

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**Patrícia Bispo De Araújo**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O REALIZADO NA SALA COMUM:  
A REALIDADE DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA/SP**

**Paranaíba/MS**

**2017**

**Patrícia Bispo De Araújo**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O REALIZADO NA SALA COMUM:  
A REALIDADE DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

**Paranaíba/MS**

**2017**

A69a

Araujo, Patrícia Bispo de

A articulação entre o trabalho docente no atendimento educacional especializado e o realizado na sala comum: a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba/SP/ Patrícia Bispo de Araujo. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

172f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Inclusão. 2. Educação – formação docente. I. Araujo, Patrícia Bispo de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**Patrícia Bispo De Araújo**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O REALIZADO NA SALA COMUM:  
A REALIDADE DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA/SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em ...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À memória de meu pai, Antônio Gomes De Araújo Filho que recordo, da mais tenra infância,  
de sua conduta ao me ensinar a beleza do conhecimento.

Ao meu filho Rafael, por trazer luz, alegria e fortaleza a minha vida.

À minha irmã Regina, que sempre esteve presente nos momentos em que necessitei.

Aos meus sobrinhos amados, Marcelo, Priscila, Filipe e Lucas, por fazerem minha vida mais  
feliz.

À minha mãe Marly e, a toda minha família, pelo apoio de sempre...

Aos meus amigos, que, voluntariamente, são parte da minha família.

À Dr. Celso Charuri, simplesmente por Tudo...

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, que aceitou o desafio de acompanhar meus passos iniciantes e teve a paciência necessária para meu desenvolvimento rumo à realização deste estudo e que ainda me deu o prazer de sua sabedoria. Agradecerei eternamente sua orientação.

A todos/as os/as professores/as da UEMS que fizeram parte deste ciclo de vida, doutores no ensinar que não se esqueceram de serem doutores da compreensão e da sabedoria. Agradeço por cada pedacinho de apoio, de conhecimento e sabor que depositaram em meu percurso.

À Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel, que aceitou e compôs as Bancas Examinadoras da Qualificação e Defesa, enriquecendo esta pesquisa com profundo olhar sobre a educação especial e com conhecimento acadêmico ímpar.

À Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, por aceitar o convite de ser parte da Banca Examinadora e que com suas contribuições no uso de sua formação e experiência acadêmica demonstrou firmeza e gentileza nas sugestões e inferências sobre minha pesquisa.

A todos/as os/as meus/minhas colegas de curso e de disciplinas desses dois anos de estudo e de percalços rumo à conclusão de nossas dissertações, que depositaram energia e ensinamentos em minhas vivências e certamente nas de todos que nos cercaram.

À Coordenação deste Curso de Mestrado de Paranaíba, por sempre ser amável, íntegra, solícita e não deixar de lado em nenhum momento o rigor e a vontade de ajudar todos nós.

À Secretaria da Pós-Graduação, que, em união à Coordenação, sempre se colocou à disposição de todos nós, com paciência e profissionalismo.

A todos/as os/as funcionários/as, que, cada qual em seu trabalho, procurou dar seu máximo para que nos beneficiássemos do estudo e da pesquisa permeados pela limpeza, frescor e organização que existem nos corredores, salas e arredores da UEMS.

À CAPES, que desde setembro de 2016 supriu parte da necessidade financeira inerente ao ato de pesquisar e de continuar com a vida existente anteriormente.

A todos/as meus/minhas colegas e amigos/as de trabalho, desde supervisores de ensino, diretores de escolas, professores, funcionários da Secretaria Municipal de Educação e das unidades escolares, que de alguma maneira contribuíram para a existência desse processo e

para a elaboração e composição deste estudo dissertativo.

*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana seja apenas outra alma humana.*

Carl Gustav Jung

## RESUMO

O conceito de inclusão, em uma perspectiva histórica e social, tem galgado grandes patamares na mudança de culturas e espaços globais. No Brasil, observa-se que esse caminho tem passado por políticas públicas voltadas a uma educação inclusiva. Ao tratar dessas políticas e de suas exigências em nível municipal, especificamente considerando a cidade de Araçatuba/SP, constata-se já existir uma organização legal de política inclusiva em andamento. Entretanto, situações-problema vivenciadas na Rede Municipal de Educação de Araçatuba/SP, como a formação de Professores/as de Educação Básica I (PEBI) e de Professores/as de Educação Básica II (PEBII), que atendem estudantes inclusos/as, motivaram este projeto de pesquisa, uma vez que essa formação está repleta de lacunas, pois, apesar de o município possuir em sua legislação as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) para o/a Docente de Educação Especial (PEB II) e ainda aquelas para o desenvolvimento de Projetos e Pesquisa (HTPP) para os PEB I e II, não se observa uma articulação entre as duas categorias docentes que atuam junto a estudantes/as inclusos/as em sala de aula comum e nas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Frente ao exposto, este estudo de cunho qualitativo tem como objetivo investigar a coexistência de um trabalho articulado entre os/as docentes de sala comum e os/as do AEE inseridos no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP com o fito de analisar se as ações existentes até o momento se coadunam para o bom desempenho escolar de estudantes atendidos/as ou se existem problemas no atendimento, de modo a confirmar a necessidade de uma formação contínua articulada, suficiente para os dois grupos de educadores. A pesquisa foi realizada com 49 (quarenta e nove) docentes atuantes em 7 (sete) escolas da cidade de Araçatuba que atendem estudantes em salas de aula comuns e de recursos multifuncionais (AEE), no período compreendido entre 2012 e 2016. A aplicação de um questionário semiestruturado também foi realizada, porém, apenas com os profissionais que estavam atuando em 2016. Ao final dos estudos, obtiveram-se resultados que determinaram que no universo estudado não existe trabalho pedagógico articulado entre os docentes; todavia, verificou-se que existem exceções em algumas escolas, que demonstraram um trabalho articulado entre algumas docentes de sala comum e de AEE, sem contemplar, contudo, toda a unidade escolar. Perceber a existência dessa articulação em algumas classes de ensino comum e de AEE confirmou que o trabalho docente realizado nessa perspectiva colaborativa trouxe melhoria e crescimento para o ensino do Estudante Público Alvo da Educação Especial (EPAEE). Espera-se assim que este estudo fomente argumentos para a ideia de colaboração e de articulação tornar-se parte da reflexão docente em níveis municipal, regional ou nacional.

**Palavras-chave:** Inclusão. Ensino Comum. AEE. Formação Contínua em Serviço Articulada. Colaboração.

## ABSTRACT

The concept of inclusion, in a historical and social perspective, has reached great heights in the change of global cultures and spaces. In Brazil, it is observed that this path has passed through public policies aimed at an inclusive education. In addressing these policies and their demands at the municipal level, specifically considering the city of Araçatuba/SP, it is noted that there is already a legal organization of inclusive policy in progress. However, problem situations experienced in the Municipal Education Network of Araçatuba/SP, such as the formation of Basic Education Teachers I (PEBI) and Basic Education Teachers II (PEBII), who attend to included students, motivated this research project, since this training is full of gaps, because, although the municipality has in its legislation the Continuous Training Hours of Work (HTFC) for the Teacher of Special Education (PEB II) and also those for the development of Projects and Research (HTPP) for PEB I and II, there is no articulation between the two teaching categories that work together with students included in the common classroom and in the Specialized Educational Assistance (AEE). In the light of the above, this qualitative study aims to investigate the coexistence of an articulated work between common classroom teachers and those of AEE inserted in the Municipal Teaching System of Araçatuba/SP with the purpose of analyzing if the existent actions are in line with the good academic performance of attending students or if there are problems in attendance, in order to confirm the need for continuous and articulated training, sufficient for both groups of educators. The research was carried out with 49 (forty-nine) teachers working in 7 (seven) schools in the city of Araçatuba that attend students in common classrooms and multifunctional resources (AEE), between 2012 and 2016. The application of a semi-structured questionnaire was also performed, however, only with the professionals who were working in 2016. At the end of the studies, results obtained determined that in the universe studied there is no articulated pedagogical work among the teachers; however, it was found that there are exceptions in some schools, which demonstrated an articulated work among some common classroom teachers and AEE, without, however, contemplating the entire school unit. Realizing the existence of this articulation in some classes of common education and AEE confirmed that the teaching work carried out in this collaborative perspective brought improvement and growth for the Target Audience Special Education Student (EPAEE). It is hoped that this study will foster arguments for the idea of collaboration and articulation to become part of the teacher reflection at municipal, regional or national levels.

**Keywords:** Inclusion. Common Teaching. AEE. Continuous Training in Articulated Service. Collaboration.

## SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE – Associação de Protetores e Amigos do Excepcional  
AMA – Associação Amigos do Autista de Araçatuba  
AME – Ambulatório Médico de Especialidades do Estado de São Paulo  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EMEB – Escola Municipal de Educação Básica  
EPAEE – Estudante Público Alvo da Educação Especial  
HTFC – Horário de Trabalho de Formação Continuada  
HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo  
HTPL – Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha  
HTPP – Horas de Trabalho para o desenvolvimento de Projeto e Pesquisa  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
PAEE – Público Alvo da Educação Especial  
PEB I – Professor de Educação Básica de nível 1  
PEB II – Professor de Educação Básica de nível 2 – Especialização  
PEF – Professor de nível 2 – Educação Física  
PC – Professora Coordenadora  
PI – Professora de nível 1 – Sala Comum  
PII – Professora de nível 2 – Educação Especial  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
SEC – Sala de Ensino Comum  
SEESP – Secretaria de Educação do Especial  
SME – Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP  
SRM – Sala de Recursos Multifuncional  
TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>FIGURA 1</b> – Mapa geográfico do percurso de Araçatuba/SP a Paranaíba/MS.....	25
<b>FIGURA 2</b> – SME.....	29
<b>FIGURA 3</b> – Escolas participantes da pesquisa.....	41
<b>FIGURA 4</b> – Jornada do trabalho docente.....	80
<b>FIGURA 5</b> – Primeiro bloco de análise.....	103
<b>FIGURA 6</b> – Segundo bloco de análise.....	106
<b>FIGURA 7</b> – Terceiro bloco de análise.....	122
<b>GRÁFICO 1</b> – Idade das participantes voluntárias no questionário.....	99
<b>GRÁFICO 2</b> – Formação acadêmica das docentes participantes.....	100
<b>GRÁFICO 3</b> – Amostragem cursos de Pós-Graduação realizados.....	101
<b>GRÁFICO 4</b> - Planejar e articular o ensino: respostas docentes.....	135

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Perfil da HTFC no SME de Araçatuba (2016).....	43
<b>QUADRO 2</b> – Perfil da HTFC inicial – segundo semestre.....	45
<b>QUADRO 3</b> - Perfil da HTFC – cronograma parcial utilizado.....	46
<b>QUADRO 4</b> – Coleta por meio da observação: pontos favoráveis e desfavoráveis.....	47
<b>QUADRO 5</b> - Eixos principais para análise .....	95
<b>QUADRO 6</b> - Elaboração dos eixos e subeixos.....	98
<b>QUADRO 7</b> - Algumas vozes das PEB II .....	103
<b>QUADRO 8</b> - Reflexões sobre a formação continuada.....	106
<b>QUADRO 9</b> - Reflexões da HTFC para a SEC .....	109
<b>QUADRO 10</b> - Reflexões sobre a HTFC.....	110
<b>QUADRO 11</b> - Reflexões sobre a HTFC pela SEC – 3.....	111
<b>QUADRO 12</b> - Interações docentes acerca do EPAEE.....	113
<b>QUADRO 13</b> - Interações docentes acerca do EPAEE 2.....	115
<b>QUADRO 14</b> - Interações docentes acerca do EPAEE 3.....	117
<b>QUADRO 15</b> - Participação de formação em serviço.....	118
<b>QUADRO 16</b> - Quantidade de respostas docentes às questões do Bloco 2.....	121
<b>QUADRO 17</b> - Reflexões sobre educação inclusiva .....	123
<b>QUADRO 18</b> - Olhar acerca da inclusão no Ensino .....	126
<b>QUADRO 19</b> - EPAEE em sala de aula.....	131
<b>QUADRO 20</b> - Planejamento colaborativo e estudos integrados.....	134
<b>QUADRO 21</b> - Existência de estudos articulados .....	136

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CAMINHOS DESVELADOS E PRESSUPOSTOS DE UMA INDAGAÇÃO</b> .....	24
<b>1.1 Da busca e seleção dos aportes teóricos</b> .....	29
<b>1.2 Da coleta de dados</b> .....	33
1.2.1 Aplicação do questionário.....	37
<b>1.3 Sistematização e tratamento de dados: processo de formação continuada no SME</b> ....	42
<b>1.4 Análise documental</b> .....	47
<b>2 SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO</b> .....	49
<b>2.1 História e deficiência – o direito à educação para todos</b> .....	49
<b>2.2 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado</b> .....	64
<b>2.3 Educação colaborativa e educação inclusiva</b> .....	67
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA</b> .....	72
<b>3.1 Educação e educação especial em Araçatuba</b> .....	72
<b>3.2 Formação docente e educação inclusiva</b> .....	77
<b>4 EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM: ATUAÇÃO DOCENTE NA VOZ DAS PROFESSORAS</b> .....	91
<b>4.1 Breves considerações anteriores às análises</b> .....	92
<b>4.2 Das análises realizadas</b> .....	94
<b>4.3 A categorização dos eixos e subeixos</b> .....	98
4.3.1 Primeiro bloco: HTFC e sua contribuição para prática docente.....	103
4.3.2 Segundo bloco: HTFC e sua contribuição à classe comum.....	106
4.3.3 Terceiro bloco: Educação inclusiva, parcerias e interação sob o olhar docente.....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	142
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149
<b>APÊNDICE A – Questionário</b> .....	157
<b>APÊNDICE B – TCLE Termo de Compromisso Livre e Esclarecido</b> .....	162
<b>APÊNDICE C – Roteiro de análise dos eixos/respostas questionário</b> .....	165
<b>ANEXO A – Autorização do secretário municipal de educação de Araçatuba/SP</b> .....	169
<b>ANEXO B - Parecer nº 1.626.748 - Plataforma Brasil</b> .....	170

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa de mestrado pela qual busquei contemplar o processo da educação na história, com enfoque na educação especial no meio social escolhido: o Sistema Municipal de Ensino (SME) em que atuo há vários anos na cidade de Araçatuba, região noroeste do Estado de São Paulo, que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (até o 5º ano) e segue a legislação nacional referente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ministrado nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM). É importante lembrar que o AEE é oferecido no contraturno do horário de aula de ensino comum aos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) em seguimento às políticas públicas existentes de âmbito nacional e estadual no que condiz à oferta do AEE aos EPAEE. Ressalto que a sigla EPAEE é adotada por esta Dissertação devido a seu uso comum nesse sistema para nos referirmos à pessoa Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

O SME de Araçatuba contempla categorias docentes e profissionais da educação em cargos efetivos, como Professor de Educação Básica I (PEBI), que ministra aulas em salas de ensino comum (Educação Infantil e Ensino Fundamental), Professor de Educação Básica II (PEBII), compreendido como PEB II – Arte, PEB II – Educação Física e PEB II – Educação Especial. Os/as docentes que participam deste estudo são PEB I e PEB II – Educação Especial e se verificou a articulação existente entre suas funções com o intuito de analisar se de fato coexiste colaboração mútua entre a sala de aula de ensino comum (que chamarei de SEC) e a de recurso multifuncional (adotarei a sigla SRM).

Diante da importância de alguns conceitos utilizados neste trabalho, resumidamente irei descrevê-los a seguir, referendada por alguns estudiosos da área. A Educação Especial, por exemplo, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007, p.10), é “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. Esse documento definiu também que:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

A Convenção da ONU, por sua vez, realizada em Nova Iorque no dia 30 de março de 2007, tratou sobre os direitos das pessoas com deficiência que foram ratificados pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, que em seu artigo 1º definiu que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008, p. 3).

O termo “inclusão” é muito difundido atualmente e, por isso, faz-se necessária sua definição, utilizada neste estudo. Para Maciel (2009), ele pode ser compreendido com sentidos diversos e dependentes das mudanças históricas, políticas, econômicas e sociais, em que se observa o discurso inclusivo na sociedade capitalista como uma perspectiva constante a ser alcançada, num ciclo contraditório e interminável.

Bueno (2005), por seu turno, explica que a palavra inclusão foi introduzida na versão realizada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) sobre o documento elaborado pela Declaração de Salamanca (1994), motivada pelas perspectivas de afirmações das políticas públicas brasileiras, em se que afirma que se houver educação inclusiva ou sociedade inclusiva será porque, em contraposição, haver exclusão social e educacional ao mesmo tempo.

Nesse contexto, educação inclusiva para Maciel (2009, p. 49) é “[...] uma expressão mais específica que ‘inclusão’ e compreende o ambiente escolar. Esse conceito é compreendido, na bibliografia sobre inclusão, como alternativa segundo a qual a escola se transforma para atender a diversidade”.

Ressalto que a utilização do termo “educação inclusiva” neste texto será propositadamente fiel à terminologia usada nos documentos nacionais e no município de Araçatuba.

Outra contextualização que utilizarei amplamente será a terminologia de ensino colaborativo, que para Duarte e Marques (2013, p. 87) “[...] é um modelo que visa à parceria entre os professores da educação especial e do ensino regular para que eles planejem juntos as ações em sala de aula, para o desenvolvimento escolar e social do aluno com deficiência”. Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) acrescentam que “[...] o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a

instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

Ao pensar sobre a educação especial, no processo percorrido social e historicamente, percebe-se que nas últimas décadas aqueles que a compreenderam percorreram um longo e árduo caminho na tentativa de instituí-la e fazê-la entendida e aceita pelas sociedades vigentes, envoltos em desconfiança, medo e segregação, mas também pela esperança e pelo desejo de mudança e de renovação.

Essa visão positiva proporcionou o vislumbre de uma nova educação, como a possibilidade de um ensino que abraçasse as diferenças de cada pessoa com respeito. Quando percebi existirem mais pessoas que também buscavam uma sociedade mais justa, com um ser humano melhorado, creio ter nascido o desejo inicial de estudar e de me aprofundar na temática da inclusão na Educação.

Outra contribuição para a vontade pessoal de pesquisar a inclusão pode ter sido a avidez por conhecimento presente desde minha infância, ao mesmo tempo de minha origem ser de uma família financeiramente limitada e para quem, portanto, comprar livros para uma criança seria um “luxo” inacessível, e o mais razoável seria direcionar esse recurso para aluguel e/ou comida mensal, por exemplo.

Apesar dessa situação familiar, o prazer pela leitura foi fortalecido pelo Sr. Antônio (o Português), meu pai, que, ao me presentear com uma caixa de gibis e livros adquiridos de uma banca que estava fechando, proporcionou-me um enorme tesouro e o desejo de desvendar aqueles signos tornou-se de tal imensidão que me levou à alfabetização autodidata, antes mesmo da idade permitida para o início do período escolar.

Nasceu, pois, desse presente dado por meu pai, o amor à informação, ao conhecimento de qualquer tipo ou fonte, fosse por meio de revistas, jornais, livros emprestados de pequenas bibliotecas escolares e até mesmo por folhetos e impressos variados. E assim se sucedeu até a adolescência, quando, envolta por problemas familiares e sociais, a importância pessoal pela leitura prazerosa cedeu lugar à insegurança, ao medo e à apatia.

Entretanto, mesmo com menor vontade, continuei meus estudos por meio do antigo curso do Magistério, numa fase de quatro anos no período noturno pela necessidade de trabalhar durante o dia. E, nesse processo, tive o prazer de ter bons professores, apesar dos maus profissionais.

Concluí o referido curso no ano de 1992 e somente após oito anos de muito trabalho e pela sobrevivência em funções variadas, como escriturária, balconista, vendedora etc., iniciei o curso de Pedagogia. Nesse ínterim, recebi minha maior dádiva, meu filho Rafael, que me trouxe ânimo e renovação juntamente ao retorno do desejo de lutar e crescer, como pessoa e

profissional. Acredito que tal vontade de evoluir acentuou minha compreensão sobre a importância da profissão docente, sobre o fortalecimento como profissional do ensino em um processo de conhecimento, reflexão e estudo constante, formado por variáveis e nomeado como formação contínua, formação continuada ou de formação em serviço.

O primeiro interesse por esses processos formativos adveio da minha efetivação no quadro de Professores de Educação Básica, de nível 1, na Prefeitura Municipal de Araçatuba, no Estado de São Paulo, quando comecei a ministrar aulas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental até a 4ª série, hoje denominada 5º ano. Nessa época, oportunidade de cursos ou de estudos não era fator comum e a procura por possibilidades para ampliar o conhecimento e melhorar a práxis cabia ao próprio profissional.

Dessa forma, a inacessibilidade à formação profissional ou a teorias científicas conduziu-me à demanda por cursos de pós-graduação em outro estado, e a participação no processo seletivo da UFMS no município de Três Lagoas/MS tornou-se um caminho viável para alcançar a especialização em Política e Gestão Educacional, valioso processo de conquista na formação docente, profissional e pessoal.

Alguns anos depois, em um processo de evolução na carreira do magistério como docente de nível 1, atuando no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, um desejo natural de crescimento surgiu e, com ele, a busca por outros mecanismos, sendo um deles o processo seletivo para a função de coordenadora pedagógica em escolas do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba (SME).

Posteriormente, houve meu trabalho como coordenadora pedagógica numa escola de Ensino Fundamental e, depois, na Secretaria Municipal de Educação, como orientadora pedagógica. Durante esse processo de descobrimento e de desenvolvimento profissional, participei de outros concursos públicos na área de direção e supervisão de ensino no mesmo sistema de ensino, que me levaram à efetivação e à atuação como Supervisora de Ensino Municipal.

Em relação à temática da educação inclusiva, pode-se dizer que vivenciei o processo de transformação dos preconceitos a ele inerentes desde minha infância. Para explicitar esse assunto, é preciso retomar fatos familiares, como uma recordação (de criança) de conhecer e conviver com a sobrinha de uma tia materna, Patrícia, apelidada de Patita. A consciência de que ela era mais diferente do que as outras crianças da família existia, entretanto, a compreensão do motivo só veio anos após, ao conhecer a Síndrome de Down e suas características. Atualmente, Patrícia mora com sua mãe, pois seu pai é falecido e, de sua maneira, auxilia nos serviços domésticos e convive com todos os familiares e amigos,

participando dos meios sociais.

Outro caso similar no aspecto de diferença *versus* exclusão na cidade em que morei durante a segunda infância e a adolescência foi o prazer de conhecer o Sr. Sebastião Coelho<sup>1</sup>, o Cocá, que nasceu com deficiência auditiva e era adorado por todos com quem eu convivia. Ele fazia o possível para ser compreendido e se inserir na sociedade daquele pequeno município, mesmo que a maioria o considerasse incapacitado intelectualmente apenas por sua deficiência auditiva. Claro que o fato de não ouvir como os outros e não receber o ensino adequado o levou a dissociações de condutas, como questões comportamentais e físicas, levando-o a se utilizar de gestos e movimentos estranhos no corpo para ser *ouvido* pelos demais habitantes de Guararapes, em São Paulo. Contudo, apesar de a maioria dos cidadãos não o aceitar e mesmo sendo diferente, o Sr. Sebastião também entendia isso e poderia ser inserido como um sujeito dotado de direitos na sociedade, visto que tentava ser aceito em todos os círculos, quaisquer que fossem os níveis: sociais, intelectuais ou mesmo etários. Era conhecido pela simpatia e pelo carinho que transmitia e distribuía a todos, nas ruas, cafés, na praça pública principal ou como lanterninha no antigo cinema da cidade. Essa é a lembrança que tenho dele. Após sua morte, ele recebeu homenagem em forma de busto na praça municipal da cidade.

Talvez esses contatos e convivência com a Patrícia e com o Sr. Sebastião tenham ajudado em minha opção por fazer o estágio obrigatório do magistério, entre 1989 e 1992, na antiga Classe Especial, na E. E. P. G. Prof. João Arruda Brasil. Nessa época, a maioria dos/as estudantes do magistério não queriam estagiar na instituição, pois consideravam os diferentes (os demais alunos os chamavam de estranhos) estudantes perigosos e incompreensíveis. Confesso que ao entrar naquela sala de aula, também tive certo temor, causado, talvez, por aqueles estudantes serem altos, mais velhos, alguns inclusive com idade próxima à minha. O método utilizado pela professora da época poderia ser bom, com atividades diferenciadas para cada um, não fosse o estigma que aqueles alunos enfrentavam, pois o fato de estarem numa classe especial já os fazia se sentirem menos capazes que os demais, de outras salas, considerados “normais”.

Nesse grupo havia desde crianças a adolescentes, com deficiências físicas e motoras, e creio que com alguma deficiência intelectual também, algo sem possibilidade de confirmação por mim à época devido à falta de registros ou de um conhecimento prévio sobre a temática há mais de vinte anos. Por outro lado, depois de passados esses anos, a capacidade de analisar

---

<sup>1</sup> Maiores informações em: <http://www.folhadaregiao.com.br/regi%C3%A3o/ex-lanterninha-ganha-monumento-em-pra%C3%A7a-de-guararapes-1.193743>. Acesso em: 14/04/2017.

dado o conhecimento já adquirido trouxe a compreensão de que parte daqueles estudantes talvez sofresse com dificuldades de aprendizagem motivadas por outros fatores também. Além disso, informações sobre a existência de tantas diferenças e deficiências sobre os/as estudantes e sua aprendizagem na época era escasso e muitas vezes inacessível para escola, estudantes e docentes.

Uma década mais tarde, durante o trabalho já na cidade de Araçatuba, a diretora da escola em que atuava como Professora de Ensino Básico I – PEB I solicitou minha presença para uma reunião, na qual explicou que devido às novas políticas nacionais de integração aceitaria a matrícula de uma criança com Paralisia Cerebral (PC) na escola de Educação Infantil. Confesso que, apesar de compreender e desejar incluir todos, senti muita preocupação, já que o pequeno não falava, alimentava-se apenas por sonda, não se movia e não tínhamos nenhuma ajuda de especialistas ou mesmo de enfermeiros para observar e lhe dar apoio. E como não detinha conhecimentos de enfermagem, enfrentava meu medo todos os dias pela possibilidade de a criança passar mal e de eu não conseguir socorrê-la ou mesmo por ter que lidar com essa situação, junto aos demais alunos com quatro anos de idade. Isso porque as políticas inclusivas como suporte municipal para a inclusão em sala de aula ainda não eram obrigatórias.

Como esse fato ocorreu comigo, analisei que esse tipo de inserção nas escolas, sem o devido aporte teórico ou suporte da Secretaria Municipal de Educação à escola e ao docente, acarreta a muitos profissionais da Educação a concepção errônea da inclusão e o temor de receber em sua sala de aula algum EPAEE, já que dificilmente saberiam como conduzir a situação.

Anos mais tarde, ministrando aulas no primeiro ano do Ensino Fundamental, recebi uma menina com Síndrome de Down. Porém, mesmo com suporte apenas da escola, a situação era mais confortável, talvez pelo fato de a interação tornar-se possível – embora a SRM fosse implantada dois anos mais tarde no município de Araçatuba.

Em 2004, o SME de Araçatuba assinou um convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), iniciando o Programa “Educação inclusiva: direito à diversidade” e marcando o trabalho de conscientização sobre a temática da inclusão por meio da formação continuada das categorias docentes e profissionais da educação municipal.

Com essa ação, fortaleceu-se a necessidade da compreensão e da efetivação da inclusão na educação, utilizando-se de políticas públicas existentes, como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, que, dentre outras normatizações, institui o AEE na rede comum de ensino e os EPAEE na sala de

recursos multifuncional.

Contudo, até 2008, Araçatuba tinha unicamente a categoria de Educação Básica de nível 1, de modo que apoio do SME, que seria necessário tanto para a inserção quanto para a inclusão de EPAEE na sala de aula comum, era inexistente.

Foi por esse percurso profissional e pessoal mencionado que surgiu a oportunidade de fazer um novo concurso público, ainda em 2008, a partir do qual foram normatizadas as categorias docentes de Educação Básica II, de Educação Especial, de Educação Física, de Artes e o cargo de Supervisor de Ensino, um marco de transformação na rede municipal de ensino de Araçatuba. A nomeação para o certame, em 2009, ocasionou minha efetivação no cargo de supervisora de ensino, em continuidade à carreira no magistério público, coincidindo ainda com a promulgação do Plano de Carreira do Magistério Municipal de Araçatuba por meio da Lei Complementar 204, de 22/12/2009, que veio instituir também as atribuições das novas categorias docentes.

Com a entrada na Supervisão de Ensino na Secretaria Municipal de Educação, iniciaram-se as normatizações educacionais por meio de leis, resoluções e decretos sobre o Sistema Municipal de Ensino (SME), bem como as fiscalizações quanto ao cumprimento delas. Pode-se dizer que houve fortalecimento nas prerrogativas municipais sobre o ensino, visto que, com a instituição de acompanhamento e supervisão junto às novas categorias docentes (PEB II) e modalidades de ensino (AEE, Educação de Jovens e Adultos - EJA), foram gerados crescimento e novos propósitos para a classe docente, concebida como profissionais desejosos de aprimoramento no ensino-aprendizagem de qualquer estudante, com deficiência ou não.

Nesse contexto e a partir da modalidade do AEE inserido na Educação Municipal, entende-se a necessidade não somente da integração dos EPAEE em SEC assegurada pela legislação vigente, mas também da inclusão de todos/as. Incluir estudantes ultrapassa o ato de integrar, de apenas inseri-los na escola: é ação para tornar possível a cada aluno/a ser parte, fazer parte de um grupo, com oferecimento da perspectiva de escolaridade equânime nos aspectos formal, social e emocional.

Creio que nasceu dessas vivências a vontade de levar aos profissionais da educação a ideia da inclusão, não apenas entendida como Educação Especial (com o apoio do AEE), mas como ato gerador de uma educação inclusiva para todas as crianças.

Acredito que existem momentos para tudo no processo chamado de vida, e, nesse contexto, apesar de passar um momento difícil na época (como separação matrimonial, necessidades financeiras, familiares, inclusive problemas graves de saúde), tive a felicidade

de ser selecionada para o Mestrado da UEMS de Paranaíba/MS.

Felicidade, medo, euforia e temor: creio que esses são sentimentos constantes, mas que no processo desta Dissertação foram permeados por prazer. Nesse processo, recebi auxílio para adquirir determinação e fé para finalizar este trabalho que apresento, independente das adversidades, talvez porque as **adversidades**, constantes em minha vida pessoal, tenham desabrochado no objeto de estudo, que trouxe consigo o desejo de mostrar aos envolvidos com a educação a importância e a beleza das **diferenças**, além do **respeito** que cada pessoa, como ser humano diferente que é (que existe), conduz à ideia principal deste estudo, resultando nesta Dissertação de Mestrado, nomeada “A articulação entre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e o realizado na Sala Comum: a realidade do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP”, cujo objetivo foi investigar a coexistência de um trabalho docente articulado entre os/as professores/as de Educação Básica I e II (os PEB I e os PEB II) que ministram aulas em SEC (PEB I) e aqueles/as que atuam em SRM (PEB II) com a modalidade do AEE.

Inicialmente (e constantemente) trilhei um caminho em busca de possibilidades teóricas e metodológicas para a consecução desse objetivo. Essas abordagens teóricas ampliaram a base preexistente e me possibilitaram uma transformação pessoal que ainda não é possível mensurar.

Nesse contexto de diversidade e de complexidade do ser humano, a abordagem qualitativa e de cunho exploratório foi adotada para uma forma mais abrangente de coleta e para a análise de dados da pesquisa sobre a realidade do trabalho docente entre a SEC e a SRM, um processo de ressignificação do relacionamento docente e sua compreensão à articulação de saberes e de práticas, além da colaboração no ensino entre a prática do PEB I e do PEB II de Educação Especial.

Quanto ao referencial teórico utilizado para a coleta de dados, busquei em vários autores as bases para construir a abordagem teórico-científica. Entretanto, os mais relevantes foram Bardin (2011), Ludke e André (1986), Manzini (2006), Araujo (2006) e Günther (1999), que esclareceram o processo de coleta com a aplicação de questionários, análise de documentos e interpretação de resultados. O aporte teórico ofereceu discernimento e base científica para a obtenção e a análise dos dados documentais, para a observação junto ao trabalho dos grupos docentes e para a aplicação do questionário semiestruturado. Os dados resultantes e os questionamentos e dúvidas surgidos no processo de interação entre esta pesquisadora e as docentes pesquisadas possibilitaram, pois, a elaboração desta Dissertação.

No início da pesquisa, a opção foi pela análise de documentos de políticas públicas educacionais existentes (a Lei Complementar nº 204/2009, que instituiu o HTFC e HTPP como direito docente para a formação contínua em serviço, por exemplo) e a averiguação das devidas alterações ou reformulações propostas pelos dispositivos legais regentes da SME de Araçatuba/SP.

Já para a análise dos dados, fiz a interpretação e a reflexão sobre fatos, dados documentais, relatos acerca da temática da articulação e colaboração dos/as docentes envolvidos e sobre a necessidade de formação contínua, de maneira a levar ao docente o conhecimento para deliberações e ações com vistas à melhoria do ensino ao/a EPAEE.

Dos instrumentos utilizados para a efetivação desta pesquisa, em graus diferenciados de importância e vinculados aos objetivos, dois se sobressaíram: o questionário semiestruturado, que possibilitou a reflexão sobre as colocações dos sujeitos para a construção do texto com base nos fatos relatados; e os dados documentais, que serviram como apoio e contraponto (ao questionário) para inferência e discernimento ao propósito de se constatar a existência ou não da articulação e/ou colaboração das categorias docentes envolvidas.

Esses instrumentos colaboraram para a averiguação do espaço de pesquisa no tocante à formação contínua em serviço presente na normatização municipal para o PEB II (a HTFC como ponto primordial de observação quanto à existência de um mecanismo colaborativo ao trabalho docente entre as duas categorias PEB I e II), de modo a se verificar sua efetividade em relação às docentes de SRM<sup>2</sup> e o porquê de ela não ser oferecida às de SEC, os PEB I<sup>3</sup>.

Ressalta-se a importância deste trabalho de pesquisa como uma maneira de possibilitar aos/às docentes e profissionais da área da educação mais um caminho para a escola inclusiva acontecer por meio do trabalho docente entre as categorias de Sala Comum e do AEE, com a articulação dos saberes, objetivos e práticas pedagógicas a serviço da melhoria e da ampliação do ensino ao/à EPAEE.

A criação de bases para o estabelecimento deste estudo ocorreu a partir de documentos normativos e/ou teorias científicas sobre a Educação nas modalidades de ensino regular e nos perfis interativos e integrados de SEC e do AEE, que levaram à abrangência da temática com a efetivação da coleta de dados e sua posterior análise.

Já como referencial teórico para fundamentar este estudo, foram escolhidas como

---

<sup>2</sup>A referência a professoras de sala de recursos multifuncional deve-se ao fator de que no SME de Araçatuba todas as docentes dessa categoria são do sexo feminino.

<sup>3</sup>Somente docentes PEB I do sexo feminino responderam ao questionário e participaram da pesquisa.

principais contribuições teóricas os aportes de Vygotsky (1997; 1979), Freire (1996; 1987), Nóvoa (2001), Crochik (2013), Imbernón (2009), Contreras (2002), Mittler (1999; 2003), Veiga (2013), Mendes (2006; 2010; 2011), Capellini (2008), Sobrinho (2010), Oliveira (2010), Bianchetti (2013), Caramori (2014), Moreira, Araujo e Nozu (2014), Bridi (2011), Baptista (2011), Duarte e Marques (2013), Santos (2015), Silva (2015) e Maciel (2009).

A Dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro deles, descrevo o percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, que contempla o ensino e a aprendizagem de forma ampla (educação), ao mesmo tempo em que realizo o estudo de um caso singular e delimitado, o SME, que poderia ser comum a outros sistemas de ensino. Todavia, a singularidade no conjunto e envolvimento dessas categorias docentes, de suas políticas públicas e das práticas de ensino torna o SME de Araçatuba distinto dos demais e, nessa perspectiva, a etnografia contribui para o trabalho por propiciar a descrição sistemática de significados culturais desse determinado grupo social (LUDKE; ANDRÉ, 1986), que neste caso envolve análise de documentos, coleta de dados sobre as reuniões coletivas das docentes de SEC e de AEE e aplicação de questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas às docentes.

No capítulo dois, conceituo a educação como trajetória histórica em âmbito nacional e municipal numa concepção de inclusão, bem como apresento o Sistema de Ensino Municipal (SME) de Araçatuba: como é organizado, formatado e se configura como agente da política pública inclusiva, com a articulação das categorias docentes de níveis I e II. Busco ainda aprofundar o estudo sobre a formação docente de nível II do SRM para constatar se esta segue as prerrogativas da LC 204/2009 (observando atribuições de organizar e proporcionar uma formação voltada para o PEB I na concepção inclusiva, além de auxiliar atividades e recursos em SEC) e demonstrar outros horários de estudo e de pesquisa existentes no município para as classes docentes.

Já no capítulo três, a abordagem amplia a temática da formação docente quando faz referência a estudos sobre o tema coadunados à formação existente no SME de Araçatuba e verifica como ocorrem essas formações: se são estendidas à concepção de educação inclusiva e se efetivam essa proposta por meio da articulação entre docentes de SEC e de AEE. Além disso, verifico se na configuração da formação de professores/as de educação especial a concepção e a formatação existente estão de acordo com programas e ações governamentais das políticas públicas inclusivas e se, com a integração de todas essas normativas e a formação docente do SME, percebe-se a existência de cooperação, integração e articulação entre as categorias docentes envolvidas na escola com o ensino aprendizagem do/a EPAEE.

No capítulo quatro, por sua vez, apresento os resultados do trabalho, com a análise das respostas das docentes obtidas por meio do questionário aplicado sobre a temática da concepção da Educação Especial com abordagem inclusiva e com a articulação entre o ensino comum e SRM e/ou AEE, incluindo-se ainda a formação docente do PEB II, para quantificar e qualificar a formação ofertada/recebida no âmbito da articulação entre as categorias docentes.

Para finalizar este texto, traço considerações sobre a articulação entre o trabalho docente realizado na Sala Comum e no AEE, ancoradas em uma abordagem teórica sobre a importância de um ensino integrado e colaborativo entre os/as docentes como pilares na construção de um espaço propício para uma escola inclusiva.

## **CAPÍTULO 1 – CAMINHOS DESVELADOS E PRESSUPOSTOS DE UMA INDAGAÇÃO**

Como espaço desta pesquisa, o Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba (SME) segue as normativas legais de integralização e inserção de pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e/ou superdotação em escolas de ensino regular com vistas a um processo de efetivação do ideal de inclusão promulgado pelos movimentos sociais, com todo o apoio curricular e organizacional necessários.

Ao analisar a educação do município, reconhece-se o sistema municipal de ensino concebido a partir de um pensamento ideológico que o nutriu e o formatou para que incorporasse os ideais dos grupos dominantes. Araçatuba, cidade localizada na região noroeste do estado de São Paulo e com suas características culturais, geográficas e socioeconômicas, atualmente possui uma população de aproximadamente 198.000 habitantes, abrangendo uma área física de 1.167,129 km<sup>2</sup> com resquícios em seu bioma da flora e da fauna da Mata Atlântica.

Num breve olhar histórico, constata-se seu surgimento relacionado à construção da estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), quando então a política nacional visava à interiorização do país e a sua continuidade a outros países da América do Sul (SÃO PAULO, 2013).

Essa história iniciou-se por volta de 15 de novembro de 1904, com a construção do trecho ferroviário ligando a cidade de Bauru (SP) à de Itapura (SP), seguindo-se assim a implantação dos trilhos até o km 280, quando os trabalhadores montaram um acampamento. A partir desse acampamento, em 02 de dezembro de 1908, a cidade de Araçatuba teve origem, quando muitos trabalhadores da ferrovia NOB perceberam que as terras existentes na região eram muito produtivas (SÃO PAULO, 2013).

Em termos econômicos, a cidade iniciou-se por meio da expansão cafeeira, passando pelo ciclo algodoeiro até meados da década de 1950, quando adveio a pecuária, que conseguiu grande destaque e mais tarde, inclusive, elevou o município ao título de “Capital do Boi Gordo”. Atualmente, após o crescimento das lavouras de cana de açúcar, a pecuária divide sua importância com o setor sucroalcooleiro. Possui diversificação econômica, com atividades comerciais, agropecuárias, e relacionadas à agronomia, além de indústrias, faculdades públicas e privadas e gastronomia.

Localiza-se próximo ao Rio Tietê, que atende o município com a captação de água

desde 2013. O Ribeirão Baguaçu perpassa o município e também é utilizado no abastecimento. Além disso, existem órgãos de fiscalização e organizações que promovem a preservação do meio ambiente e, talvez por isso, todo o esgoto é tratado antes de ser despejado nos cursos de água existentes. Outro fator conhecido é a localização do município sobre o Aquífero Guarani, considerado a maior reserva de água doce existente no mundo.

Compreendida por analistas econômicos como a região que apresenta o maior potencial para desenvolvimento no estado de São Paulo, Araçatuba necessita apenas de bons gestores para que esse potencial seja atingido posto tratar-se de uma cidade de grande porte em uma região de crescimento turístico, que abrange várias cidades, dotada de aporte econômico, empagatício e comercial.

A seguir, apresentamos uma imagem aérea da região para referendar a localização do município de Araçatuba e sua distância de Paranaíba, MS, município que sedia a unidade universitária da UEMS, na qual realizo o curso de mestrado:

Figura 1- Mapa geográfico e indicação do percurso Araçatuba/SP a Paranaíba/MS



Fonte: Google Maps (2017).

Araçatuba congrega universidades de renome, públicas e particulares, como a Universidade do Estado de São Paulo – UNESP (com duas grandes faculdades: Veterinária e Odontologia), a UniToledo – Universidade Toledo de Ensino, que conta com várias faculdades, entre elas Direito, Engenharia e Gastronomia. A UNIP também conta com variados cursos de graduação, com foco maior em Psicologia, Publicidade e Biomedicina. Outra universidade reconhecida, o UniSalesiano, compreende várias faculdades, com ênfase nos cursos de graduação da área de Exatas e a previsão de início no ano de 2017 da faculdade

de Medicina. Ademais, existe a Fundação de Educação de Araçatuba – FEA, cujo maior renome dentre os cursos de graduação concentra-se em Pedagogia e Psicologia.

Na área da Educação, a cidade atende ao ensino de todas as faixas etárias e de níveis socioeconômicos, com escolas públicas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de nível 1, do 1º ao 5º ano, além de escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental de nível 2, do 6º ao 9º ano, e de Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, contando ainda com escolas privadas que oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Instituições como Serviço Social do Comércio – SESC, o Serviço Social do Transporte – SEST – e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT – também desenvolvem atividades culturais, sociais e educacionais, além de outras do mesmo segmento, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço Social da Indústria – SESI – e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, que também fortalecem o meio educacional e a profissionalização para o trabalho de muitas crianças e jovens.

O município contou ainda com a ampliação de sua extensão urbana, com a criação de seis novos bairros devido ao programa do governo federal de assistência à moradia própria, o Minha Casa, Minha Vida, no período de aproximadamente oito anos. Esses bairros ainda necessitam de maior adequação aos sistemas de transportes e de ensino, visto serem periféricos e ainda sem adequação completa, tendo sido inaugurados rapidamente, sem escolas ou centros de saúde construídos de forma a contemplar a grande quantidade de famílias que mudaram eles até o ano corrente desta pesquisa (2016).

Assim como essa, falhas existentes no planejamento urbano, com a criação de grandes e novos bairros sem a construção de escolas e de centros de saúde, causam transtornos às secretarias respectivas de cada setor, acarretando problemas como escolas parcialmente vazias em bairros antigos e outras extremamente lotadas e sem vagas próximas aos novos bairros.

Essa peculiaridade da questão educacional, ocasionalmente, pode dificultar o acesso e a permanência dos/as estudantes com deficiência nas escolas regulares, com sua inclusão em sala comum e/ou sua participação no AEE, em virtude da distância entre a residência e a escola, assim como o AEE ser oferecido no período de contraturno escolar, o que acarreta, na maioria das vezes, a inviabilidade de as famílias levarem seu/sua filho/a ao atendimento, bem como a locomoção por ônibus escolar ser condicionada a horários prescritos e determinados pelo departamento de transportes do município, em concordância à variedade de estudantes ou de outras escolas participantes do mesmo trajeto.

Nessa questão, percebe-se que nem sempre as normativas legais são justas, pois a lei educacional é cumprida quanto ao oferecimento de vagas em escola e transporte público,

porém a questão individual e familiar não é considerada no momento da elaboração de políticas públicas, sem envolver o ideal de inclusão, apenas o de inserção e integração.

A Prefeitura de Araçatuba<sup>4</sup> é formada por muitas secretarias, departamentos e setores. A Secretaria Municipal de Educação<sup>5</sup> de Araçatuba, por exemplo, atualmente instalada num prédio na Rua São Paulo, 728, na Vila Mendonça, concentra os departamentos de ensino e contempla os suportes pedagógicos e as legislações e normativas existentes para construção, permanência e manutenção das Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB).

A Secretaria de Educação é a matriz do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba, o SME, que abrange as sessenta e quatro unidades escolares municipais que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental, juntamente às escolas particulares de Educação Infantil.

Todas essas unidades escolares contam com o suporte pedagógico aos EPAEE que necessitam de atendimento especializado. Quanto ao Ensino Fundamental, de nível 1, são vinte e oito (28) unidades, estas que irão compor indiretamente o objeto deste estudo, em virtude de a escola de Ensino Fundamental e de sua equipe escolar conterem todas as categorias docentes efetivas pertencentes ao SME, o que propicia pesquisa e análise sobre as categorias de Professor de Educação Básica I – Sala Comum (PEB I) – e Professor de Educação Básica II – Educação Especial (PEB II), com a possibilidade de articulação do trabalho docente entre a sala comum e o AEE.

No que diz respeito a orientações e normativas governamentais dos sistemas de ensino, em 07 de maio de 2010 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) emitiu a **Nota Técnica com as orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais**, implantada nas escolas regulares de ensino para orientá-las acerca do conceito de educação inclusiva com base em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, comportando a transformação na mudança pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, sejam eles EPAEE ou não. Isso porque, para alcançar todos os profissionais de educação em suas escolas, é preciso considerar como o melhor veículo propulsor e transformador para essa mudança de conceituação e paradigmas o sistema de ensino.

---

<sup>4</sup>Disponível em: <http://aracatuba.sp.gov.br/secretarias/>. Acesso em: 14/04/2017.

<sup>5</sup>Disponível em: <http://secretariaeducacao.aracatuba.sp.gov.br/>. Acesso em: 15/04/2017.

Frente ao exposto, para a elaboração desta pesquisa, realizei um delineamento metodológico que me possibilitou analisar e obter um olhar mais aprofundado sobre a realidade da inclusão no Sistema Municipal de Ensino (SME) de Araçatuba/SP, por meio da articulação docente PEB I e PEB II como forma de colaboração entre suas práticas diárias e a partir do conhecimento adquirido também pelos seus horários de estudo, pesquisa e de formação contínua em serviço (HTPP, HTFC), no desejo de melhorar o ensino na SEC para os/as EPAEE e assim ampliar a percepção sobre a diversidade e as diferenças individuais e coletivas, beneficiando a compreensão e o reconhecimento sobre a deficiência e propiciando a inclusão de todos os estudantes.

Tendo em vista o contexto da complexidade do ser humano, este dotado de diferenças, a opção foi pela pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, na busca pelo conhecimento da realidade da formação contínua dos PEB I e II. Na concepção desse processo e de sua significação como focos principais da abordagem desta pesquisa, considera-se a necessidade de interpretação dos fenômenos e de seus significados por meio da análise dos dados coletados.

Nessa abordagem qualitativa, apresento a realidade dessa formação contínua e a existência de articulação entre os docentes do SME de Araçatuba/SP. Discernimento e base científica foram necessários para a obtenção dos dados documentais, para a observação junto ao trabalho dos grupos docentes e para a aplicação dos questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas.

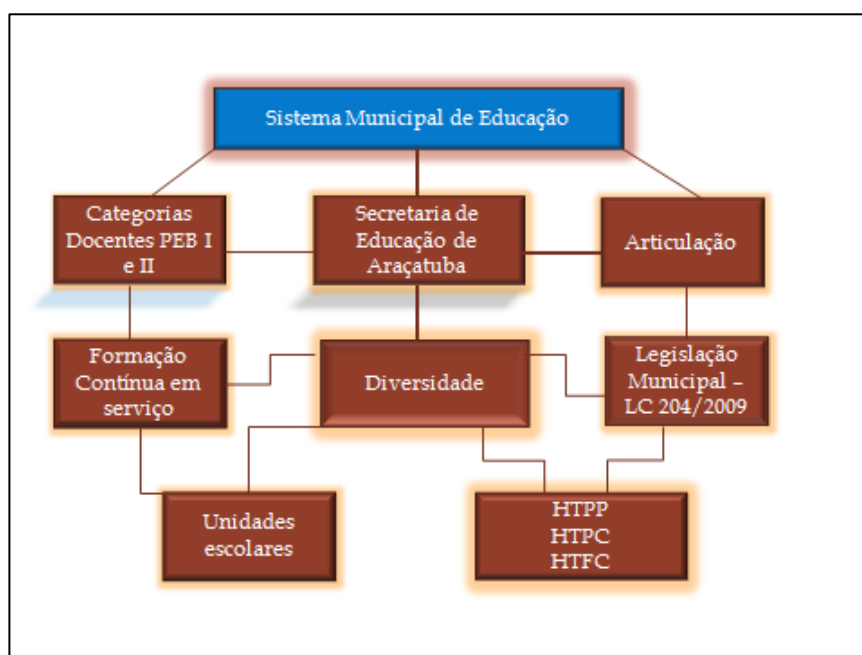
Ao iniciar a pesquisa, realizei a busca bibliográfica de autores que são referência para as temáticas de formação docente e educação inclusiva na biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Paranaíba, nos acervos da biblioteca da Secretaria de Educação de Araçatuba e nas referências sugeridas durante a disciplina de Educação Especial cursada durante o Mestrado por intermédio de artigos, textos e livros. Em seguida, foi realizada a pesquisa documental para fins de análise dos documentos do SME de Araçatuba/SP, da Divisão de Educação Especial Inclusiva e de demais departamentos e setores pertencentes à Secretaria, que relatam reuniões e visitas às escolas, além de serem estudados relatórios entregues à Supervisão de Ensino do SME (pelas unidades escolares) e à Divisão de Educação Especial do Departamento de Educação e Ensino (pelas docentes da SRM) para conhecer o trabalho no AEE.

Já durante a pesquisa de campo, foi realizada a aplicação de questionários junto às categorias docentes (PEB I e PEB II), ao mesmo tempo tendo sido esclarecido a cada

entrevistada o objetivo desta pesquisa; que a participação era voluntária; o questionário semiestruturado e a abordagem dos aspectos referentes à prática pedagógica docente de EPAEE, inclusos/as na sala comum e participante do AEE. Informei ainda sobre a permissão dada pelo secretário de educação para participar de reuniões e de encontros de formação continuada para observação e aplicação do instrumento de coleta durante o horário de trabalho docente.

Para ilustrar melhor nosso objeto, a imagem a seguir mostra o processo de desenvolvimento desta pesquisa qualitativa no SME e suas vertentes e interações quanto às categorias docentes, à política pública na perspectiva da educação especial e inclusiva e à formação docente em serviço existente:

**Figura 2 - SME**



Fonte: Elaborada pela autora.

### 1.1 Da busca e seleção dos aportes teóricos

Como delimitação de tempo e espaço, as ações de pesquisa no sistema de ensino municipal observadas englobam o período de 2012 a 2016. No que se refere à coleta de dados documentais, à aplicação de questionários e observação dos horários e desenvolvimento de estudo e trabalho docente, essas atividades foram desenvolvidas somente no ano de 2016. Para isso, a demanda por referenciais levou a Bardin (2011), Ludke e André (1986), Manzini

(2006), Araujo (2006) e Gunther (1999), que contribuíram para a compreensão sobre o processo de coleta, aplicação de questionários, análise e resultados.

Na análise dos dados, a opção foi pela interpretação e reflexão sobre fatos, dados documentais e relatos (e questionário) acerca da temática da articulação e colaboração dos/as docentes envolvidos/as e da necessidade de formação contínua para proporcionar maior conhecimento, deliberação e ação em prol do ideal inclusivo, de modo que as ações resultantes desse processo componham-se para a elucidação do trabalho docente do PEB I e II, objeto deste estudo.

Constata-se que existem muitos estudos sobre a formação continuada na perspectiva de uma educação inclusiva; entretanto, poucos tratam da articulação entre docentes de SEC e de SRM. Ao mesmo tempo, foram encontrados também estudos voltados ao ensino colaborativo.

Este estudo, como já mencionado, trata da articulação entre o trabalho do/a docente da SRM (ou AEE, como também se denomina frequentemente) e o/a docente da SEC, estas que se tornaram palavras-chave utilizadas nas buscas por referenciais teóricos selecionados em bancos de dados oficiais, tais como: literaturas específicas, teses, bibliotecas universitárias, periódicos/revistas da educação e dissertações, com o objetivo de efetuar uma varredura investigativa para contemplar os aspectos deste estudo e os variados discursos apontados nos referenciais encontrados, promovendo um diálogo investigativo como indicador de ajustes diante das demandas existentes no cenário educacional nacional.

O propósito foi o de identificar e descrever as pesquisas e os estudos encontrados e relacionados à concepção do ser humano e de suas diversidades, à formação continuada realizada em serviço por professores de sala de recursos multifuncionais e de sala comum e a articulação entre essas categorias docentes. Nesse seguimento, realizaram-se buscas sistemáticas nas bases de dados das bibliotecas físicas e virtuais em universidades renomadas, tais como: a UEMS – *Campus* Paranaíba/MS, a UNESP – *Campi* Marília, Presidente Prudente e Araraquara/SP – e USP, além de terem sido consultados periódicos acadêmicos e revistas de educação, Scielo e Capes, utilizando os descritores escola inclusiva, formação continuada de professores/docente da sala comum, formação de professores de sala de recursos multifuncionais/professores de AEE, formação continuada articulada, articulação de docentes da sala comum e da sala de recursos.

Essa procura teve como meta inicial encontrar trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2010 a 2015 para limitar um período de revisão bibliográfica. Vale ressaltar que houve a utilização também de referenciais de anos anteriores e do ano corrente devido à sua

importância. Nesse contexto, não foi possível localizar no banco de teses e dissertações da UEMS nenhum trabalho especificamente sobre a temática pretendida. Porém, foram encontradas pesquisas sobre inclusão escolar (04 entre inclusão, educação inclusiva e educação especial) no Catálogo Athena – Biblioteca da UNESP, área de Educação. Já no formato de Teses e Dissertações encontrei 29 (vinte e nove) trabalhos sobre escola inclusiva, 269 (duzentos e sessenta e nove) de formação continuada, 05 (cinco) sobre formação contínua em serviço, 11 (onze) tratando a articulação entre professores, 08 (oito) a articulação docente. Por outro lado, na expressão exata do objeto desta pesquisa não foi encontrado, encontrados apenas 01 (um) sobre professores e articulação no ensino comum e 62 (sessenta e dois) sobre inclusão escolar.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, na área de Educação, foram obtidos 01 (um) resultado para escola inclusiva, 17 (dezesete) sobre inclusão escolar e nenhum sobre articulação entre professores/docentes ou tese sobre formação contínua em serviço. Quanto à formação continuada, foram localizadas 51 (cinquenta e uma) dissertações e teses no período de 2010 a 2015. No *site* da CAPES em “periódicos revisados por pares”, foram encontrados 02 (dois) trabalhos sobre inclusão escolar, 600 (seiscentos) que versavam sobre a formação continuada, 115 (cento e quinze) sobre professores e articulação no ensino comum e 610 (seiscentos e dez) sobre formação contínua em serviço.

Utilizando como critério final para seleção o título do projeto, foram selecionados 60 (sessenta) trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Após a leitura desses estudos, foram excluídos aqueles com temática alheia ao campo ora investigado (34 trabalhos).

Assim, foram localizadas 26 (vinte e seis) produções de interesse para a análise. Destacaram-se ainda em nosso estudo Vygotsky (1997; 1979), Nóvoa (2001), Crochik (2013), Imbernóm (2009), Contreras (2002), Mittler (1999; 2003), Veiga (2013), Mendes (2006; 2010; 2011), Capellini (2008), Sobrinho (2010), Oliveira (2010), Bianchetti (2013), Caramori (2014), Moreira, Araujo e Nozu (2014), Bridi (2011), Baptista (2011), Marques e Duarte (2013), Santos (2015) e Silva (2015).

Verificou-se que a maioria dos estudos encontrados versa sobre a concepção do ser humano e de suas diversidades, sobre formação continuada, realizada em serviço ou não por docentes de SRM e de SEC ou sobre articulação entre as categorias de docentes, mas tudo tratado isoladamente. Com relação ao tema deste estudo, somente cinco trabalhos dizem respeito à temática específica de **articulação entre o trabalho docente da sala de recurso multifuncional e da sala comum**, entretanto, com enfoque diferenciado.

Salienta-se que, diante dos trabalhos encontrados e selecionados para o presente

estudo, obtivemos a comprovação de que a temática escolhida e investigada tem importância como produção acadêmica e reformulação de paradigmas, e, o fato de nosso objeto ser direcionado ao âmbito municipal de ensino poderá propiciar elementos de contribuição ao SME de Araçatuba/SP.

Observa-se, a partir dessa pesquisa inicial, a necessidade de investimentos públicos para uma formação docente em serviço na perspectiva inclusiva, com a finalidade de um melhor ensino e aprendizagem ao/à estudante, para que possa ser incluso/a e com suas diferenças respeitadas, bem como a necessidade de um trabalho articulado entre os docentes, definido neste texto pelo termo ensino colaborativo, sendo que as maiores contribuições nesse sentido foram de Mendes (2006), Capellini (2008), Moreira, Araujo e Nozu (2014) e Caramori (2014).

Assim, com base em alguns desses referenciais teóricos selecionados, apresento um delineamento metodológico de fundo qualitativo numa abordagem de pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico. O uso da abordagem na etnografia aconteceu pela combinação de vários métodos de coleta utilizados, como levantamentos teóricos, documentos, observação de horários de formação docente e aplicação de questionário, que serviram como percurso metodológico para a compreensão deste estudo de caso: o processo de relacionamento e interação profissional entre os docentes PEB I e PEB II diretamente interligado aos/às EPAEE do SME de Araçatuba, do qual participei como observadora e ouvinte.

Já a pesquisa qualitativa com princípios da etnografia teve como finalidade contemplar dois aspectos: ambiente natural como fonte direta de dados (SME de Araçatuba) e a pesquisadora como instrumento principal de coleta. A opção por essa abordagem considera o entendimento de Ludke e André (1986), para quem a etnografia como é a “ciência da descrição cultural” e envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados.

A coleta de dados, por seu turno, possibilitou as análises construídas por meio da sistematização e do tratamento das informações coletadas durante a observação de reuniões escolares e a partir do questionário semiestruturado aplicado às categorias docentes, que investigou horários de estudo e formação dos docentes de educação especial e de sala comum, dados que propiciaram obter um olhar mais aprofundado sobre a realidade da inclusão no SME de Araçatuba/SP e, desse modo, refletir sobre o ensino público.

A escolha das duas categorias docentes (PEB I e PEB II – de Educação Especial<sup>6</sup>)

---

<sup>6</sup> Categorias constantes no Plano do Magistério Público Municipal, a Lei Complementar 204, de 22 de dezembro de 2009.

nasceu de anos de observação informal como profissional do ensino dos trabalhos desenvolvidos pelos/as docentes, de relatos das equipes em escolas do SME e na Secretaria Municipal de Educação, situações envolvendo docentes e suas formações contínuas e em serviço, previstas pela legislação municipal.

Tais observações levaram a questionamentos sobre o motivo da inclusão não satisfatória dos/as estudantes advindos/as das “salas de educação especial” para a sala de aula de ensino comum (SEC), tais como:

a) Por que alguns docentes conseguiam um melhor aproveitamento de seu ensino junto aos/às EPAEE que seus pares?

b) Qual o motivo da insegurança da maioria da equipe docente de uma determinada escola quanto à possibilidade de a inclusão tornar-se realidade?

c) Por que alguns docentes PEB I pareciam se relacionar melhor com o PEB II – de Educação Especial do que outros colegas?

Essas indagações induziram à busca de respostas e, por conseguinte, a uma possível explicação: a intervenção da PEB II, que realiza o AEE na SRM, pode auxiliar e apoiar o PEB I. Tal intervenção ocorre na forma de articulação entre as categorias docentes descritas, compreendendo todo o processo de ensino-aprendizagem do ensino regular e possibilitando a inclusão de todos os EPAEE nas SEC com o AEE no contraturno escolar.

Compreende-se, nesta proposta de articulação, um mecanismo que possibilita a práxis entre as categorias docentes objetos deste estudo. Para demonstrar se existe ou não a articulação docente no SME de Araçatuba e como acontece esse processo, foi preciso coletar dados por meio da Secretaria de Educação do município (documentos) e observar o mecanismo existente nas horas de estudo e pesquisa constantes no Plano de Carreira do Magistério Municipal, LC 204/2009, a fim de desvelar se as determinações legais acerca da formação contínua em serviço do PEB II – de Educação Especial – e as demais horas de estudos condizem com a necessidade do docente PEB I acerca do ensino a todos/as os/as estudantes, visto que a HTFC deve abarcar também o docente de SEC na preparação para o ensino inclusivo, em virtude de a SEC ser o meio propício para que o/a EPAEE sinta-se incluído/a.

As ferramentas utilizadas para a coleta de dados foram, pois, a análise de documentos legais do município e sua comparação junto às normatizações nacionais, bem como a observação de momentos de HTFC e HTPC e a aplicação de questionários aos docentes PEB I e PEB II em unidades escolares e espaços pertencentes ao SME de Araçatuba.

Atualmente, a maioria dos/as docentes do SME trabalham com a perspectiva da

inclusão de todos/as estudantes, sejam EPAEE ou não. Entretanto, sabe-se que, apesar da normatização existente sobre esse trabalho, nem todos os profissionais aceitam prazerosamente ou creem nessa possibilidade.

Para apoiar os/as docentes que acreditam ou têm vontade de conhecer mais sobre a inclusão de EPAEE, procuro demonstrar neste estudo algumas linhas a serem seguidas, como contingências aos/às docentes para o caminho da educação inclusiva.

A abordagem aconteceu por diferentes maneiras que apoiam este estudo, como a análise dos dados advindos das observações e do uso do questionário semiestruturado aplicado sob a luz de aspectos da prática pedagógica cotidiana docente feita aos EPAEE inclusos em sala comum e participantes do AEE no contraturno da SRM no município de Araçatuba.

## **1.2 Da coleta de dados**

Para realizar a observação das reuniões coletivas (HTPP e HTPC) e da formação docente de Educação Especial (HTFC), solicitei ao secretário municipal de educação de Araçatuba uma autorização oficial, impressa e assinada, para que a coleta de dados no Sistema Municipal de Ensino (SME), na Secretaria de Educação ou nas unidades escolares pretendidas pudesse ser realizada. Realizei ainda a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) via Plataforma Brasil, exigência das pesquisas científicas atuais.

Esse processo aconteceu em duas etapas, sendo a primeira a de solicitação ao secretário de educação, que respondia pelo SME de Araçatuba; e a segunda, a submissão ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) para a inclusão da pesquisa na Plataforma Brasil.

O processo deu-se satisfatoriamente, com a aceitação do representante da Educação Municipal de Araçatuba (Anexo A) e a submissão e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) na Plataforma Brasil, conforme Parecer nº 1.626.748 (Anexo B).

O levantamento de dados abrangeu o contato inicial com dez unidades escolares do município, escolas de Ensino Fundamental de regiões diversas de um total de sessenta e quatro, para contemplar aspectos sociais e demográficos e representar o SME.

Ao participar de horários de trabalho pedagógico conjunto das duas categorias docentes com o fito de observar e analisar dez (10) grupos de docentes da SEC e do AEE,

houve a necessidade de mudança e adequação dos horários pretendidos inicialmente, em virtude de alteração de cronograma pela Secretaria Municipal de Educação, com convocações e acúmulo de trabalho burocrático designado à escola (como correções de avaliações municipais).

A ideia inicial de um grupo docente com variação de 4 (quatro) a 10 (dez) participantes de dez unidades escolhidas para a aplicação do questionário semiestruturado foi reformulada para sete escolas que demonstraram maior acessibilidade e interesse pela participação. Duas delas, inclusive, tiveram grande número de participantes e, para não comprometer o volume de análise de grupos, foram divididos em quatro grupos. Dentre os candidatos a participarem da pesquisa, quatro docentes, apesar de seu interesse inicial, arrependeram-se durante o processo e pediram para sair da pesquisa sem explicitar os motivos. Assim, no total, o universo pesquisado foi composto por 10 (dez) grupos de docentes PEB I e II, de 8 (oito) escolas diversas.

Antes de realizar as entrevistas, explanei para cada pesquisada a necessidade da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias (uma para cada participante), que autoriza o uso das informações na apresentação dos resultados desta Dissertação, bem como em congressos, eventos científicos e publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades, e ainda a informação de que o/a docente participante poderia deixar a pesquisa a qualquer tempo e por qualquer motivo, sem prejuízo nenhum para ele/a.

Foi esclarecido também que a participação não infringe normas legais ou éticas e que os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, assim como os procedimentos usados não oferecem riscos à dignidade.

No entanto, constatei que ocorreu desconforto durante a observação nas formações continuadas, horários de estudo e pesquisa docente e até nas respostas ao questionário, pois, apesar da explicação quanto à não identificação e ao sigilo total do participante, algumas docentes demonstraram esse sentimento nas desistências de suas participações em fases diversas da pesquisa, como já citado anteriormente. Esses fatos aconteceram apesar de se informar previamente que os resultados da pesquisa seriam analisados e publicados, porém, sem a identidade do participante voluntário. Talvez o fato de atuar como supervisora de ensino no SME de Araçatuba tenha induzido também algumas professoras ao desconforto mencionado.

Na observação realizada junto ao que denomino “momentos docentes”, foi possível

perceber diferentes maneiras de desenvolvimento de estudos e pesquisas conduzidos pelo SME e como os docentes interagem com o conhecimento. Essa averiguação foi possível também por meio de relatos de coordenadores/as pedagógicos/as, entendidos como bons descritores da realidade docente na escola e para o reconhecimento e execução das possibilidades de melhoria do ensino a serem atingidas.

Além disso, aspectos importantes foram observados na coleta dos dados, como: a atuação docente no AEE, no modo como ministra seu atendimento: se extrapola o atendimento nas SRM e colabora com a docente da SEC para aprimorar a inclusão do/a EPAEE, e a possibilidade de ele/a obter um ensino de qualidade, como deveria ser oferecido a todos/as. Ademais, foi observada a maneira como ocorre a participação docente na formação continuada em serviço (HTFC) e averiguado se ela congrega também o docente de SEC.

Para esclarecer melhor esse horário de formação em serviço, denominado Horário de Trabalho de Formação Contínua – HTFC, a opção foi pela exposição de como ele acontece para as docentes de Educação Especial, as PEB II, no município de Araçatuba.

O HTFC é realizado geralmente no auditório da Secretaria Municipal de Educação em Araçatuba/SP, algumas vezes também em unidades escolares, de acordo com as pautas criadas para a formação em serviço. Esse horário criado para formação em serviço consta de seis horas semanais e é oferecido geralmente em apenas um dia da semana devido à carga horária da categoria docente, que deve realizar o atendimento aos/às EPAEE no contraturno da SEC, nas SRM das unidades escolares que são parte de seu bloco de atendimento.

Observei ainda a atuação do/a docente de SEC junto ao EPAEE, ou seja, como ele/a percebe o AEE oferecido a esse estudante e, de forma efetiva, se contribui para a aprendizagem em sala de aula, se visualiza uma evolução decorrente do atendimento e como ocorre o relacionamento com a docente do AEE, se existe uma colaboração entre eles/as e se existe articulação entre as duas práticas para o benefício do/a estudante.

Para a aplicação de questionários e para a observação das reuniões docentes, os objetivos pretendidos deste estudo foram esclarecidos como a possibilidade de contribuir com informações importantes para a formação continuada oferecida aos/às docentes de SEC e aos de SRM sobre a prática pedagógica existente entre as categorias de docente de educação básica e sobre o reflexo delas no ensino e aprendizagem do/da EPAEE.

O esclarecimento sobre a possível contribuição que o conhecimento construído a partir desta pesquisa pode trazer refere-se às possibilidades de propor ações para a melhoria dessa formação contínua, a mudanças na rotina do ensino diário com o objetivo de possibilitar ao docente alternativas para mais bem compreender as necessidades dos/das estudantes e trazer

benefícios para o trabalho existente no SME.

Na coleta de dados documentais do SME, o acesso deu-se por meio dos sites da Câmara Municipal de Araçatuba e da Prefeitura Municipal de Araçatuba, além de alguns documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

### **1.2.1 Aplicação do questionário**

O questionário aplicado foi dividido em cinco partes, com o objetivo de facilitar a coleta de dados e sua posterior sistematização para a análise. Na primeira parte, há nove questões sobre dados pessoais para todos/as. A segunda parte compõe-se de cinco itens, engloba todos/as os/as docentes participantes e trata sobre dados profissionais, como nível acadêmico e atuação no magistério atual. A terceira parte, composta de dez perguntas, aborda questões em conjunto para os docentes de PEB I e II com aspectos relativos à percepção de resultados no SME de Araçatuba sobre a inclusão, além da existência de planejamento/horários de estudo integrados entre as duas classes docentes e a avaliação da HTFC como contribuição para a prática pedagógica do/a docente de sala comum junto ao EPAEE e apoio do AEE.

A quarta parte inclui questões para o docente de sala comum – PEB I – e se compõe de quatro perguntas com pontos relativos à quantidade de EPAEE em sala de aula, participantes do AEE, dificuldades enfrentadas como docente e apoio da docente de educação especial, bem como a participação em formação continuada em serviço como docente do SME. A quinta parte compreende quatro questões para o docente de educação especial – PEB II – com abordagem individual do trabalho realizado em SRM, indagando sobre a quantidade de EPAEE atendidos e suas deficiências, se compreende a HTFC como contribuição para sua prática profissional e se percebe avanços na formação em serviço do SME.

Dessa forma, nas três primeiras partes, todos os/as docentes participantes responderam; a quarta e quinta, respectivamente, foram respondidas por docentes de nível I, de SEC e as docentes de nível II, de AEE.

Antes da aplicação do questionário, o primeiro passo foi informar o objetivo da pesquisa à gestora da unidade escolar, explicando as motivações e solicitando dela a autorização de participação dos momentos de estudo dos/as docentes, coletivos ou individuais, embora o secretário municipal de educação já houvesse fornecido a referida autorização para pesquisa em todo o SME.

Todas as gestoras contatadas foram solícitas e cooperativas. A gestão escolar no

município de Araçatuba é subentendida como o/a diretor/a de escola e a coordenador/a pedagógico/a – sendo que o cargo de diretor/a é efetivo e advém de concurso público (destarte, situações de substituições são permitidas apenas por legislação municipal) e todos/as os/as coordenadores/as são efetivos/as no cargo docente, seja PEB I ou PEB II, e exercem essa função por meio de um processo seletivo, que inclui prova de credenciamento realizada pela Secretaria Municipal de Educação para os/as candidatos/as; depois, ocorre a apresentação de um projeto pedagógico construído pelo/a candidato/a que objetive a melhoria do ensino e aprendizagem da unidade escolar e, no final, há a realização de entrevista pelos/as diretores/as das escolas e por seus/suas supervisores/as e, além da apresentação do projeto ao Conselho de Escola para escolha, aceite ou recusa final.

Na exposição sobre o projeto de pesquisa aos/às docentes, foi esclarecido que a pretensão era de aplicar os questionários acerca da articulação entre o trabalho docente no AEE e na sala comum do SME de Araçatuba a docentes PEB I e PEB II que trabalhavam com estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, para que fosse possível verificar ou não a existência dessa articulação entre as categorias como uma forma de parceria colaborativa.

Quanto aos horários de estudo, formação e pesquisa docentes constantes na LC 204/2009, subentende-se que eles seriam utilizados para oportunizar um trabalho docente colaborativo e que proporcionasse viabilidades de crescimento e maiores conhecimentos entre os PEB I e II, ampliando a vivência no ensino-aprendizagem e retornando para o EPAEE a possibilidade de estar presente na escola, integrado, participante e incluso cognitiva e socialmente.

Devidamente autorizada em todas as instâncias, com os esclarecimentos pertinentes e de acordo com o cronograma inicial, minha participação aconteceria em dez horários coletivos, para demonstração e aplicação dos questionários às docentes da unidade escolar escolhida que aceitaram participar do estudo. No entanto, durante o percurso, houve a necessidade de alteração do cronograma inicial devido a fatores burocráticos, projetos e atividades pedagógicas que as escolas estavam realizando no início do segundo semestre.

Durante a pesquisa de campo, oficialmente, a participação ocorreu nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTFC) em três unidades escolares. Em relação à primeira delas (denominada escola 1), uma de médio porte que atende uma clientela localizada numa região periférica (região sudoeste) com muitas questões sociais a serem supridas ainda, notei ser a mais receptiva durante a exposição do projeto, e todas as docentes aceitaram participar e responder ao questionário proposto. Nela, houve um total de 10 (dez) participantes que responderam ao questionário.

A escola seguinte (2) é uma unidade escolar localizada na região sul, com uma clientela mista do bairro (o qual tem comunidade familiar participativa) e de uma pequena parte das localidades vizinhas. Sua gestora foi muito receptiva, proporcionando-me explicar a pesquisa à equipe docente para aqueles/as que desejassem participar e responder ao questionário pudessem saber do que se tratava. Porém, no momento em que os/as docentes chegaram para a HTPC e fiz a exposição, muitos/as demonstraram insegurança, cansaço e receio de que a ação fosse atrapalhar as atividades que deveriam ser realizadas naquelas duas horas seguintes. Apesar de, na época, serem 12 (doze) docentes, somente 4 (quatro) deles finalizaram o questionário. Muitos/as devolveram e outros/as pediram que eu retirasse sua participação. Nessa mesma instituição, há ainda uma docente PEB I participativa e que acumula um segundo cargo em outra escola no município e que, devido à sua reciprocidade na participação, ela fará parte de outro grupo na análise, por ter EPAEE em ambas as escolas e porque as docentes PEB II dos dois grupos são diferentes.

A terceira unidade escolar (3) localiza-se nas proximidades da região central do município, sendo uma escola pequena que recebe a maioria dos/as estudantes de bairros distantes transportados por ônibus escolares públicos ou por vans particulares contratadas pelos familiares. No dia escolhido para a exposição, toda a equipe estava envolta com preparativos referentes à correção de avaliações de desempenho organizadas e planejadas pela Secretaria Municipal de Educação, aplicadas pelas unidades escolares e que deveriam ser corrigidas pelos/as docentes e enviadas depois à Secretaria. Assim, toda a equipe precisava se organizar para essa correção obrigatória e somente 2 (duas) docentes finalizaram o questionário.

Considerando que a maioria das unidades escolares escolhidas realizavam suas reuniões semanais das HTPCs no mesmo dia e horário, uma adequação tornou-se necessária para a aplicação dos questionários posteriormente. Em virtude dessa adequação, nas demais escolas, a coleta de dados ocorreu durante os horários de HTPPs e em intervalos de reuniões coletivas.

Para isso, visitei as unidades escolares em horários diferenciados, como em estudos individuais, intervalos entre aulas, bem como em horários de formação oferecidos pela SME aos docentes fora do ambiente escolar, aos sábados e nos intervalos entre palestras (Curso de Formação PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Assim, na quarta escola (4), participei de dois intervalos e em dois horários de HTPP, com a presença parcial da gestão (coordenadora pedagógica e da diretora), quando explanei sobre o objetivo da pesquisa e fui contemplada com várias perguntas de docentes PEB I

quanto a assuntos ligados à Administração Pública Municipal (o que ocorreu fatalmente pela época de eleições que vivenciávamos). Depois disso, algumas aceitaram participar respondendo ao questionário. Ao final, 4 (quatro) docentes responderam ao questionário e autorizaram sua participação. Essa unidade escolar está localizada na zona leste da área municipal e contempla principalmente o bairro no qual foi construída, surgido a partir de um loteamento residencial em ascensão e ainda com muitos terrenos vagos, o que ocasionou a quantidade menor de salas de aula existentes na unidade escolar. As poucas crianças advindas de outros bairros distantes normalmente vão à escola por meio de vans escolares ou são levadas pelos pais/responsáveis em veículos motorizados.

A quinta escola (5) está localizada numa área residencial antiga (região oeste) e com várias áreas comerciais próximas, motivo pelo qual recebe muitos estudantes advindos de bairros novos e de áreas rurais que ainda não dispõem de unidades escolares de Ensino Fundamental e, portanto, são levados a outros bairros longínquos (como desta escola) pelos ônibus escolares municipais para participarem das aulas. Lá, fui duas vezes abordar a gestão e a equipe docente. Todavia, devido a uma grave problemática de falta de docentes PEB I somada às exigências administrativas do SME, somente na última vez consegui entregar aos docentes o questionário para a participação. No final, houve 13 (treze) participantes da pesquisa.

A sexta unidade escolar (6) localiza-se na periferia noroeste do município e atende principalmente a um grande bairro. Quando escolhida tinha um quadro docente grande e participativo, com a diretora e as duas coordenadoras pedagógicas presentes e abertas à pesquisa. Essa escola apresenta muitos estudantes matriculados e é sede de uma docente PEB II do AEE. Com uma média de 24 (vinte e quatro) professores/as na equipe, 13 (treze) deles/as resolveram participar e responder ao questionário.

A sétima escola (7) está localizada na região norte do município, uma área com muitos problemas sociais e financeiros, de saneamento básico e de infraestrutura. Apesar de não ser uma escola grande e dos problemas existentes com a clientela discente, a equipe docente vem avançando bastante no processo de ensino e aprendizagem, inclusive alcançando índices mais elevados nos sistemas de avaliação nacionais do que as metas esperadas. Nessa unidade escolar, 03 (três) docentes aceitaram participar e responder ao questionário desta pesquisa.

Dessa forma, apresento a seguir as escolas e grupos docentes participantes da pesquisa:

### **Figura 3 - Escolas participantes da pesquisa**

Escola 1 Região Sudoeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 participantes</li> <li>• HTPC</li> <li>• Grupo 1</li> </ul>
Escola 2 Região Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 12 iniciais, 4 finais</li> <li>• HTPC</li> <li>• Grupo 2</li> </ul>
Escola 3 Região Central	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 02 participantes</li> <li>• HTPC e formação</li> <li>• Grupo 3</li> </ul>
Escola 4 Região Leste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 participantes</li> <li>• HTPP e intervalos reuniões coletivas</li> <li>• Grupo 4</li> </ul>
Escola 5 Região Oeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 participantes</li> <li>• HTPP e intervalos</li> <li>• Grupos 5 e 6</li> </ul>
Escola 6 Região Noroeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 13 participantes</li> <li>• Reuniões e intervalos coletivos</li> <li>• Grupos 7 e 8</li> </ul>
Escola 7 Região Norte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 03 participantes</li> <li>• Em HTPP, intervalos coletivos</li> <li>• Grupo 10</li> </ul>
Escola 8 Região Sudoeste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 02 participantes</li> <li>• Intervalos reuniões coletivas</li> <li>• Grupo 9</li> </ul>

Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 3 descreve a opção feita para a coleta dos dados. Ao constatar a discrepância nas participações docentes relativas a cada unidade escolar abordada e a fim de tornar o procedimento de análise mais homogêneo, optei por separar as escolas com maior número de participantes em duas turmas. Assim, para efeitos da análise apresentada no capítulo final, a primeira, a segunda, a terceira e a quarta escola serão contempladas nos grupos G1, G2, G3 e G4. Separei a unidade escolar cinco em dois grupos, sendo agora os grupos cinco (G5) e seis (G6). A sexta escola também foi dividida em dois grupos, os grupos sete (G7) e oito (G8).

Já a oitava unidade escolar representada pelo grupo nove (G9) irá abordar o papel do docente que acumula cargos e, neste caso, as duas participantes PEB I e II que ministram aula em duas escolas diferentes contemplaram isso em seus relatos; a docente da escola 2 com dupla jornada é a PEB I deste grupo, enquanto a PEB II realiza o AEE em duas escolas observadas na análise (G5 e G9). Finalmente, a sétima escola (7) será representada pelo grupo de número dez (G10) na análise do último capítulo.

### **1.3 Sistematização e tratamento de dados: processo de formação continuada no SME**

A análise dos dados coletados levou-me a refletir sobre o referencial teórico lido, sobre os dados documentais, os fatos ocorridos, os relatos acerca da temática da articulação e a colaboração dos/as docentes envolvidos/as, além de refletir sobre a necessidade de formação continuada para proporcionar maior conhecimento, deliberação e ação para o ideal inclusivo.

A observação dos horários de estudos e formação das categorias docentes, a ser explanada nas seções adiante sobre o HTFC, HTPP e HTPC, teve o intuito de ampliar a concepção em relação a cada programa normatizado pela Lei Complementar 204/2009, que deu origem ao Plano de Carreira do Magistério no município de Araçatuba.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2016, o SME contava com 30 docentes PEB II – Educação Especial, participantes do horário de formação contínua. Desses, 27 professores atuavam diretamente com os/as estudantes nas unidades escolares e duas na função de orientadoras pedagógicas na Secretaria, com atribuições específicas para essa categoria, como apoio às escolas e auxílio e fortalecimento do trabalho docente no AEE, inclusive planejamento e desenvolvimento das HTFC semanais, e outra exercendo cargo em comissão como chefe de Divisão da Educação Especial Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação.

A reflexão sobre a oferta do HTFC aos docentes de Araçatuba propicia uma discussão sobre a formação docente das categorias profissionais envolvidas na educação inclusiva. Ressalto que o principal objetivo deste estudo é a compreensão sobre a existência ou não de um processo de ensino que envolva a colaboração entre docentes, neste caso a possível articulação entre o trabalho docente do PEB I e do PEB II – Educação Especial. Assim, a abordagem quanto aos horários de estudo e formação em serviço foi realizada para comprovar a existência dessa parceria/articulação ou sua inexistência. Para tanto, houve coleta de dados em normatizações do SME e observações em momentos de estudos docentes.

No ano letivo de 2016, com base nos documentos obtidos na Secretaria Municipal de Educação em consonância aos preceitos da adesão ao Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e à Política Nacional de Educação Especial, cumpriram-se as diretrizes em relação à formação continuada para os/as docentes PEB II. Ao mesmo tempo em que o HTFC foi momento para estudos relativos à temática de Educação Especial, o SME incluiu na organização e em atividades em serviço projetos de musicalidade, com o músico palestrante contratado Plínio de Oliveira. Os planos de formação HTFC com palestrantes convidados constam no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 - HTFC no SME de Araçatuba (2016)**

<b>Tema formação</b>	<b>Ementa</b>	<b>Organização/ palestrante</b>	<b>Período 2016</b>	<b>Participantes</b>
HTFC – Altas Habilidades/ Superdotação	Subsidiar o corpo docente no conhecimento específico - campo da precocidade e da superdotação para identificar, avaliar e trabalhar com estudantes precoces e superdotados	Dr. Miguel Claudio Moriel Chacon	1º sem. – 30 horas	Orientadoras pedagógicas Ens. Fundamental e da Educação Especial Inclusiva (SME); PEB II – AEE; Coordenadoras Pedagógicas das escolas e PEB II – Educação Física
Tecnologia Assistiva: uso da Comunicação Alternativa e Suplementar na escola	Possibilitar conceitos de Tecnologia Assistiva. Confeccionar recursos e discutir estratégias para promover situações comunicativas em diferentes situações para viabilizar a inclusão no meio social e escolar	Dra. Débora Deliberato	1º Sem. - 30 horas	Orientadores Pedagógicos Ens. Fundamental e da Educação Especial Inclusiva (SME); PEB II – AEE; Coordenadoras Pedagógicas das Unidades Escolares e PEB II – Educação Física
Projeto Sou da Paz - Básico	Projeto de canto e valores humanos que propõe fomentar e reavivar o interesse, o conhecimento e a capacidade e inteligência musicais da nova geração, contribuindo para a formação continuada docente e na educação de estudantes	Mus. Plínio de Oliveira	Abril a junho – 40 horas	Aula-ensaio para docentes PEB II de Educação Especial e de Arte e estudantes
Sexualidade e deficiência: com afeto e sem preconceito	Orientar, por meio de uma linguagem clara, profissionais da área da educação sobre a educação sexual como ação inclusiva	Ms. Denise Esper de Freitas	1º Sem. – 06 horas	PEB II – AEE e Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba
Intervenção no trabalho com alunos com deficiência após o processo de Avaliação	Preencher uma lacuna importante quanto à prática, tocando em pontos essenciais de crianças público alvo da educação especial. Partes I e II	Dra. Andréa Carla Machado	2º Sem – 24 h	PEB II – AEE
Autismo, seus problemas de comportamento: análise aplicada do comportamento – ABA	Assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade, capacitar PEB II ao Autismo e	Dr. José Raimundo Facion	2º sem. – 32 h	PEB II Educação Especial/AEE

	seus problemas de comportamento na escola. Aplicação e avaliação			
Projeto Sou da Paz Avançado	Oportunizar a formação continuada em música ao docente e fomentar ações de ampliação de conhecimento, experiências e sensibilidade	Plínio de Oliveira	Agosto a nov. 40 horas	Aula-ensaio a docentes PEB II (AEE. Arte) e estudantes
A Educação Inclusiva na era digital	Visando assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade, este curso irá capacitar docentes AEE	Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy	Agosto – 55 horas	PEB II – Educação Especial/AEE
O uso da avaliação inicial p/ o planejamento pedagógico do AEE e viabilizar situações de ensino/aprendizagem	O direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação	Ms. Keisyani Silva Santos	Outubro a nov. – 55 horas	PEB II AEE

Fonte: Elaborado pela autora.

O cronograma inicial da pesquisa para essa fase de coleta de dados, de junho a agosto de 2016, compreendeu observação e análise de dez encontros de formação. Porém, o aceite na Plataforma Brasil aconteceu apenas no início de julho, coincidindo com as férias docentes. Assim, com o retorno às aulas somente em agosto, ou seja, início do segundo semestre letivo, bem pela reorganização de horários pelo SME, inclusive com alteração no cronograma de formação e atividades letivas sem aviso prévio, houve mudanças na proposição inicial deste estudo, levando à readequação do cronograma quanto à observação e à coleta de dados.

Diante desse quadro, defini em dois meses a observação não participante ou indireta quanto ao planejamento e à organização do HTFC no período para a coleta de dados. Desse modo, o período contemplado foi de agosto e setembro, na tentativa de apurar informações de maneira qualitativa em virtude de os/as docentes considerarem o segundo semestre letivo com maior quantidade de trabalho e menor tempo para finalizar os objetivos no processo de ensino e aprendizagem do ano corrente.

Assim, no mês de agosto, houve dois encontros de formação em serviço da HTFC (relativos a essas mudanças no cronograma inicial), segundo informação recebida da Chefia de Divisão de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação à época. A formação que seria realizada na sexta-feira, pelo período de seis horas, foi dividida em dois dias, com a

temática de Musicalidade e Curso de Word para os/as docentes.

Diante disso, fui informada que o tema “Musicalidade” teria importância para sua utilização junto aos/às estudantes nas suas unidades escolares futuramente. Esse projeto foi desenvolvido com abrangência aos/às docentes PEB II de Educação Especial e aos PEB II de Artes pertencentes ao SME de Araçatuba, para posteriormente ser aplicado junto aos estudantes, com início em abril e conclusão em dezembro de 2016.

Já sobre o “Curso do Word”, ministrado pela Chefia de Informática da Secretaria Municipal de Educação, disseram ser ele também de grande importância para o aprimoramento das docentes no uso da ferramenta, principalmente porque muitas atividades e instrumentos utilizados no AEE são advindos da era digital.

O período de seis horas da referida semana foi assim dividido:

#### **Quadro 2 - HTFC inicial (segundo semestre)**

HTFC				
Data	Horário	Assunto	Palestrante	Participantes
04/08	10h às 12h	Musicalidade	Plínio de Oliveira	PEB II de Educação Especial de Arte.
05/08	07h30min às 11h30min	Curso de Word	Jacqueline	PEB II Educação Especial
O projeto Musicalidade tem como objetivo auxiliar os/as docentes no processo de integrar a música no ensino, com as duas categorias docentes escolhidas para abordar o método junto aos estudantes.				
O curso de Word foi realizado com o objetivo de melhorar o contato das docentes com a informatização para o dia a dia no AEE, no preenchimento de documentos e acompanhamento das ferramentas digitais específicas aos estudantes de AEE.				

Fonte: Elaborado pela autora.

As docentes participaram ativamente do projeto Musicalidade, demonstrando cordialidade entre seus pares, talvez porque tenham iniciado esses encontros no mês de abril e assim tiveram bastante tempo para interação e integração, segundo informações adquiridas. Quanto ao curso de Word, algumas participaram mais atentas e felizes por frequentarem esse minicurso, mesmo que outras demonstrassem menos atenção pelo motivo usual de maior conhecimento sobre o assunto. Em geral, estavam satisfeitas e colaborando entre si.

Na semana seguinte não houve o horário de formação em serviço: a HTFC que seria realizada normalmente na sexta-feira, dia 12 de agosto. Ao indagar a responsável pela Divisão de Educação Especial, esta relatou que as docentes fizeram anteriormente uma apresentação do Coral de Libras a pedido do secretário municipal de educação, de modo que foram dispensadas desse dia de formação em serviço.

O próximo HTFC ocorreu no dia 19 de agosto, ministrada pela Profa. Andrea Carla

Machado e no curso denominado Intervenção – projeto que adveio de uma formação realizada pelo corpo docente anteriormente sobre a avaliação para o AEE. Assim, na fase inicial desse projeto de formação com estudo na temática da Intervenção, foi abordada a avaliação das competências e de habilidades que envolvem a leitura e a escrita.

Observando essa etapa do curso de formação e devido à sequência do cronograma, foi possível verificar que a forma didática ministrada pela Profa. Andrea, em relação a aspectos de liberdade e de simplicidade ao tratar de assunto ao mesmo tempo desejado e temido pelas docentes presentes, levou à participação ativa delas no processo, interagindo com a palestrante, o que demonstrou ser momento de estudo efetivo e necessário para a formação em serviço. A motivação persistiu mesmo após o intervalo (geralmente às 10h30min, com duração média de meia hora, mesmo que algumas demorem mais para retornar ao auditório da secretaria, onde realizam os cursos e palestras), quando a maioria retornou ao espaço no horário correto e continuou a participar e a interagir.

A abordagem desse curso visava oferecer às docentes variadas ferramentas e condutas para utilizarem em seu trabalho junto ao AEE, de maneira a preencher uma lacuna quanto à prática docente, levando-as a olhar e a analisar aspectos e valores essenciais existentes nos/as estudantes com deficiência.

O mesmo curso e com a mesma abordagem teve sequência em 16 de setembro de 2016, e no dia 26 de agosto, o Prof. Fación palestrou sobre o autismo - comportamentos e aspectos. Já em 23 de setembro, realizou-se um curso sobre “A Educação Inclusiva na era digital”.

### Quadro 3 - HTFC (cronograma parcial utilizado)

HTFC					
Data	Horário	Assunto	Palestrante	Participantes	
12/08	Dispensa de HTFC devido à participação em uma palestra – não me informaram o tema – no dia 08/08 (Chefe de Divisão da Secretaria de Educação)				
19/08	7h30min às 13h30min	Intervenção	Andrea C. Machado	PEB II – Educação Especial	
26/08	7h30min às 13h30min	Autismo	José R. Fación	PEB II – Ed. Especial	
02/09	Alteração de cronograma SME				
09/09	HTFC informal, apresentação de comemoração do dia 07/09 – alteração de cronograma.				
16/09	7h30min às 13h30min	Intervenção	Andrea C. Machado	PEB II – Educação	

				Especial	
--	--	--	--	----------	--

Fonte: elaborado pela autora.

Durante o processo de coleta de dados pela observação durante os horários de formação, realizado em cinco períodos, constatei pontos favoráveis e desfavoráveis ao processo formativo, tais como:

#### **Quadro 4 - Coleta por meio da observação: pontos favoráveis e desfavoráveis**

<b>Pontos desfavoráveis coletados</b>	<b>Pontos favoráveis</b>
Apesar de temática importante e relacionada ao trabalho desenvolvido pelas docentes junto ao público alvo do AEE, esta ficou restrita à formação docente PEB II, não sendo aberta aos demais docentes que lidam diretamente com os/as EPAEE	Envolvimento das docentes PEB II com a formação oferecida, demonstrando atenção e participação nos momentos de estudo
A alteração de dia da formação causa transtornos às unidades escolares e estudantes, que muitas vezes perdem seu horário de AEE devido à mudança no cronograma de formação pela Secretaria de Educação;	Temática variada e sequencial escolhida para o processo formativo e condizente ao público participante
A alteração no cronograma de formação da HTFC ocasionou a não participação completa da pesquisadora por falta de aviso sobre essa mudança.	Palestrantes importantes na temática da Educação Especial

Fonte: elaborado pela autora.

### **1.4 Análise documental**

Quanto aos documentos do SME, optei pela análise documental em virtude do embasamento teórico do estudo sobre a articulação docente do PEB I e II (SEC e AEE/ sem, respectivamente) que ao mesmo tempo demonstrou não apenas a quantidade obtida como o aspecto (qualitativo) pertinente a nossa pesquisa, fato sobre o qual Bardin (2011, p. 51) se refere ao explicar que “[...] a análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”.

Ainda sobre a análise documental, Ludke e André (1986, p. 38) esclarecem que:

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

E as autoras continuam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Usar a análise de conteúdo e expressão propicia inferir sobre a realidade do SME de Araçatuba, a intencionalidade da normatização de horários de estudo e a formação com o objetivo de aprimorar o trabalho docente, bem como a concepção de equipe, colaboração entre as categorias e a primazia do ensino e aprendizagem dos/as EPAEE. Sobre o tema, Bardin (2011) demonstra na análise de conteúdo a possibilidade de evidenciar a intenção da pesquisa e revelar o sentido implícito na maneira de efetuar a coleta e a análise: “[...] o objetivo da [...] análise de conteúdos é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2011, p. 52).

Na sequência, nos capítulos dois e três, apresento a fundamentação teórica que subsidia as análises que constam do capítulo 4, estas realizadas a partir das categorias que foram levantadas neste percurso metodológico a fim de aproximar os resultados obtidos ao objetivo da pesquisa e, portanto, desta Dissertação.

## **CAPÍTULO 2 - SIGNIFICADOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO**

Para este segundo capítulo, a abordagem baseia-se na breve trajetória histórica que reúne a temática da inclusão na Educação em nível internacional e nacional, perpassando pelo âmbito municipal, foco de nossa pesquisa. A investigação se concentra no município de Araçatuba com o intuito de verificar se o SME é organizado como agente da política pública inclusiva segundo parâmetros normativos nacionais, bem como analisar se para tornar a escola palco passível de atendimento e inclusão ao EPAEE é necessária a articulação entre as categorias docentes PEB I e II do SME. Igualmente, busca-se discutir se a formação docente continuada de nível II (da categoria docente PEB II) existente na política educacional municipal, por meio da promulgação da Lei Complementar nº 204, de 22 de dezembro de 2009 (LC 204/2009), prevê proporcionar a articulação entre os saberes docentes da SEC e do AEE – ofertado na SRM.

### **2.1 História e deficiência: o direito à educação para todos**

O tema da pessoa com deficiência, apesar de muito discutido atualmente nos meios de educação, mostra que pensar a inclusão do deficiente ainda se faz recente na história da humanidade, visto que essa questão, em seus aspectos político e social, vem se estabelecendo mais fortemente somente nas últimas décadas. E, como será demonstrado nesta pesquisa, nos sistemas de ensino do Brasil, somente na última década esse olhar sobre a educação inclusiva tornou-se mais abrangente e mais legitimado.

A escolha do tema para estudo e elaboração desta Dissertação alia o trabalho realizado na SEC e na SRM e inserido em um sistema de ensino municipal, envolto por um ideal educacional e inclusivo de formação docente em serviço do PEB II normatizada, do qual o âmago é a melhoria do trabalho voltado à inclusão do/a estudante na escola pública regular na concepção formal, participativa e democrática do ensino possível para todos/as.

Ao discorrer sobre inclusão de pessoas com deficiência, é imprescindível abordar a reconhecida contribuição de Vygotsky (1997) para a Educação Especial e, na atualidade, a Educação Inclusiva. O psicólogo, apesar de produzir sua obra em meados de 1920, contribui imensamente para o entendimento sobre as pessoas com deficiências, uma vez que seu trabalho “Fundamentos de Defectologia”, publicado em 1997, relaciona os avanços da criança com deficiência a estímulos sociais e do meio em que se insere, mostrando que o nível de

dificuldade de uma criança será proporcional ao relacionamento dela com o meio em que vive, às suas reações e às dos outros também. Com isso, demonstra que uma criança com deficiência poderá suprir a diferença orgânica se possuir o apoio do seu meio sociocultural e, assim, conseguir compensar sua deficiência, aprendendo técnicas e habilidades para criar novos caminhos para sua aprendizagem, naturalmente.

Toledo e Martins (2009, p. 4128), por sua vez, afirmam “[...] que a criança deficiente não sente diretamente sua deficiência, percebe as dificuldades que derivam dela e, em consequência sofre o rebaixamento de posição social”. Com isso, os autores mostram a importância da família e da escola, detentores do contexto histórico e social da criança e que, ao perceberem os vínculos sociais estabelecidos, podem proporcionar a segurança necessária para levar o/a estudante a confiar em si e à possibilidade de superação para além da deficiência.

Em relação à pessoa com deficiência, compreende-se esta como aquela com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, que pode ter obstruída ou dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhe impõe ao interagir em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Já sobre a problemática que envolve a inclusão da pessoa com deficiência, Ainscow (2009, p. 11) explica que “[...] o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional” quando analisa a questão dos países economicamente mais ricos e os mais pobres, com a distinção de que naqueles os/as estudantes com deficiência deixam a escola sem qualificação útil ou permanecem nela com condições distantes do ensino regular e, nestes, dos quais nosso país faz parte, simplesmente milhões de crianças não frequentam a sala de aula (AINSCOW, 2009).

Em relação à inclusão educacional, Beyer (2006) esclarece que a condição de existência de uma educação que seja inclusiva será um novo modo de pensá-la, compreender que todos/as os/as estudantes são sempre diferentes entre si e singulares.

É pertinente ressaltar ainda que reformas educacionais oriundas de movimentos sociais que instituíram políticas nacionais reforçaram a necessidade de transformação nos modelos pedagógicos junto aos sistemas de ensino advindos da “Pedagogia Tradicional”, denominada por Saviani (2009) como aquela que contemplava os interesses da classe burguesa dominante e pela qual o centro era o professor, que devia repassar o “conhecimento” administrado subjetivamente pela classe dominante ao/à estudante, que deveria “aprender” num sistema excludente. Geralmente, o/a estudante com alguma diferença mais nítida ou não já entrava na escola excluído/a. O que Saviani (2009) chama de “inclusão excludente” jamais oportuniza a

possibilidade de uma formação integral, que valorize o ser humano.

Os movimentos sociais emancipatórios geraram, pois, a possibilidade de transformação dos modelos de ensino. A partir de suas mobilizações, por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) repassa aos municípios financiamentos e materiais, por meio de convênios, para instituir nas escolas municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil as Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de proporcionar o AEE. A efetivação dessa política pública de âmbito nacional possibilitou ao estudante o direito de ser incluído na escola e de receber o ensino regular, com o apoio do AEE para aquele que dele necessitar.

Mantoan (2015, p. 24) contribui para essa discussão ao discorrer sobre como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), adotada em 2008, reafirmou a natureza complementar da Educação Especial, inovando ao introduzir e definir o AEE:

O conhecimento do percurso de implantação da Política é de fundamental importância para que se possa prosseguir na direção do que esse documento orienta com dados que respaldem novas iniciativas e que suscitem desafios a serem enfrentados pelo poder público e por todos os que se interessam e se dedicam a transformar nossas escolas em ambientes educacionais inclusivos.

Entender o processo de inclusão na educação brasileira compreende então a educação formal e a história das lutas e conquistas em nome desse ideal. Faz-se necessário então vislumbrar esse percurso permeado de dificuldades e de exclusões, desde os poucos indivíduos permitidos a adentrar no estudo escolar até a atualidade, verbalizada por muitos como uma época de inclusão em que a escola figura como protagonista, um espaço passível de transformação e de abertura para que todos/as possam adentrar e participar, o que na prática ainda não acontece.

Entende-se como estudo escolar formal aquele ministrado por profissionais em espaços físicos escolares, com currículo próprio e normatizações que direcionam o/a estudante ao ensino regular. Além disso, elementos corriqueiros dos dias atuais na escola, como a inclusão de qualquer estudante, nem eram mencionados ou mesmo sugeridos nas décadas passadas.

Dessa forma, embora reconhecidamente nos meios acadêmicos o percurso democrático do ensino formal e possível para todos realmente tenha progredido e gerado grandes marcos conquistados na história brasileira e normatizados pelas políticas públicas,

ainda existem áreas obscuras no cenário nacional no que concerne à educação democrática, ampla e de qualidade a todos por direito.

O direito à educação existente legalmente e se conquistou após intensos e sofridos debates entre estudiosos, políticos e defensores das classes sociais, concebido a partir de um processo de democratização em que alguns procuraram demonstrar a importância do oferecimento do ensino formal ao/à cidadão/ã de qualquer classe econômica enquanto outros procuravam resguardar o espaço educativo somente para si, detentores do conhecimento e da classe social dominante à época.

Considero válido aprofundar a compreensão sobre o termo “Educação para Todos”, que, segundo a concepção de Mittler<sup>7</sup>, é um movimento que compreende a inclusão de todas as crianças que, de alguma maneira, estão excluídas dos benefícios da escolarização, seja pela impossibilidade de participar dela, como os excluídos pelos rótulos e descasos sociais e culturais, seja para as que já estão na unidade escolar.

Crochík (2011, p. 568) acrescenta que “[...] a defesa do direito de todos à educação é fundamental, mas não se deve deixar de defender também uma educação escolar efetivamente democrática”. Corroborando esse pensamento, Santos (2015, p. 09) defende que:

O reconhecimento e a valorização da diferença é pressuposto político e filosófico para a efetivação do direito de todos à educação. Para tanto, são necessárias mudanças conceituais, político e pedagógicas, capazes de favorecerem novas formas de organização e de pensamento educacionais.

A autora postula ainda que, para que uma escola que inclua a todos possa existir, é necessário primeiro romper com o modelo bancário, conteudista e dissociado da realidade dos/as estudantes, ao mesmo tempo em que se garanta o direito à diferença, e enfatiza que “[...] como uma das características de uma escola inclusiva, a educação especial se redefine, à luz dos fundamentos do direito à diferença” (SANTOS, 2015, p. 10).

Sobre a importância do direito à diferença, Crochík (2011) coaduna com o pensamento de Vygotsky (1979; 1997) ao explicar que a convivência de diferentes tipos de pessoas, possível numa educação inclusiva, consegue combater a homogeneização própria da escola atual e proporcionar que as diferenças existentes não sejam apenas respeitadas, mas também trabalhadas para desenvolver habilidades inerentes. Crochík (2011, p. 568) conclui:

---

<sup>7</sup> Conferências – Educação de Necessidades Especiais: uma Perspectiva Internacional. Disponível em: [www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/Peter.pdf](http://www.sociedadeinclusiva.pucminas.br/anaispdf/Peter.pdf). Acesso em: 24//05/2017

Os objetivos da educação não devem se voltar para tornar as pessoas iguais, mas diferentes, o que é condizente com a defesa da individualização. Conforme os ensinamentos da psicanálise (Freud, 1974), os indivíduos se diferenciam ao longo do tempo na constituição de seu eu e de sua consciência moral, e, como já trazem diferenças ao nascer, estas não devem ser negadas, mas explicitadas por meio de recursos culturais.

Com a cristalização do direito à educação e sua efetivação para todos/as, reconhece-se que a busca pelo direito da inclusão dos/as EPAEE nas escolas de ensino formal ou regular foi reforçada e continuamente ampliada para grupos maiores de conscientização com o intuito de adequar a educação brasileira aos ideais de inclusão e criar possibilidades para sua efetivação, por intermédio dos vários documentos normativos e reguladores do ensino concernente à educação especial.

Bianchetti (2013, p. 07), ao discorrer sobre a história da humanidade, pontuou que “[...] a forma como os homens foram e continuam tratando o corpo revestiu-se e reveste-se de uma quase total irracionalidade”. Com isso, evidencia a necessidade de valorização dos valores e virtudes da pessoa, ao invés de somente classificá-la por aspectos físicos ou por seus supostos defeitos ou deficiências.

Nota-se assim a necessidade de uma reflexão por parte de docentes acerca da busca constante de conhecimento, como pessoa e profissional, conhecimento este que nos permite perceber que somos seres humanos diferentes e iguais apenas (ou, pelo menos, deveríamos ser) em nossos direitos. Esse saber faz-se necessário para que a aprendizagem seja constante e possibilite reconhecer o meio que estamos inseridos.

Frente a esse contexto, vê-se o árduo caminho dos marginalizados até os dias de hoje, de todos aqueles alheios ao padrão idealizado pelo grupo dominante de cada época. A fim de ponderar sobre essa conjuntura, volto o olhar ao que se denomina comumente de grupo de diferentes, foco indireto deste estudo – os indivíduos que detêm alguma necessidade especial, deficiências, altas habilidades e/ou superdotação, já que estarão entre os maiores beneficiados caso o preconceito e a exclusão deixarem de existir subjetivamente em nossa sociedade e, por consequência, na escola.

Em Araçatuba, a efetivação desse direito à educação teve início conjuntamente às políticas públicas federais, com a assinatura de convênios e programas de formação de professores/as e gestores/as sobre a temática inclusiva.

Segundo Santos e Moreira (2014), esse processo de expansão do conceito do direito à educação para o direito da educação especial e inclusão durou aproximadamente quatro

décadas. A partir de 1990, a ênfase tornou-se maior quando a educação inclusiva ganhou forças e conquistou novos espaços, conseguindo se desvencilhar de questões puramente sociais e se inserir no campo educacional.

Para Santos (2015), somente após uma ampla reestruturação educacional será possível garantir o direito de todos à educação e “[...] um dos seus aspectos pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum para a efetivação do pleno acesso e da participação das pessoas com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino” (SANTOS, 2015, p. 19). Essa afirmação apoia nosso objeto de estudo quanto à necessidade de articulação entre as duas categorias docentes em estudo para promover a inclusão dos/as estudantes com deficiência na sala comum.

Sobre a educação como direito de todos, Silva e Costa (2012) argumentam que a escola atual consiste num espaço massivo e complexo de direitos legalizados; estes, entretanto, legitimados apenas aos/às estudantes mais favorecidos/as socialmente e, ainda que sutilmente, são comandados pela sociedade num processo de exclusão crônica, ou seja, a escola torna-se agente de exclusão específica, transformando a experiência do/a estudante com a abertura de uma crise de sentido nos estudos e por vezes na legitimidade da instituição escolar. Quanto à educação excludente ou inclusiva, os autores concluem:

No entanto, a educação, que deveria ser direito de todos com acesso, permanência e qualidade para uma possível transformação, está cada vez mais permitindo que as pessoas tenham acesso a ela, mas, ao mesmo tempo, excluindo cada cidadão que por ela passa e que vai contra suas mesmices, porque, quando um aluno destrói o patrimônio escolar e fica inquieto na sala de aula, é porque a educação não está contribuindo de certa forma para seu pleno desenvolvimento, fazendo com que a maioria da população, formada pelas pessoas menos favorecidas, permaneça como está, dominada e oprimida (SILVA; COSTA, 2012, p. 51).

Cabe lembrar as dificuldades enfrentadas pelos variados grupos sociais em relação ao espaço efetivamente conquistado no ensino público brasileiro, seja devido às questões raciais, étnicas, de gênero ou de deficiências, seja à cultura dominante, que de modo subjetivo ou inconsciente ainda fortalece a segregação em variados sistemas de ensino no país, destacando-se no universo geral (sistemas) e depois local (unidade escolar), de maneira que a compreensão ou não das diferenças se faz mais visível à observação da existência das segregações e, destarte, da possibilidade de análise e de inferências no meio a partir das resultantes obtidas.

Conforme Santos (2015, p. 09), “[...] o reconhecimento e a valorização da diferença é pressuposto político e filosófico para a efetivação do direito de todos à educação”. Com isso,

a autora entende que há a necessidade de mudanças nos conceitos políticos e pedagógicos sobre o direito à diferença para auxiliar aos/as educadores/as no processo de transformação da práxis educacional para a construção de uma escola inclusiva.

Os fatos na história brasileira demonstram que o atendimento diferenciado às pessoas com deficiência remontam ao início da época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 e o Instituto dos Surdos em 1857, perpassando pela fundação do Instituto Pestalozzi em 1926, que fazia o atendimento às pessoas com deficiência mental e que, em 1945, passou a oferecer também atendimento especializado às pessoas com superdotação até a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954.

Seguindo com a descrição de fatos históricos referentes à inclusão social e educacional, a Lei nº 4.024/66, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamentou o direito dos “excepcionais” a participar da educação preferencialmente no Sistema Geral de Ensino, sendo depois alterada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 que definiu o “tratamento especial” para todos/as os/as estudantes que precisassem de atendimento especializado. Essas leis não incentivaram a organização dos sistemas de ensino a favor da inclusão e, pelo contrário, reforçaram a inserção deles nas classes e escolas especiais, excluindo-os do convívio com os demais estudantes, integrantes de grupos homogêneos e ditos “normais”.

Vale ressaltar ainda que ambos os dispositivos legais que fixaram as diretrizes e bases da educação até a década de 1990 foram revogados pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a qual é vigente até os dias de hoje, porém com algumas alterações (BRASIL, 2007).

Sob a motivação integracionista, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) criou em 1973 o Centro Nacional de Educação Especial para efetivar ações voltadas à educação das pessoas com deficiência ou superdotação, ainda por meio de campanhas assistencialistas e isoladas no Estado. Somente em 1988, com a Constituição Federal, (BRASIL, 2007), houve o estabelecimento dos primeiros suportes legais. A Carta Magna, em seu artigo 208, inciso III, determina, por exemplo, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p). Percebe-se assim a ampliação do ideal inclusivo e a possibilidade, mesmo que futura, de uma escola inclusiva.

E, como forma de validação do ideal inclusivo, perseguido por décadas de luta e tentativas de transformação social e educacional pelos grupos sociais de estudiosos envolvidos, houve em vários municípios e especificamente em Araçatuba, o crescimento

ideológico de busca e promulgação de uma escola que incluísse todos os estudantes. Nesse processo, surgiu a necessidade de implantação de formas e estratégias que tencionem a inclusão de qualquer indivíduo em qualquer área, relacionada aos direitos do ser humano de forma inclusiva, ampla e de qualidade. Nesse sentido, o Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, determina que todo aluno terá direito a acesso, permanência, conhecimento e prática a fim de ser e fazer parte da sociedade; no capítulo III, artigo 6º do referido decreto, instituem-se aos órgãos e entidades do Poder Público os deveres de:

- I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;
- II - adotar estratégias de articulação com órgãos e entidades públicos e privados, bem assim com organismos internacionais e estrangeiros para a implantação desta Política;
- III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer [...] (BRASIL, 1999, s/p).

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, no inciso III do art. 208, estabeleceu o direito de as pessoas PAEE receberem AEE, preferencialmente no sistema regular de ensino. Com base nessa legalidade institucional, desde 2008, o município de Araçatuba, no estado de São Paulo, depois de firmado convênio com o MEC, passou a instituir nas escolas municipais de Ensino Fundamental as SRM, com a oferta do exercício a indivíduos do direito de estudarem em escolas de ensino comum, com deficiência ou não.

A Constituição Federal (1988) trouxe ainda a ampliação da discussão do tema de educação especial, viabilizando estudos, debates e normativas oficiais acerca da inclusão do/a EPAEE no ensino regular. Em âmbito internacional, a Declaração Mundial de Educação para Todos – UNICEF, assinada em Jomtien, Tailândia (1990), garantiu a educação como direito de todos e a diversidade como característica qualitativa inerente a qualquer ser humano.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que teve muitas alterações, dentre elas a última, acrescentada pela Lei 13.257, de 8 de março de 2016, dispõe sobre a importância, a necessidade e o dever de cuidar e respeitar todas as crianças e adolescentes, primando pelo apoio, zelo e inclusão de todos/as na escola regular e a oferta do AEE. Já a Declaração de Salamanca: princípios, políticas e prática em Educação Especial (1994), promulgada na Espanha, também contribuiu em nível mundial para a criação e implantação dos sistemas educacionais com o ideal inclusivo, como em seu art. 3º, em que

conclama todos os governos a atribuírem alta prioridade política e financeira para o aprimoramento de seus sistemas educacionais, tornando-se aptos à inclusão de todas as crianças, sem distinção, ao mesmo tempo em que postula que eles devem encontrar meios de inclui-las, independente de quaisquer diferenças ou dificuldades que possam possuir.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, por sua vez, trouxe orientação quanto ao processo de “integração instrucional”, apenas reforçando a responsabilidade pela educação dos estudantes com deficiência ou superdotação exclusivamente para o campo da educação especial, não contribuindo para a reformulação de práticas educacionais e homogêneas adotadas pelos sistemas de ensino, pois incentivava somente os estudantes que fossem capazes de acompanhar o currículo escolar comum, da mesma forma que aqueles, ditos normais, poderiam ser inseridos nas classes de ensino comum (BRASIL, 1994).

Nesse seguimento, o SME de Araçatuba se apresenta em consonância às normativas públicas nacionais e as segue conforme as ofertas de matrículas e o oferecimento de AEE em seus espaços escolares.

Nesse contexto, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, implantado pelo MEC em 2003 no fito de promover, junto aos sistemas de ensino, sua autotransformação em sistemas educacionais inclusivos, propiciou amplamente, por meio de convênios com municípios, um processo de formação de gestores e educadores em todo o país para a garantia de acesso e escolarização de todos, com a oferta do AEE e a garantia da acessibilidade de todos/as às unidades escolares (BRASIL, 2007). Araçatuba aderiu e participou dessa prática, desenvolvendo a concepção de um sistema de ensino inclusivo.

Esse programa promoveu a ampla municipalização do Ensino Fundamental no município de Araçatuba da 1ª à 4ª série, hoje transformados em 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e, conjuntamente, a inserção do conhecimento e o reconhecimento da importância da educação inclusiva e de seus aportes, como as salas de recursos multifuncionais, o AEE, a necessidade de professores especializados, a inclusão dos/as estudantes com deficiência nas salas de aula comuns e o objetivo da formação docente voltada para os parâmetros curriculares nacionais inclusivos.

As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, por sua vez, foram fundamentadas no Parecer CNE/CEB 17/2001 e complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, CNE/CEB nº 13/2009 e Decreto nº 6.571/2008).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 42), os sistemas de ensino devem observar questões fundamentais, como o pleno acesso e efetiva participação dos estudantes no ensino regular, a oferta do AEE, a formação docente para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Nesse processo histórico, foram elaborados mais marcos normativos educacionais, como a Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010 com vistas a uma década para a construção de uma escola inclusiva para garantir o atendimento à diversidade humana. Os movimentos sociais continuaram seu trabalho e, como consequência, em 09 de julho de 2008, pelo Decreto Legislativo nº 186, o Senado Federal normatizou que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Protocolo Facultativo se equiparam a emendas na Constituição Brasileira.

Nessa esteira, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, promulgou a nova Década da Educação, com dez diretrizes que deverão ser observadas, como a erradicação do analfabetismo, maior qualidade na educação, a valorização de profissionais da educação, considerada um dos maiores desafios das políticas educacionais, bem como regeu que os municípios e seus sistemas de ensino deverão atuar juntamente à União e aos Estados para atingir tais metas.

Os movimentos sociais que levaram o governo federal brasileiro a promulgar as políticas públicas de legalização dos direitos da pessoa com deficiência com o objetivo de levá-la a ser parte da sociedade e de ser um/a estudante regularmente matriculado/a na escola continuam buscando a conquista da inclusão real, sem distinção, de maneira que todos/as os/as estudantes sejam inseridos na escola e integrados como parte da turma, conscientes de suas diferenças e do respeito pela sua importância. Esse é um fator ainda desejado e ainda distante de ser conquistado, tanto por necessidade de mudança de paradigmas da equipe escolar quanto pela sociedade em geral.

Na linha dos paradigmas sociais, Bianchetti (2013) discorre sobre as sociedades primitivas, fazendo alusão à Grécia para exemplificar o fato de que somente aos homens livres era permitido o ócio, direito garantido pelos escravos, e isso determinou um pensamento sistematizado, criando-se paradigmas e modelos que atravessaram os séculos. Dentre eles, destacam-se dois: o espartano e o ateniense. Com o modelo espartano, a valorização da estética, da beleza e da perfeição do corpo determinava que, caso a criança tivesse qualquer alteração ou deficiência, deveria ser eliminada ao nascer. No ateniense, com início à argumentação, à filosofia e à retórica, por meio principalmente da obra de Platão, conseguiu-se vislumbrar uma fresta entre o corpo (somente cultuado pelo ateniense) e a mente,

até os dias atuais, passando pelo modelo judaísmo-cristão e pelo moralismo cristão-católico (quando a deficiência deixou de ser motivo de morte e passou a ser o estigma de pecado).

Conseqüentemente, ao compreender na educação a possibilidade de geração de conceitos e a instituição de grupos conceituais por meio de paradigmas, nota-se que a evolução histórica da humanidade foi sempre envolta em ações culturais dominantes, nos jogos dos grupos sociais mais fortes, e que, apesar da descrição de Bianchetti (2013) sobre a deficiência determinada pelo moralismo cristão-católico com o significado de algo impuro e como forma de paradigma subjetivo, percebe-se que os movimentos sociais dos últimos dois séculos visam a desconstrução desse modelo, transformando-o para o novo conceito da inclusão, da importância e do respeito às diferenças, sejam elas quaisquer, e, com isso, possam ser compreendidas e aceitas pela atual sociedade como veículo propulsor do ensino escolar.

Essa perspectiva propõe o rompimento com o conceito, com o paradigma ainda existente da educação especial como forma de exclusão, de separação, quando no máximo os profissionais envolvidos na escola e as famílias dos/as estudantes entendiam que incluir o/a EPAEE na sala de educação especial o/a ajudaria a ser normalizado e passível de treinamento, de adaptação para conviver em sociedade, sem entender que o conceito inclusivo compreende que as deficiências são diferenças e, que, somos todos diferentes.

A essa linha de análise, Silva e Costa (2012, p. 50) acrescentam que “[...] o aumento da exclusão é um reforço das desigualdades, estimulando a exploração sobre os excluídos”, compreendendo assim que, caso a escola não contribua com a conscientização da exclusão e assim para a possibilidade de seu término, para a formação de um indivíduo crítico, autônomo e com vistas à oportunidade de mudança do paradigma existente e à possibilidade de transformação da realidade do seu meio, do seu grupo social, não terá cumprido seu papel de espaço formador de cidadania. Quanto a isso, concluem Silva e Costa (2012, p. 50-51):

O tema escola/exclusão não é dos mais simples, quando se evitam facilidades como a de se restringir à indignação moral ou à longa descrição das dificuldades encontradas pelos alunos excluídos da escola ou originários de meios já “excluídos”. O tema, de fato, remete a toda uma série de problemas que é importante distinguirem, caso se queira ver a questão de um modo mais claro e não ceder à moda que busca explicar a exclusão por meio de ideias mais consolidadas sobre a desigualdade das oportunidades escolares.

Em função disso, acentua-se a necessidade por parte dos profissionais envolvidos na educação de uma prática de releitura constante sobre as próprias concepções e entendimentos perante a escola como espaço excludente ou inclusivo.

Descrevo o percurso histórico nacional com a finalidade de proporcionar aos leitores a compreensão obtida neste estudo, pela quantidade de documentos normativos sobre a inclusão analisados, da diferença entre a integração *versus* a inclusão e, pelo montante de estudos e pesquisas existentes em relação ao tema, da clara demonstração de que, apesar de várias normatizações e legislações advindas das políticas públicas direcionadas aos sistemas de ensino, a inclusão ainda não se faz efetiva.

Acredita-se que para isso depende-se do corpo profissional também e este precisa de formação e trabalho conjunto objetivando plena compreensão do diferente, do respeito por qualquer diferença, seja cultural, intelectual, física ou social<sup>8</sup>. Santos (2010, p. 13) pontua que:

Embora já tenhamos uma Constituição, estatutos, legislações, políticas educacionais e decretos que propõem e viabilizam novas alternativas para a melhoria do ensino nas escolas, ainda atendemos a alunos em espaços escolares semi ou totalmente segregados, tais como as classes especiais, as turmas de aceleração, as escolas especiais, as aulas de reforço, entre outros. O salto da escola dos diferentes para a escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. Propostas de mudança variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, gestões democráticas das escolas que favoreçam essa mudança.

Percebe-se assim que, embora a existência massiva de classes especiais até aproximadamente o ano de 2010 tenha diminuído e até se extinguido em alguns estados brasileiros, a concepção de classe especial ainda persiste atualmente, pelo não entendimento do que realmente é incluir o/a estudante na escola. Na região noroeste do estado de São Paulo, por exemplo, apesar de não haver em suas escolas a chamada classe especial, ainda persiste o conceito de integração, de entendimento que o/a estudante só pode ser inserido na sala se estiver apto a acompanhar e a se ajustar ao restante dos colegas. Quanto à autora citar as classes de aceleração e de reforços, sabe-se que estas ainda existem na maioria das escolas, porém direcionadas a estudantes que não têm deficiências. Sua referência às escolas especiais, como a APAE, demonstra que estas realmente ainda existem no campo educacional e com o fôlego renovado devido às últimas conquistas relativas a verbas financeiras junto às instâncias públicas governamentais.

Santos (2010, p. 13) ainda complementa que:

É frequente a escola seguir outros caminhos, adotando práticas excludentes e paliativas, que as impedem de dar o salto qualitativo que a inclusão demanda. Elas se apropriam de soluções utilitárias, prontas para o uso, alheias à realidade de cada instituição educacional.

---

<sup>8</sup> Tais aspectos serão aprofundados no capítulo seguinte.

Frente ao exposto, analiso que a escola poderá ser inclusiva em virtude de uma alteração de paradigmas relativos à educação especial, transformando-a em educação inclusiva. Sabe-se que para isso também é necessário que o caminho a ser seguido seja conceituado e aceito pelos profissionais envolvidos, principalmente, visto que o objetivo da transformação nas concepções cultural, social e educacional, idealizados pelos grupos sociais na história brasileira, vem sendo conquistado junto aos grupos governamentais de cada época, criando-se as necessárias políticas públicas educacionais e inclusivas que estimularão ainda todos/as a lutarem por sua instituição e efetivação na educação.

E, para que a escola cumpra com esse papel, mesmo depois de aceito por todos/as, ela precisa de apoio financeiro, normativo e didático pedagógico do sistema de ensino ao qual pertence. Seja ela pertencente à rede estadual ou municipal, necessariamente, deve seguir e cumprir as normativas e orientações federais sobre a educação para uma escola inclusiva, de modo que se faz necessário o cumprimento das ações referentes aos convênios, como adequações das estruturas físicas dos prédios escolares, inserção e adaptação aos currículos às necessidades para a inclusão e a formação contínua do quadro docente e de demais integrantes da equipe escolar com o objetivo de orientar e propiciar os elementos para compreensão da importância de a educação ser inclusiva, de incluir todos/as na escola.

Nesse ponto, as categorias docentes envolvidas, que no caso de SME de Araçatuba são os docentes de sala comum e os de sala de recursos, precisam ter o mesmo objetivo integrado, o de atingir o/a estudante em seu nível de necessidade e com elementos para supri-la, e uma forma poderá ser a articulação de seus saberes e o enaltecimento à concepção de educação inclusiva.

Na busca do conhecimento, o/a docente necessita refletir sobre o conceito de diferença determinado pelo grupo dominante e assim conseguir novos meios de pensar sobre a escola inclusiva. Para Amaral (1998, *apud* MOREIRA e SANTOS, 2014, p. 66), existem três grandes parâmetros sociais aceitos sobre as diferenças significativas, observando-se o que é aceitável de diferença, sendo que o terceiro deles reflete o que desejamos expor:

Já o terceiro critério corresponde ao “tipo ideal” construído e fixado pelo grupo dominante comumente impregnando de valores, crenças e ideologias. Normalmente, corresponde à comparação de uma pessoa ou grupo de pessoas com um padrão estabelecido como “ideal”. Por ser construído socialmente, é o que mais se aproxima das discussões sobre diferença significativa, anormalidade e deficiência.

Assim, a pessoa que não conhece ou compreende as razões de sua cultura pode ser afetada por essa ideologia do grupo social dominante. “Dito de outra forma, entende-se que o indivíduo está continuamente perdendo sua autonomia, individualidade de pensamento, de tomada de decisões e ações, por isso, recorre a estereótipos externos que indiquem como agir” (MOREIRA; SANTOS, 2014, p. 71).

Acredita-se assim na extrema importância do ser humano como aquele que pensa, cria, existe e consegue refletir sobre sua história, sua cultura e, por conseguinte, sobre as ideologias subjetivas que movem a sociedade. Durante o processo de autoconhecimento, análise e reflexão, ele pode adquirir maturidade e autonomia, reconhecendo o papel individual e coletivo desempenhado no meio em que estamos.

Desse processo advém a autoconfiança, elemento crucial para a independência e inclusão de qualquer pessoa na sociedade. O indivíduo que não buscar o caminho do autoconhecimento e autonomia, segundo Crochik (1996, *apud* MOREIRA; SANTOS, 2014, p. 71), levará “[...] à constituição de indivíduos frágeis com uma insegurança constante, que suscita o preconceito para se afirmar uma identidade que não se possui [...]”.

Assim sendo, reconhece-se a necessidade de cada pessoa em aprender com processos e vivências únicas, de maneira natural e inclusiva. Partindo de tal concepção, percebe-se a importância para o indivíduo de realizar uma reflexão constante sobre sua prática profissional, social e pessoal, algo primordial para cada processo individual de vida, na reflexão do que se aprende e no que se ensina, buscando-se a compreensão de quem se é e de quem poderá vir a ser. Tal busca é necessária para todos que participam dos ciclos de vivência social, educacional e dos meios em que partilham.

Seguindo nesse pensamento, constata-se a beleza do indivíduo como ser único, diferente e ao mesmo tempo capaz de ser parte de uma sociedade como aquele que ensina e que aprende, valorizando cada diferença como expressão de qualidade.

Sobre este entendimento, Bridi (2011) destaca a necessidade dos paradigmas e das ideologias coletivas, acreditando na importância da alteração ideológica da sociedade em níveis diversos, seja mundial, nacional, estadual ou principalmente municipal, para a compreensão da pessoa com deficiência.

Somos influenciados pela sociedade. “[...] Porém, já que hoje se considera incontestável que a maioria de nossas ideias e tendências não são elaboradas por nós, mas nos vêm de fora, conclui-se que não podem penetrar em nós senão através de uma imposição; eis todo o significado de nossa definição” (DURKHEIM, 1978, p. 03).

Essa influência abrange não somente o indivíduo, mas todo um grupo social, de

diferentes segmentos e ideias e que após ceder ao preconceito gerado nessa influência de uma sociedade maior o reproduz nos variados segmentos sociais desse grupo, como na política, na empresa, na religião e na escola.

Durkheim (1978, p. 02) acrescenta que:

O sistema de sinais de que me sirvo para exprimir pensamentos, o sistema de moedas que emprego para pagar as dívidas, os instrumentos de crédito que utilizo nas relações comerciais, as práticas seguidas na profissão, etc., etc., funcionam independentemente do uso que delas faço. Tais afirmações podem ser estendidas a cada um dos membros de que é composta uma sociedade, tomados uns após outros. Estamos, pois, diante de maneiras de agir, de pensar e de sentir que apresentam a propriedade marcante de existir fora das consciências individuais.

Durkheim (1978) tornou-se um ponto de partida para estudos e pesquisas dos fenômenos sociológicos, importantes para elucidar as razões do surgimento de preconceitos na sociedade e também na educação.

Destarte, a história social apresentada por estudiosos, cientistas e educadores idealistas seguidores de diferentes concepções vem evoluindo. Contudo, nesse processo de mudança, ainda temos muitos paradigmas a serem quebrados e muitas ideologias a serem questionadas, para que possamos começar a levar os indivíduos e, assim, seus grupos sociais, a pensarem, refletirem e, como resultado, transformarem-se.

No entendimento do indivíduo como um ser que se constrói historicamente, neste estudo, faz-se uma reflexão sobre a inclusão escolar como consequência de uma escola que se abre para todos, que inclui ao invés de excluir (MANZINI, 2006). Trata-se, pois, de um trabalho que intenciona reconhecer a necessidade de preservação dos direitos de ser e existir, culminando no ideal inclusivo na sociedade brasileira e buscando demonstrar que, apesar de haver acontecido esses grandes saltos na educação, existem ainda muitos patamares a galgar, como a urgente necessidade de aprimoramento do conhecimento dos/as docentes de educação básica em relação ao processo de inclusão.

Segundo Sobrinho (2010), um sistema educacional que reforça estereótipos e preconceitos consequentemente ampliará a marginalização social e educacional e jamais poderá ser considerado de qualidade, dotado de princípios do bem público. Ademais, para ele, se a chamada sociedade democrática atual o fosse realmente, a educação não seria precária, posto que ela, de qualidade, deve ser um direito de todos.

Espera-se que após essa reflexão sobre a história educacional, seguida de alguma transformação, o indivíduo possa começar a pensar por si mesmo, ao reconhecer quais são seus pensamentos e destes, quais são os que coletivamente lhe são impostos, sutil ou

abertamente pela sociedade. Partindo desse reconhecimento, será possível auxiliar as instituições sociais a serem também transformadas, melhoradas, sendo uma delas a escola, palco deste estudo.

Compreende-se assim a importância da alteração ideológica a fim de aprimorar não somente a sociedade em si, mas também a educação em geral, sendo a escola o caminho mais viável para a ampliação do conhecimento. Ela, como instituição dotada de valores éticos e de princípios morais deve compreender que detém o poder de impossibilitar a marginalização e a exclusão em seu espaço e com essa ação proporcionar o caminho de educação plena para todas as pessoas, entre elas as que são público-alvo da educação especial.

Para tanto, a equipe escolar, em especial os/as docentes, deve reconhecer que, além dos fatores sociais e econômicos determinados pelos governos, deve ocorrer o envolvimento e entendimento dos profissionais que dela fazem parte em relação ao mesmo objetivo de ideal inclusivo e que este seja parte de cada um e de todos simultânea e articuladamente. Este é um dos pontos de análise deste estudo: como as categorias docentes de sala comum e de AEE compreendem a concepção de educação inclusiva e entendem o processo histórico que a possibilitou.

## **2.2 Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado**

No caso do município de Araçatuba/SP, ao realizar um breve histórico, foi possível verificar que no ano de 1999 ocorreu o processo de municipalização do Ensino Fundamental, acompanhado da formação de classes especiais. Devido a esse processo, gerou-se grande movimentação pela extinção das referidas classes, dando início às primeiras salas de recursos multifuncionais e ao AEE.

Acredita-se na importância da conceituação do AEE como forma de fortalecer a inclusão dos/as estudantes com deficiência na sala de aula comum e para desconstruir a concepção de classe de educação especial, em que a segregação e a exclusão dos/as diferentes eram fatores corriqueiros. Santos (2015, p. 14) reforça esse pensamento quando enfatiza que:

A desconstrução dos discursos utilizados para referendar o modelo segregacionista torna-se fundamental para a compreensão do novo paradigma. A definição do atendimento educacional especializado é capital para o entendimento do caráter da educação especial no contexto da escola inclusiva, pois, constitucionalmente, integra o direito à educação das pessoas com deficiência, não sendo substitutivo à escolarização.

Entende-se pelo AEE a possibilidade de aplicação do conhecimento e das habilidades da Educação Especial que objetivam incluir o EPAEE na escola regular, de ensino comum, sem os aparatos excludentes das classes especiais, como Santos (2015, p. 14) aponta:

A reconceituação da educação especial na perspectiva inclusiva é compreendida na sua dimensão histórica, como processo que implica mudanças conceituais e organizacionais. Os novos referenciais legais, políticos e pedagógicos para a educação especial pressupõem a ruptura com o modelo de atendimento segregado de educação especial e a instituição de diretrizes educacionais que não admitam a discriminação com base na deficiência e orientem os sistemas de ensino para assegurar o acesso à educação regular.

O AEE se configura como efeito do processo de conquista do direito à educação, um importante marco para o avanço no quadro geral educacional inclusivo, surgido por meio da Declaração dos Direitos Humanos. “Frente a este contexto, é possível perceber que o direito à Educação pode ser compreendido como fruto do processo de democratização da educação, cristalizando-se textualmente como documento normativo a partir da Declaração dos Direitos Humanos (1948)” (SANTOS; MOREIRA, 2014, p. 62).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n ° 9394, de 20 de dezembro de 1996, em capítulo V, artigo 58, dispõe sobre o dever de a rede regular de ensino oferecer a Educação Especial a todos que precisem, bem como a necessidade de realizar o AEE na rede comum de ensino aos/às EPAEE (BRASIL, 1996). Também no Capítulo V, no parágrafo único do artigo 60, rege que “[...] o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (BRASIL, 1996, s/p.).

A concepção de Educação Especial como uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino e definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica por meio da Resolução CNE/CEB n° 2/2001 propõe para os sistemas de ensino o desafio de se organizarem para incluir os/as estudantes e atender suas necessidades educacionais especiais, com a finalidade de se regulamentar a garantia do direito de acesso e permanência deles/as nas classes comuns dos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2005).

A educação especial, até meados da década passada, era ministrada em salas separadas da SEC, as classes especiais, ou também poderia ser o ensino oferecido em instituições que foram durante muitos anos a única opção para pais e filhos, tanto para a saúde como para a educação (como a APAE). Com o tempo, a própria APAE, acolhedora de grande parte dos

estudantes PAEE, passou por reconfigurações, ao mesmo tempo em que as escolas passaram também por mudanças políticas e curriculares, de forma que a inserção dos estudantes PAEE passou da classe especial às SEC.

Desde essa época, houve muitas mudanças de nomenclaturas, e hoje denomina-se esse atendimento como educação “inclusiva” ao invés de somente classe especial destinada a pessoas com deficiências. Isso porque inclusivo significa incluir o diferente, deixá-lo fazer parte do grupo social e receber o ensino formal de direito. Mendes (2006, p. 394), ao tratar sobre as diferentes maneiras de conceber as diretrizes de uma política escolar inclusiva nos sistemas de ensino municipais, esclarece que:

[...] Ao longo da década de 1990, chegando até a atualidade, observa-se o surgimento de um contexto histórico mundial que passou a reforçar cada vez a ideologia da educação inclusiva, que embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990.

Atualmente, os familiares lutam pelo direito de ter seu/sua filho/a incluso/a na sala de aula comum com direito a receber apoio de especialistas e AEE. O conhecimento da inclusão do/a aluno/a com deficiência em salas comuns promove maior interação e acarreta o fortalecimento de elementos que auxiliam no desenvolvimento da personalidade de todas as crianças, desde seus primeiros anos de vida.

Um dos idealizadores dessa linha de pensamento foi Vygotsky (1997), ao enfatizar em seu sistema de signos da linguagem a importância dos contatos sociais e das vivências coletivas como forma de, ao influenciar o outro, o meio, influenciar a si mesmo. Dessa forma, ao incluir uma criança com deficiência em um grupo denominado normal, as experiências culturais e emocionais favorecerão a experiência cognitiva pelo contato, pela inserção. Nessa perspectiva, “[...] a função primária da linguagem, tanto para o adulto como para a criança, é a função de comunicação, contato social, de influenciar os indivíduos circunstantes” (VYGOTSKY, 1997, p. 45).

Também para o bielorusso, o papel social determina-se pelo processo que o indivíduo passou até chegar a se reconhecer como parte de um grupo social e cultural, e o mecanismo do comportamento social do indivíduo é o mesmo que o da consciência. Ele completa: “[...] estamos cientes de nós mesmos por estarmos cientes dos outros, e da mesma maneira como conhecemos os outros; e assim é porque nós, em relação a nós mesmos, estamos na mesma posição em que os outros estão em relação a nós” (VYGOTSKY, 1979, p. 30). Dessa forma, reconhece-se a importância autor desse estudioso para o percurso teórico da construção da

concepção de educação especial e, atualmente, da inclusiva.

### 2.3 Educação colaborativa e educação inclusiva

As unidades escolares que praticam a concepção do espaço inclusivo e desejam se transformar em palco de ensino e de aprendizagem, permeado pelo exercício diário da criação de oportunidades para que todos/as os/as estudantes sejam inclusos, reconhecem o AEE como um meio legal e efetivo, desde que realizado no período oposto ao da SEC, para o EPAEE. Todavia, oferecer maior qualidade nesse ensino exige a urgência de uma maior interação e do conhecimento por parte dos/as docentes de sala comum e de SRM, situação em que aflora a premência da formação continuada.

Mittler (2003) escreveu sobre a urgência da implementação de políticas educacionais inclusivas como uma forma de se findar a exclusão social e que uma educação de qualidade torna-se o primeiro passo para a reversão da exclusão escolar. Ao mesmo tempo, orientou que pensar esse processo histórico como a tentativa de compreensão do ideal de transformação dos Sistemas Educacionais Brasileiros em Sistemas de Ensino Inclusivo é o que nos mostra a discussão de diversos estudiosos.

Maciel e Kassir (2011, p. 23), por exemplo, discutem a globalização em um sistema capitalista e sua compatibilidade e necessidade de conceituações de inclusão/exclusão num ciclo interminável para que continue estável e rentável:

Compreender o movimento desencadeado sob a lógica da globalização requer concebê-la em contexto específico e historicamente instituído. Esse movimento, além de envolver a manutenção do sistema capitalista, enfatiza aspectos característicos deste nas relações de trabalho e nas políticas públicas. [...] É importante ressaltar que a desigualdade social não é, necessariamente, um problema para as sociedades capitalistas, desde que a estrutura social não sofra abalos.

O entendimento governamental sobre inclusão *versus* exclusão foi esclarecido no Documento Nacional normativo de 07 de janeiro de 2008 (MEC) e oficializado pela Portaria Ministerial nº 555, esta prorrogada pela de nº 948, ambas de 2007: “[...] a escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (BRASIL, 2008). Dessa forma, compreende-se o processo de democratização da escola reforçado pelo paradoxo de inclusão/exclusão inerente aos sistemas de ensino que, ao mesmo tempo em que se assegura a universalização do acesso, ainda

persiste a exclusão de indivíduos e de grupos considerados fora dos padrões de homogeneidade escolar.

Ademais, com a elaboração e promulgação dessa normatização, percebe-se a existência da segregação, velada ou não, na educação, permeando-se nos sistemas de ensino brasileiro e sua contribuição para que a educação possa um dia se tornar inclusiva de direito e de fato, não mais educação ou educação especial, apenas Educação Inclusiva, para todos, independentemente da diferença ou da peculiaridade de cada um.

Em Araçatuba, o acompanhamento das normativas e de documentos sobre a inclusão na educação, no início, demonstrou-se lento e superficial, vindo a se solidificar apenas nos últimos anos com o reforço de sua concepção, por meio de formações inclusivas em parcerias e estudos individuais ou coletivos, permitindo a quebra de paradigmas em relação à educação especial, mesmo que lentamente, nas categorias docentes e profissionais da educação.

Ainscow (2009) debate sobre o desenvolvimento da educação especial ao se referir ao percurso da Conferência Mundial de Salamanca (1994) até o ano de 2009, quando o ideal inclusivo já tomava forma e consistência no meio educacional:

O desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de estágios durante os quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem. A educação especial foi oferecida, por vezes, como complemento à educação geral e em outros casos foi totalmente segregada (AINSCOW, 2009, p. 12).

O autor procurou explicar as diversas perspectivas que a educação inclusiva criou diante de sua implantação e efetivação na escola, a partir da apropriação de normativas legais dos sistemas de ensino que realizaram a implantação do ideal inclusivo em seus currículos gerais (sistemas, secretarias) e individuais (escolas).

Em outra contribuição, Ainscow (2009) questiona a falha do sistema de ensino na inserção dos EPAEE nas classes escolares somente, sem a contemplação de suas especificidades no currículo e sem sua apropriação por parte dos profissionais envolvidos, como forma de proporcionar a esses estudantes não apenas uma inserção ou integração, mas uma inclusão real e participativa no ensino regular. “Como resultado, tal tendência à inserção desses alunos em escolas regulares não foi acompanhada por mudanças na organização da escola regular, em seu currículo e em suas estratégias de ensino e aprendizagem” (AINSCOW, 2009, p. 13).

Sánchez (2009), por seu turno, discute a educação inclusiva na Espanha ao relatar o processo de integração escolar dos/as EPAEE nas escolas espanholas e como esse tipo de

escolarização levou à segregação e à rejeição, visto que esses estudantes estavam em escolas diferentes do restante dos/as sem deficiência. Diante disso, o estudioso enfatiza a importância da concepção da educação inclusiva em uma escola em que todos são cidadãos declarados e de direitos, com a abordagem de diferentes estratégias didáticas e organizacionais a fim de contemplar o ensino para todos/as, pois “[...] transformar nossas escolas em escolas inclusivas requer dar uma resposta educativa de acordo com as necessidades de seus alunos e desenvolver propostas didáticas que estimulem e fomentem a participação de todos eles” (SÁNCHEZ, 2009, p. 90).

Já sobre a importância da diversidade humana, Sánchez (2009) revela na educação espanhola grande semelhança à educação brasileira na temática inclusiva:

Cada vez mais se está avançando no reconhecimento de que a atenção à diversidade deveria ser contemplada como um elemento essencial do processo da educação para todos. Assim, em vez de enfatizar a implantação de serviços adicionais para acomodar os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em um sistema educacional rígido, surge a ideia de reestruturar as escolas para que se respondam às necessidades de todas as crianças. Tal mudança fundamenta-se em uma nova forma de conceituar as dificuldades educativas, e ela se baseia na crença de que as alterações metodológicas e organizacionais que são implementadas para dar resposta às dificuldades experimentadas por alguns alunos provavelmente beneficiarão os demais. O problema está em encontrar formas de organizar as aulas de maneira que o total dos alunos possa aprender com êxito (SÁNCHEZ, 2009, p. 92).

Pensar em inclusão escolar nos encaminhou ao estudo de novas propostas e de ferramentas que proporcionem meios de incluir o EPAEE nas unidades escolares. Certamente, um dos meios para a conquista de espaços escolares com o objetivo de estes se tornarem locais de inclusão futuramente será a criação de uma educação colaborativa, que atenda e contemple as dificuldades dos/as discentes e docentes.

Para mais bem compreender essa construção, alguns estudiosos sobre a temática de ensino colaborativo, como Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 84), explicam sobre várias estratégias possíveis para as escolas minimizarem as barreiras existentes para a inclusão do EPAEE. Entre elas,

Destacam-se a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 84).

Essa proposta do ensino colaborativo, segundo Capellini (2008, *apud* MOREIRA; ARAUJO; NOZU, 2014, p. 20), relaciona a colaboração à contribuição em um processo de

interação entre os indivíduos por meio da ajuda mútua ou unilateral. Para ela:

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor especialista planejam de forma colaborativa procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. [...] Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula (CAPELLINI, 2008 *apud* MOREIRA; ARAUJO; NOZU, 2014, p. 20).

Caramori (2014, p. 68), por sua vez, defende em sua tese a ideia do ensino colaborativo ao se referir a autores/as da área:

Capellini e Zanata (2012) apontam que, dentro da escola, a colaboração deve ser levada a sério, não somente como uma simples atitude de camaradagem, mas sim como um trabalho que necessita de articulação e envolvimento entre seus membros, gerando compromisso e pensamento coletivo, pois só assim será possível chegar aos resultados almejados, por meio de interações dinâmicas de diferentes conhecimentos, saberes específicos e diversificados processos cognitivos.

E complementa que:

Dessa forma, a colaboração tem como ponto positivo o potencial de melhorar o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos oferecendo oportunidades de reflexão sobre suas práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas que ajudam na evolução do ambiente escolar (CARAMORI, 2014, p. 68).

Importante ressaltar a contribuição de Caramori (2014) quando, em sua tese de doutorado, afirma veementemente que “[...] a discussão em grupo e a interação colaborativa se fazem necessárias para a formação profissional do professor, a qual se enriquece com as contribuições que este tipo de interação é capaz de oferecer” (CARAMORI, 2014, p. 69).

Para que concebam, pois, os aspectos do ensino colaborativo e os utilizem em sua práxis, os/as docentes da SEC e da SRM necessitam destituir, criar e transformar concepções que lhes mostrem que enquanto não interagirem e atuarem em conjunto, em colaboração mútua pelo propósito de incluir o EPAEE, o objetivo da educação inclusiva poderá não ser atingido.

Percebe-se nessa perspectiva que a formação docente em serviço e articulada poderá ser primordial para uma maior colaboração entre as práticas dos/as PEB I e PEB II, além de importante para o ensino do EPAEE.

Sobre a perspectiva da articulação entre as docentes de SEC e SRM para o processo de inclusão do EPAEE nas escolas, Miranda (2015, p. 83) defende que:

A prática do professor da SRM, para ser efetiva, requer uma perspectiva colaborativa com o professor de educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados. [...] O professor do AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

Nas diversas leituras sobre a temática de ensino colaborativo ou sobre articulação entre as práticas docentes em SEC e SRM, interpreta-se que a importância dos sistemas de trabalho em cooperação e colaboração mútua podem proporcionar uma educação colaborativa, enaltecendo práticas que encaminhem ao respeito e à valorização das diferenças de todos/as, profissionais docentes e estudantes (PAEE ou não), constituindo uma escola assentada sobre uma concepção inclusiva.

No próximo capítulo, será aprofundado o tema da formação docente em serviço (HTFC – do PEB II) no município de Araçatuba e a necessidade de dedicação à temática da educação inclusiva voltada ao docente de sala de comum, com a concepção de articulação entre o conhecimento e a práxis docente das duas categorias docentes no SME.

### **CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO NO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARAÇATUBA**

O processo formativo existente no município de Araçatuba para o PEB II de AEE se configura para o Sistema Municipal de Educação como uma conquista favorável ao magistério em virtude da possibilidade de formação em serviço. Normatizados pela LC 204/2009 e denominados HTPP – Horas de Trabalho em desenvolvimento de Planejamento e Pesquisa, HTPC – Horário de Trabalho e Pesquisa Coletivo – e o HTFC – Horário de Trabalho e Formação Contínua, esses momentos de reflexão e aprimoramento docente tornaram-se elementos centrais deste estudo.

Essa formação contínua em serviço, existente no SME de Araçatuba, inclui entre as atribuições do docente PEB II de Educação Especial o acompanhamento do uso na SEC comum dos materiais necessários ao ensino do/a EPAEE, as orientações aos docentes de SEC e familiares sobre o trabalho exercido e a ser exercido com os/as EPAEE, além de outra função, aqui estudada: **a promoção da formação continuada para os docentes PEB I – de sala de aula comum**, com a finalidade de ampliação do conhecimento acerca do PAEE na perspectiva da inclusão.

Uma formação docente, para atuar sob a ótica inclusiva, necessita possibilitar instrumentos de reflexão e conhecimento para os/as docentes de SEC e de SRM, além de teorias e vivências acerca da temática da articulação e colaboração, de modo que os profissionais reconheçam seu significado e compreendam no trabalho docente integrado e articulado essa ferramenta que poderá auxiliar na inclusão do EPAEE, não somente na sala comum, mas também, e efetivamente, na escola. Será esse o eixo central deste capítulo.

O termo formação de professores ou formação docente percorre os níveis de formação inicial (graduação) e continuada ou contínua (cursos, palestras, pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*). O segundo nível de formação se aplica à maneira como um profissional dá sequência ao seu estudo pessoal e profissional em área relacionada à sua formação inicial ou ao trabalho desenvolvido como educador/a. No SME de Araçatuba, é usado o termo formação contínua para aquela voltada ao docente em serviço.

#### **3.1 Educação e educação especial em Araçatuba**

Entende-se a formação docente como um campo fértil de discussões, a qual possui como prioridade contribuir para a práxis docente. Uma contribuição ao ensino junto ao

alunado que enaltece o conhecimento adquirido em benefício do próprio docente como ser social e profissional, primando pelo crescimento dos/as estudantes, sujeitos sócio-históricos de direito, com deficiência ou não.

E, para a assimilação de um sistema de ensino público com diversidades humanas, sociais e econômicas, a reflexão sobre o papel docente na história da educação faz-se necessária, um processo histórico vivenciado que gerará significados e interpretações dele (do professor como indivíduo) para com o mundo e vice-versa. Independente de concepções metodológicas como profissional docente ou pesquisadora, acredita-se que o indivíduo, ao aceitar um processo constante de aprendizagem, poderá reconhecer a si e ao meio em que se insere, e assim contribuir para a escola ou mesmo para o sistema de ensino.

Face ao exposto, vê-se a importância do ser humano como um ser que pensa, cria, existe e aprende a refletir sobre sua história, sua cultura e, por conseguinte, sobre as ideologias subjetivas que movem a sociedade. Durante o processo de autoconhecimento, análise e reflexão, ele pode adquirir maturidade e autonomia, reconhecendo seu papel individual e coletivo que desempenha na sociedade. Esse reconhecimento é importante não somente como pessoa, mas como elemento de um grupo social de diferentes vertentes e que, após ceder ao preconceito influenciado por uma sociedade dominante, seja pela política, empresa, religião ou escola, passa a reproduzi-lo, mesmo que inconscientemente.

Sobre o tema, Sobrinho (2010) afirma que um sistema educacional que reforça estereótipos e preconceitos consequentemente ampliará a marginalização social e educacional e jamais poderá ser considerado de qualidade, dotado de princípios do bem público. Além disso, para ele, se a chamada sociedade democrática atual o fosse realmente, a educação não seria precária, pois seria um direito de todos.

Santos e Moreira (2014), por seu turno, apregoam que, em uma perspectiva de escola inclusiva pública e de qualidade, para se obter êxito e garantir as especificidades da educação às pessoas PAEE, serão fundamentais esforço, reflexão e trabalho para conscientizar todos/as sobre as características da sociedade capitalista que se fazem presentes nos currículos escolares e institucionais.

Mesmo que esse esforço seja positivo, existe outro aspecto importante a ser considerado nesse processo de reflexão, que é a possibilidade de o indivíduo começar a pensar por si próprio, reconhecer a si mesmo e às ideias que coletivamente lhe são impostas, sutil ou abertamente, pela sociedade. Apenas a partir desse reconhecimento poderá auxiliar as instituições sociais, em específico, a escola, a serem também transformadas e melhoradas.

Essa perspectiva evidencia a importância da mudança ideológica a fim de melhorar

não somente a escola, mas também toda a educação. E o processo de formação docente aqui descrito, que poderá ajudar nessa transformação profissional e pessoal, permeia-se pela reflexão constante, articulação e colaboração entre os trabalhos docentes – como práticas ou conhecimento, sem o individualismo promulgado pela corrente subjetiva do capitalismo, visto que as relações e inter-relações humanas estão presentes no exercício docente.

A existência no SME de Araçatuba de uma formação contínua em serviço para a categoria docente de nível II, PEB II, de educação especial, denominada Horário de Trabalho e Formação Contínua – HTFC – e mais outros horários de estudos e pesquisas constantes na jornada de trabalho, denominados Horas de Trabalho em desenvolvimento de Planejamento e Pesquisa (HTPP), as comumente conhecidas como Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), bem como as Horas de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha (HTPL), normatizadas pelo Plano de Carreira do Magistério de Araçatuba a partir da Lei Complementar (LC) nº 204, de 22 de dezembro de 2009, trouxe para o campo legal “atribuições” que versam sobre a obrigatoriedade do PEB II – Educação Especial de estabelecer articulação com o docente PEB I e de promover a formação continuada para os docentes do ensino comum.

Ademais, rege também o dispositivo, pelo Anexo VII – Das Atribuições, na seção II - Professor de Educação Básica – II - PEB II de Educação Especial:

#### Formação

- a) Indicar ao SEE as áreas de sua atuação profissional que necessitam de melhora na formação, inclusive indicando cursos, instituições e/ou nomes de profissionais que possam vir de encontro as suas necessidades;
- b) Promover a formação continuada para os professores do atendimento especializado e para os professores do ensino comum, visando ao entendimento das diferenças e para a comunidade escolar em geral;**
- c) Participar das HTPCs, HTPP e HTFCs;
- d) Participar de cursos e outros eventos ligados a sua área de atuação.

#### Parcerias

- a) Estabelecer parcerias com as áreas interssetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- b) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros;
- c) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;**
- d) Buscar apoio e orientação com Orientadores Pedagógicos do SEE, quando necessário.
- e) Estabelecer, com superiores, demais colegas de trabalho, pais e alunos, relações respeitadas, amistosas e de confiança (grifos nossos) (ARAÇATUBA, 2009, s/p).

A Comissão Municipal nomeada à época para normatizar atribuições do docente PEB II de Educação Especial por meio da LC nº204 /2009 seguiu fielmente a Resolução nº 004, de 02 de outubro de 2009, CNE-CEB que instituiu as diretrizes operacionais para o AEE no que concerne ao nosso objeto de estudo, visto que em seu Art. 13 indica como atribuição do docente do AEE:

[...]

IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

**VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares** (grifos nossos) (BRASIL, 2009, s/p).

Diante dessa semelhança, percebe-se a necessidade de se observar se o SME efetivamente segue tais atribuições dos docentes exercendo sua função de sistema normatizador, instrumentador e fiscalizador.

Ainda sobre o percurso de formação contínua em serviço, a HTFC do PEB II leva à seguinte dúvida: ela é organizada e utilizada como instrumento de reflexão e de melhoria da prática docente junto ao EPAEE e do/a docente da SEC – lugar em que ele receberá o ensino comum e equivalente a todos/as?

Considero o respeito às diferenças como aspecto essencial para o docente que deseja galgar passos firmes no autodesenvolvimento e no ato de mais bem ensinar, um caminho seguro e fundamentado para que o aluno construa sua aprendizagem e sua cidadania. Dessa forma, um dos elementos determinantes para se criar esse caminho é a formação continuada, que, sob ação e reflexão, poderá articular e colaborar com os professores como instrumento mediador e auxiliador da construção do saber.

Sobre a temática da formação contínua em serviço (HTFC) do docente PEB II no SME em Araçatuba, objeto deste estudo, muitos autores e estudiosos se destacam nessa área de pesquisas. Porém, reconhecidamente, o autor Paulo Freire é o maior deles, dada sua formação docente que inspirou e inspira muitos trabalhos, como nossa pesquisa. Freire (1987) utiliza o termo **formação permanente para o docente** como permanência e continuidade de seus

estudos e defende que nenhuma escola (ou sistema de ensino) poderá melhorar se não organizar, proporcionar e investir na formação de seus colaboradores de forma permanente.

Em relação à formação docente como um fazer permanente, que constantemente se refaz na própria ação, como defendido por Freire (1996), Nóvoa (2001) explica que a formação em si é inerente ao próprio sujeito e inscrita no processo de ser (como indivíduo) e de ir sendo (em relação a objetivos e transformações) em constante mudança, crescimento e renovação, num processo individual, todavia, pois ninguém forma ninguém: cada um forma a si próprio.

Diante do exposto, a constante busca pela formação deve ser conscientizada e inerente ao profissional do ensino, visto que mesmo um sistema como o SME de Araçatuba, em que já existe uma concepção de formação contínua em serviço, se o docente (de qualquer categoria) não for consciente da necessidade de se formar permanentemente, como ação contínua e pessoal, o oferecimento desses horários e momentos de estudo pelo SME pode ser insatisfatório ou ineficiente.

O Sistema passou por muitas transformações, sendo fator determinante para isso o início da formação em serviço para a classe do magistério, geralmente após as férias coletivas de seus profissionais, desde educadores, professores e diretores. A formação tem duração de uma semana de cursos, oficinas e palestras com acadêmicos e escritores reconhecidos pelo conhecimento e prática junto ao ensino. Os profissionais participam de seminários e congressos no período de seu trabalho, acontecimentos que favorecem os demais municípios convidados a participar.

Um elemento importante nascido dessa transformação social e acadêmica se faz perceber no tema determinado para os seminários e congressos na maioria desses anos: a Educação Especial ou a Inclusão escolar, processo de que todos/as os/as docentes da época participaram. Isso se repetiu até a criação das primeiras salas de recursos multifuncionais para cada unidade escolar, inicialmente em quatro escolas (2009) e organizadas por área-polo, estendidas depois a todas as unidades escolares do Ensino Fundamental de Araçatuba.

A descrição das escolas existentes desde o início constitui-se fator importante, posto que a quantidade de instituições escolares com salas que oferecem instrumentos próprios para atender o AEE, bem como a quantidade apropriada de recursos humanos para tal fim, faz jus à concepção da necessidade de maior qualidade na criação e formação acadêmica e/ou contínua desses profissionais do saber junto aos alunos que necessitam ou não de atividades especializadas.

Supridas essas necessidades materiais e organizacionais, foi possível dispor de maior

tempo e clareza para a apropriação de novos estudos e de possibilidades de mudanças no pensar, como Silva (2015) propôs em seu estudo sobre a formação de professores voltada para a educação inclusiva. Para ele, é necessário, minimamente, o compromisso com desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento. Além disso,

A fundamentação específica, relacionada aos saberes científicos próprios da área que irá atuar, consolidará a produção de um conhecimento peculiar de forma mais precisa e aprofundada, que subsidiará sua ação profissional. Tais conhecimentos o auxiliarão no *desencadear o exercício do analisar, do compreender, do articular e dimensionar*; pois fundamentarão sua capacidade de compor e decompor o objeto em análise, exercitar a aplicação do referido conhecimento, fazer conjecturas, promover a sua articulação e generalização em diferentes contextos, propor alternativas, enfim, produzir saberes (SILVA, 2015, p. 694).

Percebe-se assim a inevitabilidade da formação voltada para a educação inclusiva e organizada de forma contínua e permanente, na concepção de que o/a docente deve também reconhecer que sua formação pessoal deverá ser aprofundada e conscientizada para tornar o conhecimento útil para si e para os demais, lembrando-se das palavras de Freire (1996, p. 25): “[...] para se ser, tem que se estar sendo” e de Nóvoa (2001, s/p): “[...] mais importante do que formar é formar-se; todo o conhecimento é autoconhecimento; toda a formação é autoformação”. Nessa concepção do pensar, transformar-se como responsabilidade e reconhecimento pessoal, o/a docente pode exigir e usufruir de uma formação contínua em serviço e gerar conhecimento e experiências em colaboração com seus pares.

A formação continuada em serviço existente para os docentes que compõem o quadro de SRM no SME em Araçatuba/SP, apesar de possibilitar um constante aprimoramento, ainda carece de valorização para outras classes docentes, como para a de SEC, uma vez que proporcionar uma formação em serviço como ferramenta de ampliação de conhecimentos favorece uma melhoria na prática docente junto aos/às EPAEEs. Acredita-se que essa prática poderá ser facilitada por uma política de formação voltada à concepção da articulação docente para o objetivo final de tornar possível à escola ser inclusiva.

Diante do quadro apresentado, ultrapassar os mecanismos burocráticos do sistema público de ensino permitirá a reflexão sobre a existência da interação entre os docentes durante a formação continuada em serviço e/ou na prática diária em suas escolas, bem como a possibilidade da vinculação dessa ação ao sucesso da inclusão escolar.

### **3.2 Formação docente e educação inclusiva**

Os dois tipos de formação em serviço existentes no SME e parte deste estudo são a HTFC, para os docentes de Educação Especial (PEB II), organizada e sistematizada pela Secretaria de Educação com palestras, encontros, práticas pedagógicas ou seminários; e o desenvolvimento do HTPP para as duas categorias docentes alvo deste trabalho, com a diferença entre elas na carga horária semanal oferecida, já que são duas horas destinadas ao PEB I e três ao PEB II. O horário de estudo é realizado no período de trabalho dos profissionais que exercem o magistério nas unidades escolares com o objetivo de desenvolver práticas de estudos e pesquisas em atos de formação contínua, permanente (FREIRE, 1987) e de autoformação (NÓVOA, 2001).

Vê-se que o trabalho docente precisa de constante aprimoramento, que pode ocorrer por meio da reflexão sobre a prática, por ações renovadas advindas da procura incessante por conhecimento, informações, novos elementos científicos e teóricos ou por experiências comprovadas que contribuam para sua prática. Reconhece-se que o ser humano nasce com um conjunto de potencialidades e limitações que se desenvolvem por meio das vivências entre os pares e com as experiências adquiridas e suas resultantes, advindas de vínculos afetivos criados a partir de relações significativas, de modo que o indivíduo seja parte da sociedade.

Nessa perspectiva, o ato de educar provém da necessidade de construção significativa de ferramentas que propiciem o vínculo da aprendizagem com o prazer, porque o desejo de aprender é vital para o estímulo que o/a docente desenvolve no decorrer do ensino ao estabelecer confiança no processo de aprendizagem, e o/a estudante, a partir desse vínculo gerado, sente-se seguro e capaz de aprender.

Entende-se nesse processo de vinculação afetiva uma necessidade, não somente para a relação docente/discente, mas também para as relações profissionais, como a da equipe escolar, entre os próprios pares. O propósito de ensinar para a realidade não pode existir isolado, individualmente apenas, mas deve estar presente coletivamente para que o processo de ensino seja um objetivo palpável e único para toda a equipe escolar e mesmo instâncias superiores, como o SME.

Ao ser vivenciado coletivamente, o desejo de ensinar ultrapassa o âmbito pessoal e possibilita relações vinculadas que ajudarão na construção do processo educacional, o que poderá ser usado para que os indivíduos envolvidos se ajudem mutuamente no processo de melhoria do ensino e aprendizagem, para que aquele que sabe mais sobre determinado assunto auxilie o outro a entender também, em reciprocidade.

Esse processo se enquadra na formação docente como ato de existência e coexistência na profissão. Sobre esse contexto, Silva (2015, p. 692) complementa:

Não se trata de formar um profissional alheio à realidade, mas situado, coerente e comprometido com os valores sociais, políticos e culturais de seu povo. Não é um profissional do passado, que encare o conhecimento como um fato pronto e acabado, mas tampouco pode ser um profissional que não tenha conhecimentos que o possibilitem compreender e analisar a realidade de forma a se posicionar criticamente. Inevitavelmente, a formação desse profissional não ocorrerá de forma tão volátil e acelerada como se espera: há que se ter o tempo da reflexão, do amadurecimento e do aprofundamento.

A concepção de formação contínua advém, pois, de muitos anos de estudos e de trabalhos acadêmicos sobre a importância da reflexão constante no trabalho docente, em qualquer categoria. Quando se escolheu esse termo para a normatização da HTFC para a PEB II em Araçatuba, certamente se considerou oferecer um horário de formação em serviço para a categoria.

Diferentes autores se utilizam de diferentes denominações para esse conceito, como Imbernón (2009), que, ao dissertar sobre as novas tendências da “formação permanente do professorado”, utiliza o referido termo em referência a Paulo Freire, mostrando a necessidade de constantes investimentos para o aprimoramento docente, apesar de reconhecer que houve crescimento nos últimos anos nessa área:

Na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, como um teórico professor (a) pesquisador (a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam sobretudo nos papéis, embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo (IMBERNÓN, 2009, p. 07).

No Brasil, essas transformações partiram de ações de grupos civis organizados juntamente aos órgãos governamentais, que instituíram o Plano Nacional da Educação (PNE) em 2001, pelo qual estabeleceram metas e objetivos para os sistemas de ensino para que no prazo de uma década fosse efetivada a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, o que seria considerado um grande avanço na Educação se alcançado.

Também a formação docente em Araçatuba percorreu diversas etapas na última década, demonstrando avanços no SME em relação à normativa legal, visto que instituiu os dois

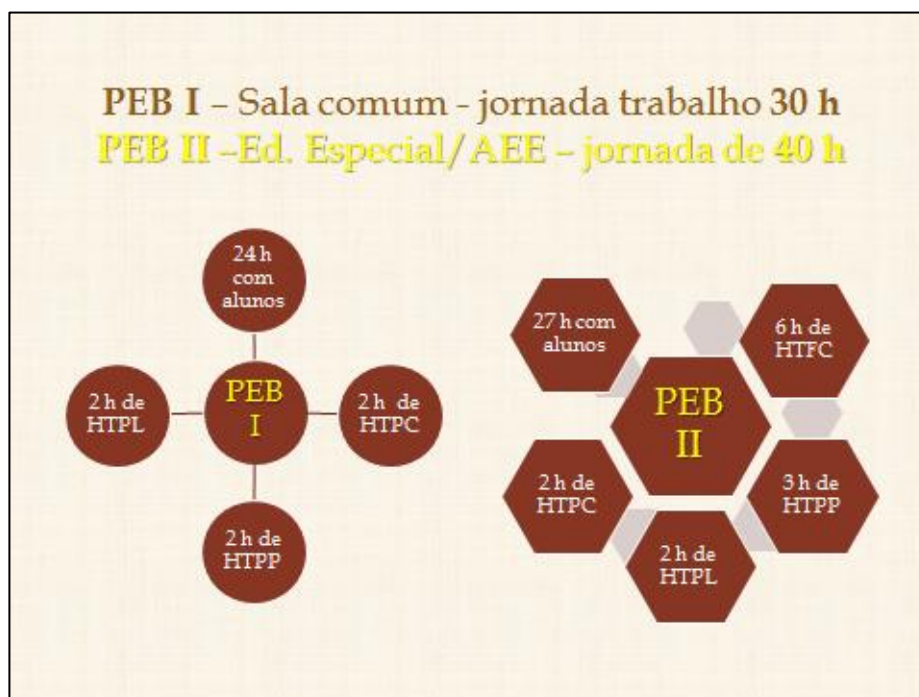
programas de formação em horário de trabalho (HTPP e HTFC).

Houve no município o crescimento dessa concepção ideológica, com a implantação de estratégias de inclusão. No SME, durante o período de 2012 a 2016, importantes ações foram desenvolvidas no campo da formação continuada, como seminários do Programa de Educação Inclusiva em convênio com o Governo Federal, cujo objetivo principal concentrava-se em docentes, gestores e profissionais da educação de cinquenta sistemas municipais de ensino no perímetro de abrangência da cidade de Araçatuba.

Consoante ao processo de transformação da educação nacional pelo ideal inclusivo, movimentos internos lutaram pela institucionalização da formação docente em serviço em aliança à concepção inclusiva. Desse processo resultou a efetivação do já citado Plano de Carreira do Magistério, promulgado pela Lei Complementar nº 204 em 22 de dezembro de 2009, assim como a política pública educacional que normatizou a formação contínua em serviço voltada aos/às docentes de Educação Básica I e II.

Essa política de formação contínua, que é parte de nosso objeto de estudo devido à possibilidade de articulação e colaboração entre as categorias pode ser descrita como:

**Figura 4 - Jornada do trabalho docente**



Fonte: elaborada pela autora.

O horário e dia da semana oficializados para todas as docentes (PEB II) participarem do HTFC foram: das 7h30min às 13h30min das sextas-feiras; porém, esses horários podem

ser alterados devido à necessidade existente do SME.

A normatização do HTFC realiza-se por meio de resoluções da Secretaria Municipal de Educação com base na LC 204/2009, que definiu o Plano de Carreira do Magistério em Araçatuba, como já mencionado, e determina em seu artigo 34, sobre jornada de trabalho docente e PEB II – Educação Especial:

IV – Professor de educação básica II - PEB-II Educação Especial fica sujeito à jornada de trabalho docente PEB-II Educação Especial, composta por 40 (quarenta) horas semanais, sendo 27 (vinte e sete) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC nas escolas pertencentes ao(s) pólo(s) a que faz parte, 3 (três) horas de trabalho no desenvolvimento de projeto e pesquisa dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar – HTPP, **6 (seis) horas de trabalho de formação contínua – HTFC** – e 2 (duas) horas de trabalho em local de livre escolha do docente – HTPL (grifos nossos) (ARAÇATUBA, 2009, s/p)

O processo de formação contínua em serviço existente para os/as docentes que compõem o quadro de Educação Especial no SME em Araçatuba/SP possibilita a esses profissionais uma carga horária de constante aprimoramento de carreira e que supõe a reflexão junto aos/às estudantes da SEC e atendidos na SRM. Todavia, para oferecer maior qualidade nesse ensino, delinea-se a urgência de maior interação e conhecimento por parte dos/as docentes de SEC e de SRM e a premência da formação contínua para o PEB I.

Diante disso, percebe-se a necessidade de se incentivar e proporcionar também aos/às docentes de SEC uma formação que possibilite a ampliação de seus conhecimentos, ambicionando a melhoria de sua prática junto aos/às EPAEE.

No SME realizaram-se variadas formações proporcionadas por convênios federais e municipais, como seminários, congressos e cursos de extensão presenciais, realizados ou oferecidos por meio da Secretaria Municipal de Educação, bem como cursos de extensão online a partir de tratados com universidades, como UFSCar, UNESP e outras, além de encaminhamento de possibilidades de inserção em programas de graduação e pós-graduação aos docentes do SME, pesquisando diversos assuntos e temas de estudo concentrados na área da Educação.

Tal valorização do magistério vem ao encontro da última década (prevista pelo PNE), quando se percebeu a ascendência no oferecimento de cursos de formação docente em todos os níveis, públicos, governamentais e privados, talvez sem a devida qualidade na escolha pelas teorias pedagógicas utilizadas, visto que por vezes essas parcerias (cursos) ocorreram rápido demais e sem a necessária análise para a incorporação de signos de conhecimento ao

cotidiano docente, de maneira que verdadeiramente fizessem efeito na prática. Sobre o tema, Imbernón (2009, p. 08) acrescenta que:

[...] Cada geração tem a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas a verdade é de que nos últimos decênios estas mudanças foram bruscas e deixaram muitos na ignorância, no desconcerto e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) devido à comparação possibilitada pela globalização de fatos e fenômenos.

Essas mudanças, não percebíveis antes da globalização, somente após a incursão de várias culturas e do conhecimento derivado da tecnologia em expansão, provaram que o campo docente acometido por grande carga de funções não compatíveis com sua profissão e derivadas de problemas sociais vê dificultada a docência plena em sala de aula.

Mesmo no universo municipal, faz-se perceptível essa problemática advinda de tais mudanças de paradigmas e sem o discernimento necessário dos próprios profissionais docentes, em relação à sua importância como educador e sobre a urgência em se criarem exigências qualitativas para a vida profissional. Uma formação contínua de qualidade precisa confrontar a falta de conhecimento e de critérios na inserção de normatizações, ou seja, não definir apenas hierarquicamente soluções, sem abranger as reais necessidades dos/as docentes como educadores e mediadores do processo de ensino e aprendizagem para todos os/as estudantes.

Percebe-se, por outro lado, uma evolução na concepção de formação docente em Araçatuba em consonância com as políticas públicas nacionais, como o oferecimento aos docentes de nível I de participação em cursos internos da Secretaria de Educação e de outras instituições do município, bem como em cursos conhecidos em âmbito estadual e federal, como Letra e Vida, Pró-Letramento, Ler e Escrever e PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, oriundos de parcerias com universidades como Zoonoses/UNESP de Araçatuba, Atendimento Educacional Especializado (AEE)/UNESP de Marília, Tecnologia Assistiva/UNESP de Presidente Prudente, além de muitos outros.

Dados da Secretaria Municipal de Educação apontam que o quadro docente de Educação Especial, além de cumprir as 27 horas semanais de atendimento ao EPAEE, bem como orientar pais e professores, deve participar da construção e reformulação do projeto pedagógico de cada escola, proporcionar cursos de libras para os/as docentes, funcionários e comunidade escolar e realizar outras ações necessárias à efetivação da educação inclusiva. Além disso, deveria proporcionar formação docente inclusiva ao PEB I e promover o melhor ensino em sala de aula por meio de colaboração entre ambas as práticas. Essas são

informações constantes também na LC 204/2009.

Em oposição, na categoria docente PEB I, que ministra aulas nas salas comuns de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), tem se notado vários questionamentos quanto a não existência do horário de formação contínua em jornada de trabalho, como a HTFC para o PEB II de Educação Especial (as 6 horas semanais), de Educação Física (4 horas semanais) e de Arte (4 horas semanais).

Segundo algumas informações recebidas do departamento de supervisão de ensino do SME, essa questão está em análise pela Prefeitura Municipal de Araçatuba com o intuito de contemplar a Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui para a jornada de trabalho docente o limite máximo de dois terços para atuação em sala de aula e um terço para estudo e formação contínua, adequando a jornada de trabalho do docente PEB I do SME, que atualmente constitui-se de duas 2 (duas) horas de HTPC, de HTPP e de HTPL e 24 (vinte e quatro) horas em sala, com o aluno (ARAÇATUBA, 2009).

Também no município de Araçatuba, o HTPC está configurado na Lei Complementar 204/2009 da seguinte forma:

Art. 33. Entende-se por jornada de trabalho docente o conjunto de horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico coletivo na escola – HTPC, horas de trabalho no desenvolvimento de projetos e pesquisas dentro da unidade escolar de interesse pedagógico da comunidade escolar – HTPP e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha – HTPL (ARAÇATUBA, 2009, s/p).

Composto de duas horas de trabalho pedagógico coletivo nas escolas para todas as categorias docentes do SME, o HTPC é obrigatória no horário das 18h às 20h durante a semana letiva (segunda a sexta-feira), sendo que a grande maioria das unidades escolares realiza suas reuniões na segunda ou na terça-feira.

Considerado um avanço profissional para o magistério público municipal, o HTPP, por sua vez, normatiza o direito a todas as categorias docentes do SME de Araçatuba à utilização de horas em serviço para desenvolver projetos e pesquisas dentro das escolas, de acordo com o interesse pedagógico da comunidade.

Entretanto, mesmo que essa normatização seja considerada positiva, existem diferenças para cada categoria docente.

Sobre o tema, Fuck e Cordeiro (2015) versam sobre as docentes de SEC e o entendimento delas sobre o atendimento aos/às EPAEE, que por meio de relatos evidenciam a insuficiência da parceria entre as professoras da sala comum e as do AEE no município de Joinville (SC). Segundo as autoras, foi demonstrado que a formação docente disponível

naquele sistema de ensino não visava ao trabalho na perspectiva colaborativa.

Estudos como esse mostram que o aprimoramento é indispensável às categorias docentes por meio da formação inicial e continuada ou contínua, e a carência em sua articulação ratifica a premência de a formação docente voltar-se à reflexão e à ação, com um olhar para o ensino colaborativo entre os/as docentes, buscando contribuir para a conquista de ferramentas que possibilitam a transformação.

Em sua dissertação de mestrado, em que pesquisou sobre o HTPP no SME de Araçatuba, Assis (2014) considera que as professoras participantes avaliaram o referido horário de estudo como uma ação fundamental empreendida nas escolas para estudo e formação, porém, que ainda precisa de melhorias.

Também Gakiya (2012) afirma que em seu estudo realizado no ensino público municipal de Presidente Prudente/SP detectou a necessidade de se estabelecer uma política de formação inclusiva voltada para a sala comum. Demonstrou ainda que as categorias docentes urgem por políticas públicas voltadas à formação e que contemplem o ensino inclusivo e a colaboração entre os pares e equipes.

Reputa-se também a inclusão no ensino comum como primordial à transformação das concepções construídas historicamente e que levaram à geração de preconceitos e de exclusões sociais e culturais. Isso porque compreende-se na formação docente um mecanismo efetivo para torná-la possível junto às unidades escolares. Nessa premissa, observa-se que os/as estudantes que necessitam de abordagens diferenciadas para uma aprendizagem satisfatória são os maiores beneficiados com uma educação de concepção inclusiva e exercida por profissionais embasados, reflexivos e com maior capacidade de ensinar.

Nesse sentido, a formação contínua existente no SME em Araçatuba poderia propiciar o crescimento aos profissionais que, desejosos por evoluir na arte de ensinar, contribuiriam para a formação do/a estudante, assim possibilitando que a inclusão fosse possível no ensino comum.

Leite (2004) esclarece que a educação especial deve ser compreendida como uma modalidade de ensino que ultrapassa todos os níveis de escolaridade e recomenda que o/a professor/a deve procurar aprimorar sua prática pedagógica para propiciar o acesso e o sucesso no Currículo Básico Comum.

Carneiro e Dall'Acqua (2014), por sua vez, argumentam que a inclusão será mais facilmente efetivada por meio da articulação e formação dos/as docentes em serviço, a partir da ação e reflexão sobre a prática exercida, acreditando que a formação docente em serviço e contínua proporcionará a compreensão do/a EPAEE, conferindo-lhe a oportunidade de existir

como estudante.

Para ocorrer essa mudança de paradigma educacional, faz-se necessário o discernimento de que o modelo de escola existente não está condizente com a concepção de escola democrática, cidadã e justa. Com esse pensar, a escola, para se tornar inclusiva, precisará primeiro romper com a cultura da homogeneidade, passando do nível de integradora apenas para o de escola inclusiva, oferecendo condições efetivas de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, ressalta-se a necessidade de valorização e de investimentos políticos e financeiros para a geração de programas de formação.

Sobre as ações com vistas a esses programas, foi realizado no ano de 2004 o primeiro Seminário sobre a temática de educação inclusiva, com o intuito de formar educadores e gestores de 32 (trinta e duas) cidades na abrangência do município-polo de Araçatuba, do qual participaram integrantes de muitos lugares, como todos os docentes do SME, educadores da APAE, da Rede Estadual de Ensino, de escolas particulares e de outros segmentos, cujo objetivo era a ampliação do conhecimento acerca da proposta de inclusão. Nos anos subsequentes, foram realizados mais seminários sobre o mesmo tema, e o último a acontecer foi o de número IX, em agosto de 2016.

Esse processo de formação continuada contém claramente a finalidade de disseminar a política de educação inclusiva para todos/as participantes, que devem repassar o conceito compreendido, levando-o aos demais profissionais do seu município. A existência de registros da HTFC referentes ao ano de 2014, da Secretaria Municipal de Educação em parceria com as universidades públicas UNESP – Campus de Presidente Prudente, Assis – e UFSCar – Universidade de São Carlos sobre a formação na temática da área de educação especial com foco no/a EPAEE mostra a sequencia desse processo formativo.

A escola como instituição dotada de valores éticos e de princípios morais, um território de diversidade e multiculturas, deve perceber que detém o poder de proporcionar o caminho da educação inclusiva para todas as pessoas, entre elas as que necessitam de AEE. Ferreira (2006, p. 222) acrescenta que ela, “[...] como uma instituição fundamental na construção da cidadania, deve necessariamente servir de modelo social e criar culturas que celebrem a diversidade, sejam inclusivas e não alimentem o preconceito e a discriminação contra qualquer grupo social”. Por isso, é primordial que a equipe escolar, e em especial os/as docentes, compreendam que, além dos movimentos sociais que incentivam os governos a criarem políticas públicas educacionais, faz-se necessário seu envolvimento e compreensão com o mesmo fim.

Para existir um bom trabalho entre os/as docentes, mostra-se imprescindível também a

articulação entre conhecimento e prática, bem como a inserção no currículo escolar das necessidades dos/as estudantes de níveis básicos e com diferentes níveis de habilidades, com base em um modelo de aprendizagem inclusiva. Essas afirmações mostram a formação docente como um elemento que propicia aos/às profissionais da educação condições de análise e clareza sobre o conceito de educação inclusiva e o trabalho articulado, fatores beneficiadores para o alunado, conseqüentemente. Diante disso, Vianna *et al* (2015), ao discorrerem sobre problemas que podem existir em uma escola para a efetivação de um ensino colaborativo, afirmam:

Mesmo com esses entraves, entendemos que a proposta de colaboração entre docentes, especialistas e do ensino comum pode se traduzir em uma resposta eficaz para favorecer uma prática pedagógica que atenda a diversidade. A questão emergencial é organizar este trabalho no cotidiano escolar (VIANNA *et al*, 2015, p. 55).

Em relação à formação contínua, Freire (1996, p. 26), por sua vez, defende que “[...] o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai ganhando coragem”. Suas ideias apontam que a educação deve ser um processo de transformação. Para tanto, ser professor/a é estar em constante formação na busca por aprimoramento, reflexão e mudança.

Também para Sobrinho (2010, p. 1226):

[...] A educação deve ser vista e organizada como um sistema articulado. Vale dizer que o tempo da educação é um tempo total, permanente, contínuo, pois a formação humana é um processo jamais concluído. O inacabamento é da essência humana, ainda que o discurso social tenda a impingir-lo às classes sociais de baixa renda, fazendo crer que os pobres são imperfeitos, em oposição a uma falsa e ilusória completude dos indivíduos pertencentes aos segmentos ricos e poderosos.

Frente ao exposto, conhecer o processo de formação dos docentes PEB I e PEB II é essencial para a boa práxis junto aos/às estudantes, e a reflexão é primordial para o processo de reconstrução contínua do papel de ser professor/a, mediador/a, articulador/a. Nesse sentido, Carneiro e Dall’Acqua (2014, p. 19-20) complementam que “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Percebe-se, pois, a importância da reflexão inserida na formação em serviço, de modo

que o conceito de ação-reflexão, em um processo cíclico, possibilite a mudança de paradigmas, destacando-se a importância do conhecimento e do desenvolvimento acadêmico. Carneiro e Dall'Acqua (2014, p. 21) complementam: “[...] neste contexto, a formação em serviço é primordial no sentido de promover tempos e espaços de reflexão que auxiliem os professores nesse processo de entendimento da necessidade de mudança”.

Fleuri (2009), por seu turno, apresenta-nos uma definição do discurso sobre a necessária formação dos/as docentes envolvidos/as na educação para que ela se torne, de fato, inclusiva: “[...] a formação, a preparação e a conscientização profissional são fundamentais para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e a desestabilização que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade” (FLEURI, 2009, p. 82).

Oliveira (2003) contribui para essa discussão quando pontua que, para um/a docente ser competente e qualificado/a, necessita, primeiramente, de uma formação que abranja as necessidades da educação inclusiva, tornando possível que seu trabalho, tanto em sala comum quanto nas de educação especial, possa ser a base educacional que vise proporcionar ao/à estudante o desenvolvimento de suas potencialidades, seja da educação especial ou não.

Ainda sobre a formação docente, Diniz, Vasconcelos e Rahme (2004, p. 129) afirmam:

Para lidar com a formação de professores e professoras que consigam efetivar na escola comum o trabalho com alunos com deficiência, cada escola deverá identificar os mecanismos articuladores entre teoria e ação educativa, como as condições objetivas da organização do trabalho pedagógico, as dimensões da prática e as diversas estratégias de intervenção utilizadas no trabalho pedagógico, permitindo diagnosticar os avanços e dificuldades na implementação do seu projeto coletivo.

Já em Bridi (2011), vê-se a afirmação de que a prioridade na formação dos/as docentes especializados/as também reforça a reiteração de um modelo tradicional de educação especial, desarticulado da proposta pedagógica do ensino comum. Oliveira (2010, p. 143) acrescenta que:

[...] A formação de professores caracteriza-se como um ponto de debate e reflexão intenso para a constituição de novos espaços escolares, nos quais os procedimentos escolares se caracterizam como instrumentos de transformação, porque poderão permitir o avanço de uma sociedade mais justa e igualitária, através da ação pedagógica que exercemos nos cotidiano da escola.

E, para auxiliar a discussão sobre a efetividade da formação em serviço dos/as docentes do SME de Araçatuba e a existência ou não da articulação entre os docentes da SEC

e da SRM, recorro a Oliveira (2010, p. 146), que explica que “[...] a formação específica não exclui a necessidade de formação de todos os professores na perspectiva da inclusão escolar”. Além disso,

O consenso na área educacional é que cabe aos sistemas de ensino a oferta de uma diversidade de recursos, equipamentos, modalidades de ensino, práticas pedagógicas diferenciadas, para responder adequadamente às necessidades de todos os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2010, p. 146).

Dessa forma, um sistema de ensino que oferece a formação em serviço para seu professorado proporciona a valorização do exercício docente, ao mesmo tempo em que promove espaços de reflexão no processo de mudança de práticas e concepções.

Smarjassi (2014, p. 14), em sua dissertação, contribui com nosso estudo ao informar que:

Tudo isso se converte em motivação para se ter um novo olhar para a formação docente, um olhar que privilegie a ética como importante e inadiável aspecto que promova o reencontro do humano consigo mesmo, viabilizando um novo ritmo à sociedade [e] começando pela formação humana e ética do professor. Assim, tendo em vista que a docência é uma função ética por excelência, é premente refletir sobre essa dimensão na formação do professor, seja inicial ou em serviço.

Em um sistema de ensino composto de sessenta e quatro Escolas Municipais de Educação Básica - EMEB, de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, como é o caso de Araçatuba, existe a necessidade de uma formação abrangente e que privilegie a concepção inclusiva, tendo foco na articulação entre os profissionais de ensino, especialmente entre as categorias de sala comum e AEE, que lidam diretamente com o/a estudante que irá se beneficiar com essa ação.

No SME existem atualmente 30 (trinta) docentes PEB II contratadas por concurso público para atuar em salas de recursos multifuncionais. Dentre elas, 28 (vinte e oito) trabalham com todas as áreas de deficiências; as outras 2 (duas) trabalham internamente na Secretaria Municipal de Educação, exclusivamente direcionadas à educação especial inclusiva, atuando sob a forma de orientação pedagógica e acompanhamento junto às unidades escolares.

As PEB II participam todos os anos da escolha de blocos de escolas com a quantidade necessária para realizar o AEE e cumprirem sua carga de 27 horas/aula com o/a estudante. Porém, geralmente elas escolhem as mesmas unidades escolares, o que favorece o relacionamento com a equipe escolar e possibilita uma articulação maior no planejamento e na organização das atividades voltadas para o/a EPAEE na SEC.

Reforçando a essencialidade da constante reflexão, estudo e colaboração docentes Moreira (2012, p. 74) explica que “[...] o professor deve estar preparado para ensinar uma população diversa e complexa de alunos, portanto este profissional deve ter uma natureza de formação que lhe permita ser capaz de responder às necessidades dos estudantes em todos os níveis da educação básica”, e a articulação entre os dois profissionais, de AEE e de SEC, proporciona ao/à estudante um melhor desenvolvimento em ensino e aprendizagem e possibilita a inclusão.

Para isso, procurar alternativas a fim de proporcionar maneiras para o/a docente adquirir conhecimento e garantir uma prática melhor em seu trabalho frente ao alunado será indispensável. Moreira (2012, p. 70), em sua tese de doutorado, complementa:

Frente ao exposto, pode-se afirmar na história recente do Brasil, até o século XXI, [que] grandes transformações foram detectadas com relação à oferta de atendimento a pessoas com deficiências, passando por Institutos e Escolas Especiais, integração no ensino regular e, finalmente, a efetivação de princípios inclusivos, para os quais percebe-se claramente a necessidade de formação de professores que possam atuar de maneira a implementar mudanças no processo de oferecimento de serviços aos educandos com NEEs, numa formação mais integrada do profissional capaz de atender o princípio da diversidade.

Assim, o/a docente, de educação básica do ensino comum ou de educação especial, que consegue almejar formação contínua para aprimoramento individual e coletivo, reconhece a necessidade do trabalho mútuo e colaborativo entre as docências, para nessa articulação proporcionar ao alunado um desenvolvimento gradual, com possibilidades de evolução acadêmica e integral, seja PAEE ou não.

E, ao considerar a importância do papel do/a docente e de sua formação para a mediação do saber, Santos (2015, p. 84) elucida que:

Assim, ainda considerando os pressupostos do paradigma educacional emergente, o professor, um dos principais agentes escolares, tem uma gama de situações práticas que envolvem a construção do conhecimento e não mais o domínio do conteúdo. Além disso, demonstra a necessidade da utilização dos mais variados métodos de ensino que possibilitem uma aprendizagem de qualidade para todos, o que também vai ao encontro do princípio da Educação Inclusiva: valorizar as diferenças, respeitando a diversidade humana. Para tanto, a formação de professores deve lidar com a construção de saberes e conhecimentos docentes.

A formação contínua docente mostra-se, pois, essencial para a evolução do ensinar, ao diferente, ao diverso, ou seja, a todos e a cada um de nós. Ademais, contemplar a virtude da compreensão da diversidade presente no outro possibilitará ao/à docente interagir com os/as

alunos/as e com seus pares, sob a forma de articulação, colaboração ou simplesmente de união pelo objetivo em comum: o/a estudante. Assim, para que a proposta da conscientização da diversidade se efetive na práxis, “[...] a formação do professor para atuar na escola inclusiva deve permitir a este um apoio à lógica da diversidade, para que este tenha condições de diagnosticar as concepções e interesses dos estudantes e interpretando a realidade que vivenciam” (SANTOS, 2015, p. 86).

No próximo capítulo, apresento a análise dos dados obtidos pelo estudo de caso desta Dissertação, compreendida no campo do SME de Araçatuba e verificando especificamente se o trabalho docente é articulado ou não entre a SEC e o AEE/SRM. A coleta se deu a partir da aplicação de um questionário semiestruturado às docentes participantes, com inferência da observação realizada e da análise dos documentos, como já explicado.

## **CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO COMUM: ATUAÇÃO DOCENTE NA VOZ DAS PROFESSORAS**

Neste capítulo, após a passagem pelos degraus da leitura, formulação de hipóteses, reflexão e estabelecimento de conflitos advindos do encontro teórico com a experiência docente e pessoal, bem como da tomada de decisão em relação à escolha dos aportes teóricos que conversam com meu tema e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, faço a análise dos dados obtidos conferindo-os à luz das teorias que compõem o arcabouço desta pesquisa, buscando incorporar e compreender os aspectos positivos e negativos vinculados às intencionalidades do estudo, constituído a partir de uma abordagem qualitativa e fatores com os quais elaborei esta Dissertação.

Em relação ao método qualitativo, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, com a vantagem de ser usado como principal forma de investigação ou associado a outras maneiras de coleta, possibilitando um contato pessoal e coeso entre o pesquisador e o pesquisado, mesmo que existam críticas de que a utilização da observação poderá provocar alterações no ambiente das pessoas observadas. Todavia, para Guba e Lincoln (1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ, 1986), tais possibilidades de alterações no ambiente pesquisado seriam muito menores do que se supõe, e os benefícios científicos podem ser maiores com o uso da observação.

Pode-se afirmar que existem formas de verificar e evitar a observação tendenciosa, como por exemplo, a pesquisadora confrontar o que vem captando da realidade com o que esperava e, se for similar, pode ocorrer parcialidade nesse envolvimento; outra maneira de confrontar as primeiras ideias e percepções do objeto de estudo com as que surgirem posteriormente é utilizar anotações e referências feitas ao longo do processo investigativo como forma de evitar que tal método se torne um artifício de mera confirmação de ideias preconcebidas.

Ainda sobre a pesquisa de caráter qualitativo, Araujo (2006) dá ênfase à importância da relação estabelecida entre pesquisado e pesquisador, defendendo que as vivências obtidas são primordiais para compreender e interpretar os fenômenos verificados e atribuir significados aos dados obtidos. Por isso, para efetuar esta pesquisa, por meio dos instrumentos escolhidos, inicialmente realizei a coleta de dados documentais, incluindo formulações e normatizações pertencentes ao SME de Araçatuba e aqueles de caráter nacional para analisá-los a partir do aporte teórico escolhido e acordo com a temática proposta.

Na sequência, prossegui para a etapa de observação e aplicação dos questionários, que contribuíram para a análise dos dados e resultados que apresento neste capítulo.

#### **4.1 Breves considerações anteriores às análises**

A análise de documentos serviu para complementar os dados da pesquisa. Sua importância advém principalmente da legislação nacional e municipal ao propiciar a amostragem da Secretaria Municipal de Educação acerca do trabalho envolvendo as duas categorias docentes desta análise, bem como as normatizações dos direitos e deveres do profissional do magistério municipal de Araçatuba/SP, inclusive atribuições e horários de formação contínua durante a jornada de trabalho.

A normatização municipal regida pela Lei complementar nº 204/2009, na seção das Atribuições do PEB II – Educação Especial, traz elementos aliados a outro instrumento de coleta de dados (observação de momentos da formação contínua em serviço) e parte desta análise de resultados. Esses elementos encontram-se citados no terceiro capítulo na seção de “Atribuições” (ARAÇATUBA, 2009), nas subseções **Formação** e **Parcerias**.

Ao observar esses itens da LC 204/2009 (formação e parcerias), percebi a necessidade da coleta de dados por meio de outros instrumentos, como maneira de desvelar o cenário das duas categorias docentes aqui pesquisadas, considerando o percurso de formação continuada normatizada, e de acordo com as considerações de Ludke e André (1986, p. 39), que entendem que, “[...] como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

Surgiu então a necessidade de comprovar se o elemento constante na normatização do magistério público municipal de Araçatuba é conhecido pelos/as docentes efetivos e se é utilizado na finalidade profissional de auxiliá-los, mesmo que de outra categoria. Para isso, considerei a análise de conteúdo como a mais coerente, pois, apesar de os processos analíticos serem idênticos em alguns aspectos, outras formas de análise, como os recortes da informação, divisão das categorias sob os critérios analógicos e representação de indexação condensada (BARDIN, 2011, p. 52) não seriam tão adequadas.

Quanto à ação de observação das reuniões e horários de formação contínua, o embasamento teórico para sua realização e análise baseia-se nos estudos de Ludke e André (1986), as quais mostram que, apesar de o método de observação ser preterido por muitos teóricos como científico, possibilita ao pesquisador, ao mesmo tempo em que possa ser

influenciado pela história pessoal, de sua capacidade de relação com o meio, que também pode e deve ser usada para apreender dados e contribuições na elucidação de questões imperativas de sua pesquisa no momento e meio histórico em que está inserido.

Ludke e André (1986, p. 25) descrevem: “[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”, complementando que “[...] planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Além disso, “[...] a observação na abordagem qualitativa também permite que o pesquisador possa recorrer a experiências e conhecimento pessoais para apoio na compreensão e interpretação do fenômeno observado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação na pesquisa de campo pôde ser realizada em período menor do que muitos autores dizem ser necessário devido ao envolvimento anterior da pesquisadora junto ao grupo docente em questão, já que, de acordo com Ludke e André (1986, p. 30), “[...] um longo período de permanência em campo por si só não garante validade. É preciso levar em conta outros fatores, como a possibilidade de acesso aos dados, a receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados etc.”, reforçando a ideia de que, como profissional da educação e relativamente conhecedora da sistemática organizacional do sistema de Ensino em estudo, um período mais curto não poderia ser julgado como improdutivo.

Durante a pesquisa de campo, além da observação, ocorreu a aplicação do questionário semiestruturado, que considero o principal instrumento de coleta. Segundo Günther (1999, p. 234):

[...] O objetivo de uma pesquisa determina a forma do instrumento e a maneira de sua aplicação por meio de conceitos e itens da população alvo idealizada e da amostra. [...] Os detalhes do instrumento dependerão da população alvo, do tamanho da amostra, dos conceitos a serem explorados, bem como dos recursos disponíveis para aplicação e processamento do instrumento. Além de considerar a interdependência de população e amostra, de um lado, e conceitos e itens do outros, ao elaborar um questionário o pesquisador deve atentar para os tópicos tratados nas seções: (a) o contexto social da aplicação do instrumento; (b) a estrutura lógica do instrumento na organização de seus elementos; (c) os elementos do instrumento, e questões e itens; (d) diferenças nos instrumentos.

Apresento os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos/às docentes PEB I e II como forma de elucidar a colaboração entre seus trabalhos junto ao estudante que cursa ou cursará o ensino regular obrigatório e necessite do AEE no período contrário ao de sua sala de aula de ensino comum.

A utilização desse instrumento possibilitou a compreensão das respostas dos sujeitos e a reflexão sobre suas colocações, e, com esses elementos, favoreceu construir este texto com base nos fatos relatados e em dados documentais, priorizando o objetivo de constatação da existência (ou não) da articulação e/ou colaboração das categorias de docentes envolvidos/as, bem como se a formação continuada existente proporciona (ou não) maior conhecimento, deliberação e ação acerca do ideal inclusivo.

Na fase exploratória da pesquisa, considerada como fundamental para a definição clara do objeto de estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986), iniciei com alguns questionamentos, como:

a) Por que alguns docentes conseguem melhor aproveitamento de ensino junto aos/às estudantes com alguma deficiência?

b) Existe motivo para a insegurança da maioria da equipe docente apesar de a possibilidade da inclusão tornar-se boa para toda a escola?

c) Por que alguns docentes PEB I pareciam se relacionar melhor com o PEB II – de Educação Especial do que outros colegas?

Essas questões suscitaram a busca por respostas quanto à necessidade de intervenção da docente PEB II – AEE para auxiliar o PEB I – SEC, esta que poderá ser realizada como forma de articulação e parceria entre as categorias, fato que claramente beneficiará o ensino do/a EPAEE.

#### **4.2 Das análises realizadas**

Com o intuito de apresentar análises sem criar compartimentos por instrumentos, mas de forma que os dados conversem entre si, as respostas dos/as docentes foram divididas em eixos e subeixos (tópicos para especificar as seções de instrumentos escolhidos), de modo a contemplar a análise dos relatos escritos e com base nos princípios norteadores desta pesquisa, compondo-se a essência da convivência entre as duas categorias docentes, que, embora não respondam à pergunta, talvez o próprio silêncio possa esclarecer nossas indagações.

Para a análise dos dados que envolvem a análise documental, os questionários aplicados e as observações acerca das horas de estudo e pesquisas e de formação continuada do SME (HTPP, HTPC e HTFC), com base nos objetivos específicos sobre a articulação entre o trabalho docente do PEB I e II, elenquei cinco eixos principais, a partir dos quais elaborei subeixos:

#### **Quadro 5 - Eixos principais para análise**

1.	HTFC na visão docente PEB II (contribuição para a prática nas atribuições junto ao AEE e na colaboração com o docente PEB I).
2.	HTFC na visão docente PEB I: contribuição à prática pedagógica na sala comum e benefício ao EPAEE.
3.	Educação Inclusiva para os docentes PEB I e II.
4.	Inclusão: resultados no SME de Araçatuba.
5.	Existência de momentos de estudo, pesquisa e/ou interação colaborativa entre as docentes do AEE e sala comum

Fonte: Elaborado pela autora.

Para melhor entendimento das análises a seguir, explico que durante um período como supervisora de ensino no SME em visitas escolares, reuniões e observações aos HTPP nas unidades escolares, constatei que equipes docentes demonstravam insatisfação quanto à organização desse horário de estudos (HTPP) nas escolas para o PEB I. Ele geralmente é dividido em blocos de uma hora cada nas unidades escolares de Ensino Fundamental e encaixado nos horários do PEB II de Arte e de Educação Física para que, enquanto os estudantes estivessem com outro/a docente, o PEB I usufrísse de sua hora de estudo. A insatisfação maior acontecia porque, sem o docente PEB II de Arte ou Educação Física para ministrar aula no dia programado, o PEB I ficaria sem fazer seu HTPP em virtude de não poder deixar sua classe sozinha.

Depois, com visitas às escolas, observei que esses fatores (como a falta de professor para ministrar a aula de Arte ou Educação Física) ainda ocorrem, porém, os/as gestores/as das referidas unidades escolares demandam esforços para que o PEB I tenha disponível seu horário, e mesmo em alguns casos, para que isso seja possível, eles mesmos permanecem com a classe do PEB I, com alguma atividade específica.

Tais informações constam apenas como esclarecimento, porque nosso objetivo não é analisar a obrigatoriedade ou a culpa da escassez de docentes no SME de Araçatuba, mas demonstrar a existência de um horário de trabalho para desenvolvimento de projetos e pesquisas voltado às categorias docentes do SME, mesmo que ainda não totalmente eficaz.

Sobre a normatização do HTPP no SME de Araçatuba, Assis (2014, p. 118) assim se posiciona:

Sabemos que o comum é que as formações de professores realizadas após a formação inicial aconteçam fora do ambiente escolar e do horário de trabalho do professor. É comum, também, que sejam promovidos por formadores que não atuam na mesma instituição que os professores e, na maioria dos casos, ao que se pode

notar, os conteúdos estudados são preestabelecidos, dispensando a participação dos professores para esse processo. No caso do programa HTPP, suas especificidades sugerem algumas características que o diferencia dos modelos de formação continuada mencionados acima. Uma dessas particularidades diz respeito ao fato de ser um programa incluído na jornada e no horário de trabalho regular dos professores contemplados.

Entende-se que o HTPP, como descrito anteriormente, uma novidade relativa às formações existentes nos sistemas públicos municipais, tornou-se um direito que deve ser constantemente reforçado e reconquistado, para que não caiam no esquecimento sua utilidade e a valorização profissional que fomenta.

Percebe-se a necessidade de voltarmos à pesquisa de Assis (2014), visto que já percorrerá o processo dos horários de estudos e pesquisas em serviço no SME de Araçatuba para reforçar a organização do HTPC. Para ele:

[...] O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que também é um programa de formação contínua, já está incluído na jornada de trabalho do professor. Porém, como o próprio nome indica, este é um espaço destinado às atividades vinculadas aos interesses pedagógicos de toda a equipe escolar (ASSIS, 2014, p. 118).

Por ser configurado como horário de trabalho pedagógico coletivo, o HTPC se inicia a partir de recados da gestão escolar ou da Secretaria Municipal de Educação, com a utilização do restante do período para estudo ou pesquisa de projetos ou necessidades escolares. Como seu tempo é composto de duas horas, uma organização para estudo individualizado dificilmente é considerada.

Sobre o assunto, durante a pesquisa de campo, a intenção inicial seria a participação em dez horários coletivos, para demonstração e aplicação dos questionários às docentes da unidade escolar interessadas na exposição do projeto de pesquisa e do objeto de estudo. Contudo, houve a necessidade de alteração em virtude de a equipe docente explicar que tinha um grande volume de trabalhos burocráticos, projetos e atividades pedagógicas nas escolas no início do segundo semestre e assim a recepção para esta pesquisa demonstrou que a maioria dos envolvidos não a considerou suficiente para ouvirem sua proposta e responderem no tempo necessário às indagações.

Reconhece-se assim que o volume de trabalho é gerador de dificuldades e insatisfações, devidas também a não valorização do ofício de educar. Contreras (2002), ao analisar a função do/a professor/a como servidor público, buscou em outros autores bases para fundamentar sua teoria quanto a dois conjuntos de valores presentes na cultura docente:

Diversos autores [...] coincidem em assinalar a importância de dois conjuntos de valores presentes na cultura da instituição escolar. Estes são o valor do serviço público concedido ao ensino e a mentalidade tecnocrática sob a qual se concebe o funcionamento da escola. O valor do serviço público está vinculado à idéia do ensino como uma missão de grande responsabilidade, encomendada aos professores pela sociedade sob a representação do Estado, segundo o qual os professores devem zelar pelo desenvolvimento moral e intelectual dos mais jovens. Na prática, esta missão vem estabelecida pela definição de seu papel como servidores do Estado (funcionários), pelo que se espera que realizem seu trabalho de acordo com as metas da instituição escolar fixadas a partir da regulamentação e controle administrativo. A mentalidade tecnocrática [...] vem fixada a partir das formas burocráticas pelas quais se estabelece a regulação do ensino, de suas metas e procedimentos, legitimidade em modos de racionalização que se apresentam com um aval científico (CONTRERAS, 2002, p. 150).

O autor dialoga com Ortega (1992) e Apple (1989) e define que esses conjuntos de valores são definidos quando o docente é levado a acreditar que o alto volume de trabalho e atividades exigidas faz parte de seu ofício, levando-o a atender esferas da educação cada vez mais complexas e turvas e o forçando à aceitação da função de salvador quanto a problemas altamente críticos, sejam sociais, culturais ou financeiros (CONTRERAS, 2002, p. 151).

Desse modo, houve a necessidade como pesquisadora de me enquadrar no ambiente escolar, compondo e respeitando as emoções da equipe em relação ao tempo dispendido e ao volume de trabalho burocrático exigido pelo sistema de ensino à época. Isso também ocasionou o distanciamento de alguns envolvidos devido a não conseguirem separar minha função como pesquisadora da representativa do governo municipal, como funcionária pública efetiva da Secretaria Municipal de Educação<sup>9</sup>.

Sobre a quantidade alta de afazeres e funções depositada sobre os/as docentes Vaillant esclarece “[...] o papel do docente se transformou porque este se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido” (VAILLANT, 2012, p. 15). Fatores assim tornam mais difícil ao docente desenvolver suas tarefas diárias, bem como usufruir dos momentos necessários para estudo e parcerias, inclusive de colaboração com os próprios colegas.

Pela aplicação dos questionários observei queixas de quatro docentes e pude apurar dessas servidoras públicas relatos de que, por exercerem muitos afazeres e por preocupações profissionais, não conseguiriam responder “mais um questionário a contento”, e também disseram que “a Secretaria (de Educação) só pede documento ou coisas que nunca usamos”

---

<sup>9</sup> No período de 2015-2016 houve muitos problemas relacionados à valorização do magistério. Algumas pessoas acreditavam em possíveis perseguições devido a pensamentos políticos de cada servidor do ensino quanto ao governo municipal da época, o que gerou dúvidas, desconfianças e receios quanto aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, que apesar do cargo público efetivo, foram vistos por alguns como apoiadores do sistema que não aceitavam.

ou para “preencher mais papel”, entre outras falas com o mesmo sentido.

### 4.3 A categorização dos eixos e subeixos

Nesta seção o objetivo é a categorização, em **eixos** e **subeixos**, pela facilidade de compreensão na leitura. Como a proposta era pesquisar temáticas diretamente ligadas à abordagem qualitativa que encontra na análise de conteúdo ferramentas para demonstrar o arcabouço desta pesquisa de maneira mais segura e objetiva, ancoramo-nos em Bardin (2011), que fornece a base para a categorização dos dados coletados e da análise de resultados (do processo de análise documental, observação e o instrumento final de coleta questionário) quando explica que “[...] na análise convém classificar as unidades de significação criando categorias, introduzindo uma ordem suplementar reveladora de uma estrutura interna” (BARDIN, 2011, p. 61), como por exemplo, comparar diferentes respostas docentes com o mesmo sistema de categorias eleitas como *eixos*.

Desvelei então os três objetivos principais e específicos deste estudo e os relacionei aos **eixos e subeixos**, contemplando as outras seções do questionário de que 49 (quarenta e nove) profissionais do magistério do SME de Araçatuba participaram. A elaboração do quadro dos objetivos/eixos/subeixos apresento a seguir:

**Quadro 6 - Elaboração de eixos e subeixos**

<b>Objetivos principais da pesquisa referente à articulação do trabalho docente PEB I e II</b>	<b>Eixos principais</b>	<b>Subeixos</b>
Averiguar se a formação continuada (HTFC) é oferecida de forma efetiva às docentes de sala de recursos multifuncionais e por que não é oferecida ao PEB I - sala comum	HTFC na visão docente PEB II (contribuição para a prática nas atribuições junto ao AEE e na colaboração com o docente PEB I)	HTFC – avanços no SME segundo o PEB II Avaliação da HTFC segundo a prática no AEE
Verificar se a HTFC é compartilhada ou se reflete de alguma forma com o docente PEB I	HTFC na visão docente PEB I: contribuição à prática pedagógica na sala comum e benefício ao incluso.	Solicitações do PEB I para orientações sobre o AEE na sala comum A partir da orientação, dificuldades identificadas
Desvelar práticas pedagógicas desenvolvidas com o fito de mostrar se os docentes de Educação Básica I (ensino fundamental) e II (sala de recursos multifuncional/AEE) realizam um trabalho articulado, integrado, colaborativo ou não	Educação Inclusiva para o docente PEB I e II  Inclusão: resultados no SME de Araçatuba	O/a EPAEE e a participação na sala de aula AEE e a contribuição ao incluso na sala comum Trabalho no AEE segundo PEB II
	Existência de momentos de estudo/pesquisa e/ou interação colaborativa entre as docentes do AEE e sala comum	Planejamento de ensino integrado entre docentes de sala comum e de AEE

Fonte: Elaborado pela autora.

O total das docentes que assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), responderam ao questionário e aceitaram participar até o final desta investigação foi de 47 (quarenta e sete) participantes voluntárias. A esse número, somamos mais 2 (duas) profissionais, que se interessaram pela pesquisa e preencheram o questionário por considerarem o objeto deste estudo relevante para uma possível reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a uma contribuição qualitativa ao corpo docente daquela unidade escolar (Escola 1), como uma aproximação entre o/a docente da SEC e a da SRM.

A primeira parte do questionário, o eixo inicial, compõe-se dos itens 1 (dados pessoais) e 2 (dados profissionais). As informações coletadas revelam que no SME de Araçatuba as duas categorias docentes objeto deste estudo é composta pelo gênero feminino, possui boa formação inicial, todas com graduação concluída (fator também reconhecido como obrigatório para a efetivação em concursos públicos no município), idade variável entre 27 e 62 anos, sendo que três delas têm idade entre 54 e 62 anos. De 49 (quarenta e nove) docentes, 38 (trinta e oito) têm filhos/as. No item Raça, 40 (quarenta) participantes se autodeclararam brancas, 08 (oito), negras e 01 (uma), amarela.

Em relação à Cor<sup>10</sup>, autodeclararam-se brancas 39 (trinta e nove) participantes, 04 (quatro) pretas, 05 (cinco) pardas e 01 (uma). Elas exercem a função docente há períodos entre 05 e 30 anos. Dentre elas, 21 (vinte e uma) trabalham em duas ou mais escolas e 27 (vinte e sete) exercem o trabalho apenas em uma escola – a carga semanal é de 30h (PEB I) para um cargo e de 58 a 60 horas para aqueles que trabalham em mais de uma escola, lembrando que o PEB II de Educação Especial tem carga horária semanal de 40 horas.

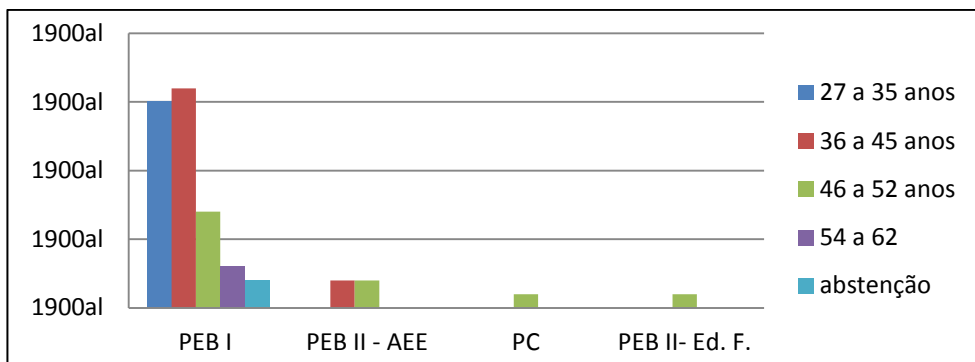
A idade média das categorias docentes que responderam ao questionário é apresentada a seguir:

### **Gráfico 1 - Idade das participantes voluntárias no questionário**

---

<sup>10</sup> Cf: IBGE. Disponível em:

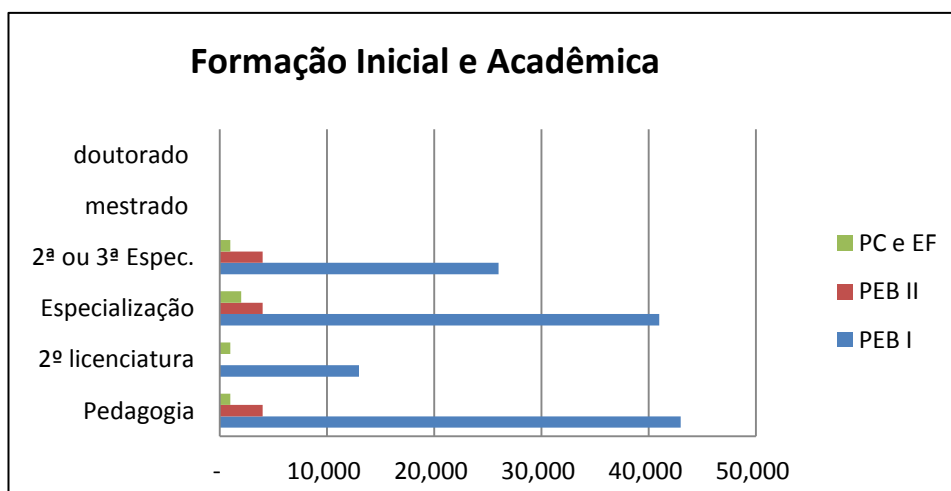
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>. Acesso em: 14/04/2017.



Fonte: Elaborado pela autora.

Considera-se ainda o nível acadêmico importante na relação entre a composição de saberes pedagógicos de SEC e os de AEE, pois auxilia no processo de conscientização sobre a importância da articulação e da colaboração entre as docentes. Assim, procurei quantificar o interesse na graduação e pós-graduação das entrevistadas pela pesquisa:

**Gráfico 2 - Formação acadêmica das docentes participantes**



Fonte: Elaborado pela autora.

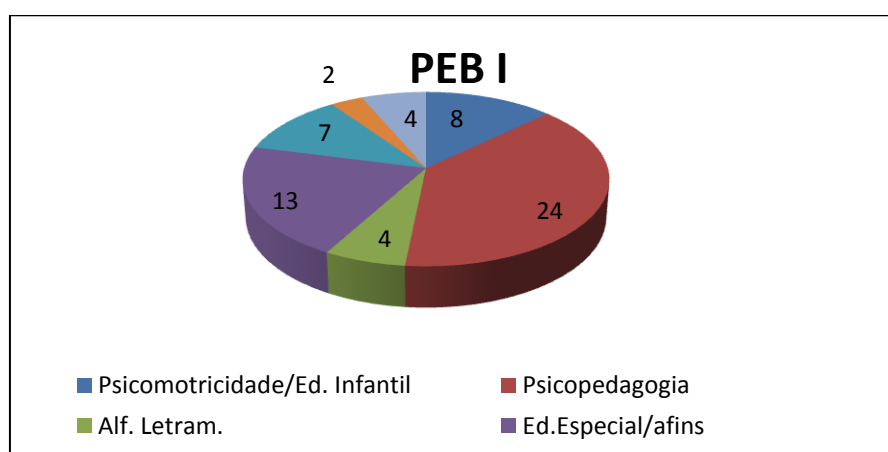
Na análise do eixo inicial do questionário, referente aos dados pessoais e profissionais, percebe-se que, exceto a docente PEB II de Educação Física (que optou por participar da pesquisa no dia da aplicação do questionário), todas as demais possuem graduação em Pedagogia e em outras licenciaturas também. Esse fator é relevante uma vez que grande parte das entrevistadas é pertencente à faixa etária em que era possível adentrar no exercício docente do serviço público sem a necessidade obrigatória de curso superior. No município de Araçatuba, tal fator obrigatório começou a constar nos Editais de Concurso Público por volta

do ano de 2004.

Além disso, constata-se que 95% dos docentes PEB I fizeram pós-graduação, sendo que a maioria na modalidade *Lato Sensu* nas áreas de Psicopedagogia, Deficiência Intelectual e AEE, Educação Especial. Esse diferencial, por esta análise, demonstra que as educadoras de SEC têm interesse em obter maior conhecimento sobre a inclusão de EPAEE, bem como em conseguir elementos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, apesar das diferenças e dificuldades que possam existir.

Para visualizar melhor esse cenário, apresento a seguir um gráfico com a porcentagem de cursos de pós-graduação (em nível de especialização) realizados pelas docentes PEB I:

**Gráfico 3 - Amostragem dos cursos de pós-graduação realizados pelas docentes**



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a elaboração dos demais eixos, fez-se necessária a busca por parâmetros teóricos. Gunther (1999) nos auxiliou ao afirmar que a compreensão sobre os objetivos determinam as formas de instrumentos a serem utilizados para se alcançar o objeto de estudo (Docentes PEB I e PEB II, neste caso), e surge a necessidade de se reconhecerem os conceitos inerentes à população alvo e a atenção aos tópicos inseridos no questionário. Para Günther (1999, p. 234), tais tópicos devem ser seguidos em seções como: **(a)** o contexto social da aplicação do instrumento; **(b)** a estrutura lógica do instrumento na organização de seus elementos; **(c)** os elementos do instrumento, questões e itens e **(d)** diferenças nos instrumentos.

Na seção **(a)**, entende-se que a articulação docente entre o trabalho do PEB I e do PEB II, nosso objeto de estudo, justifica-se quanto à relevância social inerente ao processo escolar, como pela importância da parceria docente em colaboração para o aprimoramento do ensino ao EPAEE. Já a seção **(b)** foi considerada na organização das questões relativas ao trabalho

docente de cada categoria e depois na junção de ambas para a análise posterior de sua existência como articulação entre os profissionais. Na seção (c), por sua vez, foram considerados os elementos necessários ao questionário. Finalmente, em (d) se consideraram os diferentes instrumentos para coleta de dados e as bases para a análise, visto que utilizo, além do questionário semiestruturado, uma abordagem qualitativa que possibilita respostas semiabertas, com a liberdade de o participante responder apenas o que desejar.

Sobre a análise de respostas a questões abertas, abordadas nos próximos eixos, faço uso dos estudos de Bardin (2011) para examiná-las, além de buscar compreender as relações individuais e pessoais mantidas entre os pares, assim como para a compreensão da parceria docente aliada ao conhecimento sobre a inclusão escolar.

A partir do que Bardin (2011) denomina de “leitura flutuante”, processam-se hipóteses e variáveis para se chegar aos resultados que são apresentados na sequência do texto. E, para fortalecer o processo de análise e a objetividade a ele inerente quanto às respostas às questões abertas do questionário, consideradas mais produtivas que as fechadas, novamente recorro a Bardin (2011, p. 182), que elucida que “[...] seu objetivo é valorizar e tratar da forma mais automática possível a informação textual original, sem transformação nem ‘codificação’, nem ‘redução a priori da informação de base’”.

Apointa-se assim a necessidade de se efetuar agrupamentos para análise das respostas, ao mesmo tempo em que valorize o conteúdo existente nelas. Destarte, procurei utilizar as seções III (para todas as docentes), IV (somente para a docente PEB I) e V (somente aplicável ao PEB II) para melhor abordagem do universo docente deste estudo. Para essa análise das respostas às questões aplicadas aos docentes pelo questionário de acordo com seu objetivo específico, a opção deu-se pela utilização de agrupamentos de docentes PEB I e PEB II, na tentativa de oferecer significado ao leitor sob a ótica docente do SME de Araçatuba.

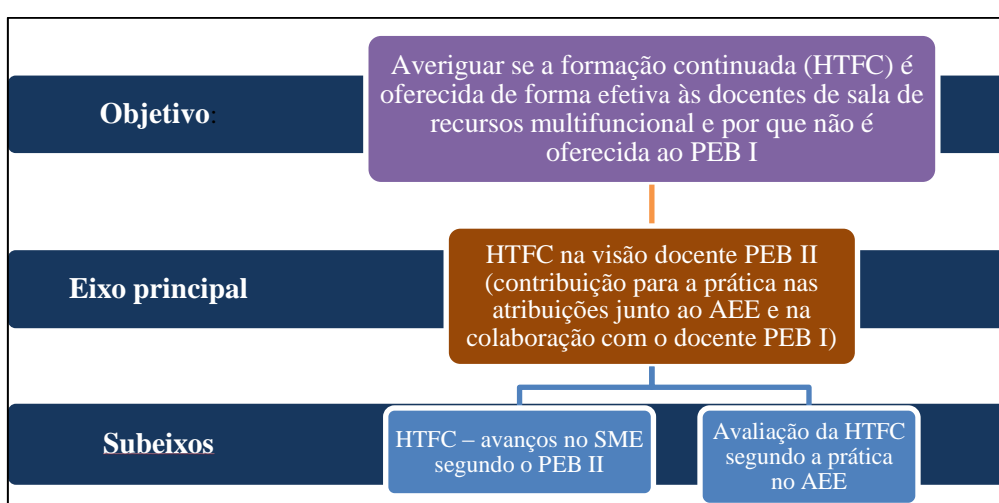
Os docentes foram divididos em Grupos e, para sua identificação, usaremos a sigla G e um número, que será colocado à sua frente (G1, G2), compostos por docentes PEB I (com a utilização da sigla PI e um número para identificação grupal – PI 1 ou PI 2) e por PEB II (sigla PII). Para aqueles de outras categorias e que participaram da pesquisa, a decisão foi a seguinte: para a professora coordenadora usaremos a sigla (PC), e para a PEB II – Educação Física, (PEF), ambas do Grupo 1 (G1).

A partir dessa designação, que também orientou a aplicação do questionário, a análise do conteúdo aconteceu nos eixos e subeixos, gerando os resultados em sequência.

#### 4.3.1 Primeiro bloco: HTFC e sua contribuição para a prática docente

A Figura 5 demonstra e compõe um objetivo específico desta pesquisa (averiguar se a formação continuada (HTFC) é oferecida de forma efetiva às docentes de SRM e por que não é oferecida ao PEB I - SEC), com o eixo principal: “HTFC na visão docente PEB II (contribuição para a prática nas atribuições junto ao AEE e na colaboração com o docente PEB I)” e subeixos: 1. HTFC – avanços no SME segundo o PEB II; 2. Avaliação da HTFC segundo a prática no AEE.

**Figura 5 – Primeiro bloco de análise**



Fonte: elaborada pela autora.

Esse bloco se compõe a partir das questões apresentadas no quadro a seguir:

**Quadro 7 – Algumas vozes PEB II**

Grupo	Professora	Resposta Eixo/Subeixos 1
G1	PEB II	Nem sempre.
(G5, G6 e G9)		Sim [...], nosso público é grande e diversificado. [...] Estudos de deficiências específicas nos capacitamos [...] para atender a necessidade de cada aluno.
G7 e G8		Contribui muito, [...] formações de muita qualidade, [...] é fundamental esse momento de estudo para efetivação do nosso trabalho dentro do SME.
G10		Contribui muito.
Grupo	Professora	Resposta Eixo/Subeixos 2
G1	PEB II	Sim.
G5, G6 e G9	PEB II	Sim. Na medida do possível atende nossas necessidades. [...] Pena que não tenhamos tempo destinado à troca de experiências com os profissionais da escola. [...] Atender em três escolas é complicado. [...] HTPC – ocorre uma semana em cada escola. Meu horário de HTPC não coincide com o tempo de HTPC dos professores.
G7 e G8 e G10		2016 foi de muita troca de experiências, aquisição de muitos conhecimentos, [...] oportunidade de reorganização do atendimento com as práticas realizadas

		na formação.
--	--	--------------

Fonte: elaborado pela autora.

A docente do Grupo 1 (**G1**) foi concisa em seu relato, porém relata que viu avanços na HTFC no ano de 2016, ao mesmo tempo em que não o considerou em sua prática na SRM um apoio pedagógico. Já a docente que faz o AEE dos grupos 5, 6 e 9 teceu pontos favoráveis à HTFC, mas também reclamou da sistematização dos horários e da grande quantidade de escolas para realizar o atendimento dos EPAEE, e considero fator importante para essa discussão a percepção da docente, de que um tempo maior para interagir e se articular com o restante da equipe escolar seria relevante para a prática profissional de todos. Já a PEB II dos Grupos 7 e 8 considerou o HTFC importante para sua prática e também relatou melhorias no cronograma de 2016. A PEB II do grupo 10, por seu turno, só respondeu a primeira questão, e rapidamente. Os demais grupos (G2, G3 e G4) não têm questionário preenchido pelo PEB II.

No **G2**, a entrevistada estava de licença saúde no período de aplicação do instrumento. No **G3**, a PEB II só realizava atendimento na escola poucas horas por semana e tinha sede em outra escola, e a G4 estava sem AEE devido a afastamento temporário.

Por meio da análise desses dados, é possível uma inferência sobre as respostas para as questões voltadas ao PEB II, que contemplam a avaliação sobre a HTFC segundo sua prática no AEE e a verificação para saber se essa prática contribui para sua vida profissional e pesquisadora, além de compreender se a formação é oferecida efetivamente, gerando avanços ao SME. Tais questões constam na seção V do questionário aplicado.

A importância da formação continuada em serviço com o objetivo final da inclusão do EPAEE na escola, para que este possa usufruir de seu lugar de direito e arduamente defendido há muitas décadas, tornou-se um fio condutor para a apropriação de resultados sobre este objeto de estudo.

Sobre a formação docente, Veiga (2013, p. 14) defende que ela, “[...] entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera política pública”. Nessa perspectiva, o SME de Araçatuba vem respeitando parcialmente esse direito. Isso porque, atualmente, a formação contínua efetiva é oferecida somente para uma categoria docente, apenas garantida legalmente ao PEB II – Educação Especial, desde 2009.

Assim, de acordo com o público pesquisado, o docente PEB I não teve tal “direito” (VEIGA, 2013) garantido efetivamente e não lhe é oferecida, a despeito da normatização, uma formação continuada em sua jornada de trabalho.

Também ao escrever sobre a formação de professores e seus desafios para a educação inclusiva, Silva (2015) destaca a importância de profissionais qualificados sobre a temática da educação especial:

A formação de professores, neste aspecto, depende da presença de profissionais qualificados nas instituições formadoras, com conhecimentos relacionados às áreas que envolvem o público da educação especial, capazes de, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, instrumentalizá-los para compreender a realidade e interferir na mesma de forma crítica, criativa e propositiva. É preciso abrir-lhes os horizontes (SILVA, 2015, p. 699).

Sobre essa reflexão, pode-se inferir que o SME de Araçatuba, ao menos no ano de 2016, contemplou essa necessidade. Os níveis profissionais dos palestrantes (descritos no capítulo anterior) são altamente recomendáveis nacionalmente. No entanto, sabe-se que não basta apenas adquirir conhecimento, é necessário possibilitar que ele seja posto em prática, o que depende também do sistema organizacional, incluindo gestão e supervisão inerentes ao próprio SME.

Quanto a essa organização da formação continuada, pode-se afirmar que a HTFC é efetiva; entretanto, percebe-se que, no período de acompanhamento de tal organização, na coleta de dados, ocorreram várias alterações no cronograma de reuniões e palestras que seriam realizadas às sextas-feiras. Fatores como esses, de mudanças e cancelamentos sem aviso prévio (à pesquisadora), demonstram a necessidade de aprimoramento organizacional, para que as próprias docentes não sejam prejudicadas ou os estudantes que seriam atendidos na SRM não percam o horário programado nas escolas.

Em relação à observação do planejamento e do desenvolvimento do horário de formação, constatei que no mês de agosto de 2016, o HTFC teve seu cronograma alterado devido à apresentação coral de libras (do qual todas as docentes de Educação Especial participam) solicitado pela Secretaria de Educação. Assim, houve a troca de dias da semana para incluir a participação das PEB II no projeto denominado “musicalidade” e no minicurso de informática. As palestras mantidas com a temática voltada para a área da Educação Especial foram realizadas, uma no dia 19, sobre intervenção e avaliação aplicada aos estudantes de AEE e outra sobre autismo, no dia 26 do mesmo mês.

Apesar de nesse mês de agosto a HTFC haver contemplado parcialmente os níveis de atenção e qualidade que se espera que existam na formação em serviço, não observei nenhuma articulação ao trabalho realizado pela docente em sala comum.

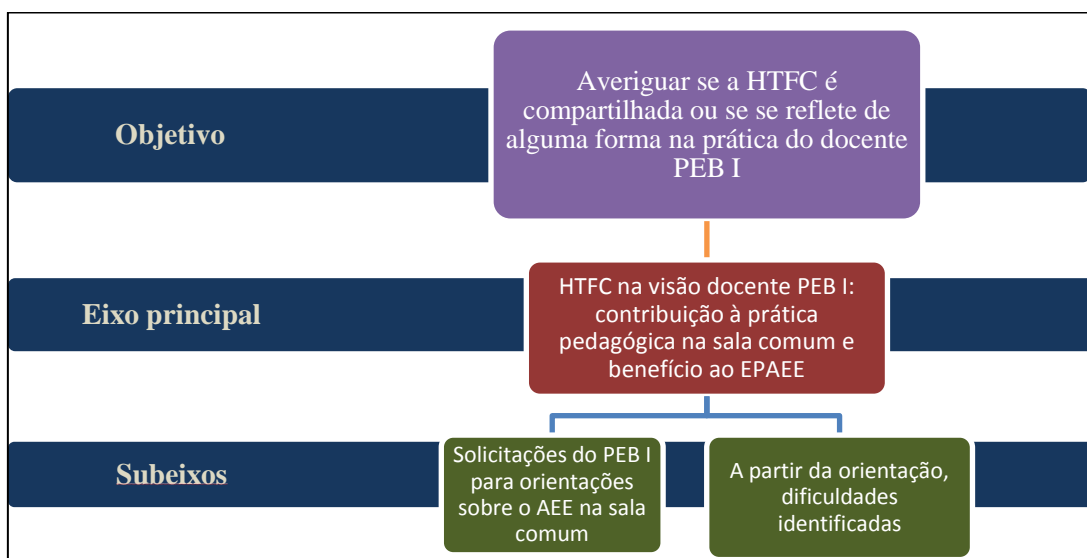
Diante desses fatores, relacionados aos subeixos desse bloco, posso afirmar que a

organização da HTFC no ano de 2016 conquistou avanços segundo o olhar docente PEB II e que sua avaliação sobre a contribuição dessa formação em serviço para a prática pedagógica na sala de recursos foi parcialmente favorável, visto que uma entrevistada não a considerou de grande efetividade para sua prática, outra não se manifestou quanto à questão e as outras duas consideraram-na contribuição pedagógica para a prática docente.

#### 4.3.2 Segundo bloco: HTFC e sua contribuição para a classe comum

Utilizo a ilustração a seguir para demonstrar de forma sucinta a composição de outro objetivo específico desta pesquisa, com seu eixo principal e dois subeixos:

**Figura 6 - Segundo bloco de análises**



Fonte: elaborado pela autora.

Por meio da análise, foi possível uma reflexão sobre as respostas das questões voltadas às PEB I que contemplam a avaliação da HTFC, ou seja, se as entrevistadas percebem contribuições para sua vida profissional e acadêmica e se essa formação é oferecida efetivamente, gerando avanços ao SME. Tais questões constam nas seções III e IV do questionário aplicado e estão discriminadas no título de cada quadro com as respectivas respostas, este também composto e subdividido por agrupamentos (G1, G2 etc.) e siglas sobre as categorias docentes (PI 1, PI 2 etc.).

#### **Quadro 8 – reflexões sobre a formação continuada**

Grupo	Professora	Resposta
G1	PC	Na minha opinião precisa ser repensada a forma destas formações, acompanhei várias. Acredito que o professor necessita permanecer mais na escola.
G1	PF	Não faço.
G1	PI 1	[...] Precisa ser repensada essas seis horas em formação tirando horas de trabalho com os alunos.
G1	PI 2	Não. Precisa ser repensado.
G1	PI 3	Nem sabia que existia essa formação.
G1	PI 4	Não.
G1	PI 5	Nas salas em que tive alunos atendidos pelo AEE tivemos bons resultados.
G1	PI 6	Quando necessitado ou questionado sobre o aluno, a mesma passa orientações, do mais não é passado ao professor do aluno atendido demais orientações.
G1	PI 7	Não consigo opinar já que não tenho sobre esta formação.
G1	PII	Sim, pois temos abordado assuntos que tiram as dificuldades.
G2	PI 1	Não, pois não tenho conhecimento do que é passado nessa formação.
G2	PI 2	Não, porque meu aluno não é atendido pelo AEE e sim pelo AMA; e também não temos conhecimento do que foi passado na formação.
G2	PI 3	Não sei o que acontece nessas HTFC, mas deve ajudar muito ao aluno.
G2	PI 4	Não. Depende da professora. Tem algumas que convivi que sim.
G3	PI 1	Acredito que tudo que é para acrescentar é bom! Portanto, penso que a formação que esses professores recebem na Secretaria possibilita a ampliação de conhecimentos para criar estratégias e possíveis caminhos para auxiliar no desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais.
G3	PI 2	Sim. As HTFC contribuem muito para a prática pedagógica, pois o professor recebe a formação e planeja estratégias e nos auxilia na inclusão do aluno deficiente.
G4	PI 1	Sim, contribui para que a oferta do atendimento seja mais adequada às necessidades dos alunos. Estas formações podem agregar conhecimentos para uma prática mais significativa.
G4	PI 3	Não acompanhei nenhum professor da sala de recursos, [...] não tenho como opinar.
G4	PI 4	Sim, pois a constante formação contribui muito para toda a equipe, quando existia a troca de conhecimentos e a busca para uma melhor prática pedagógica.

Fonte: elaborado pela autora.

No **G1**, a PC (professora coordenadora) respondeu com insatisfação quanto aos horários disponíveis para o AEE em sua unidade escolar, em contraposição ao objetivo real da questão, talvez devido à problemática observada quanto à HTFC em suas alterações de cronograma e possível falta de organização da Secretaria de Educação, o que causou diversas vezes transtornos às escolas.

A Professora de Educação Física - PEF disse que não faz o HTFC, mesmo que também usufrua do horário de formação em serviço (quatro horas semanais). Isso pode se dever ao fato de essa profissional pertencer ao quadro docente do Estado de São Paulo e desde a municipalização das últimas escolas de Ensino Fundamental I, no ano de 2007, passou a prestar serviços para o município de Araçatuba.

Como vimos, duas docentes (PI 3 e PI 7) alegam não saberem da existência dessa formação, o que poderia ser explicado por serem novatas no exercício do magistério público

municipal. Além disso, o fato de três delas declararem que a HTFC não contribui com a prática na SEC demonstra que não ocorrem orientações ou momentos de estudo entre as duas categorias docentes.

Veiga (2013 p. 16), sobre essa necessidade, afirma que “[...] trata-se de um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada”.

Diante dessa afirmação e com o entendimento contrário ao das PEB I anteriores, as docentes PI 5 compreendem que a formação em serviço docente do AEE trouxe contribuição para sua prática em SEC devido ao apoio recebido da PEB II; já a PI 6 recebeu explicação da PEB II do AEE apenas quando solicitou e relatou que sente falta de maiores informações. Aa PEB II da SRM, por sua vez, considerou que sua formação vem contribuindo para sua prática pedagógica porque trata assuntos referentes ao lide em sala.

No **G2**<sup>11</sup>, nenhuma participante considerou que o HTFC, por meio da PEB II da SRM, ajuda o trabalho em SEC. Três delas alegam não saberem sobre o conteúdo utilizado nas formações em serviço da Educação Especial. Uma docente de SEC acha que, pelo fato de o estudante autista de sua sala ser atendido pela AMA<sup>12</sup>, deixou de participar do AEE. Porém, o atendimento feito por essa instituição também é por meio da PEB II de Educação Especial do SME. Outra entrevistada alega desconhecimento da proposta do HTFC e crê que ajudar o estudante indiretamente poderia também auxiliar na SEC. A última participante desse grupo informou que o HTFC não contribui para sua prática na escola em que foi entrevistada (porém em outra unidade em que ministra aula, entende que sim).

Justificando esses posicionamentos, Oliveira (2010, p. 142) explica que, “[...] infelizmente, temos que reconhecer o distanciamento entre as propostas de formação e a realidade concreta vivida pelos professores no contorno das práticas educacionais cotidianas”.

As duas docentes PEB I que responderam ao questionário nessa unidade escolar consideram que a formação em serviço do PEB II vem contribuindo para a prática na SEC também. A educadora do AEE desse grupo não participou por não estar presente no dia da exposição do objeto de estudo, visto que realizava atendimento na referida unidade escolar poucas horas por semana e sua sede era outra escola. Todavia, é notável a articulação

---

<sup>11</sup> A docente PEB II não participou desse grupo por problemas de saúde.

<sup>12</sup>AMA - Associação dos Amigos do Autista de Araçatuba. É uma instituição conveniada com a Prefeitura Municipal de Araçatuba para atender estudantes autistas no contraturno escolar e que nos termos do convênio recebe apoio de PEB II de Educação Especial do SME.

existente entre ela e a escola, em virtude das resultantes obtidas.

Essa articulação refletirá na construção de um universo escolar favorável ao ensino e à aprendizagem, fundamentais para a promoção da inclusão do EPAEE (MIRANDA, 2015).

Nesse grupo, percebe-se também que, apesar de a professora PEB II de Educação Especial estar em afastamento temporário do exercício docente, algumas participantes PEB I manifestaram a possibilidade de aproximação entre as duas categorias. Duas delas consideraram que o HTFC contribui para a prática pedagógica em SEC, uma não respondeu e outra não quis opinar por não ter acompanhado a prática da profissional do AEE.

Ainda sobre a importância do HTFC para a prática pedagógica em sala comum, participantes voluntárias responderam que:

#### Quadro 9 – Reflexões da HTFC para a SEC

Grupo	Professora	Resposta
G5	PI 1	Sim, pois a professora de AEE desenvolve o seu trabalho em parceria com a professora de sala regular e procura auxiliar no que for preciso.
G5	PI 2	Sim.
G5	PI 3	Contribui pouco, pois se tivesse um horário destinado para essa troca...
G5	PI 4	Não, não há tempo reservado para trocas de informações.
G5	PI 5	Acredito que sim, formação nunca é demais.
G5	PI 6	Muito pouco, por não existir um tempo destinado à realização desse momento de troca de experiência entre os profissionais da escola.
G6	PI 1	Sim, sempre, temos que aprender, o aprendizado é algo contínuo.
G6	PI 2	Sim, essa troca de experiências é muito importante para o nosso aprendizado.
G6	PI 3	Pouco, por falta de tempo direcionado para essa troca.
G6	PI 4	Na medida do possível sim, quando há trocas. Deveria ter um tempo direcionado a esse momento.
G6	PI 5	Contribui em partes, pois não há um momento próprio destinado a esta troca de informações.
G6	PI 6	Sim, mas acho que daria para ser melhor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Três docentes PEB I que responderam ao questionário nessa unidade escolar consideraram que a formação em serviço do PEB II vem contribuindo para a prática em SEC, em diferentes níveis de compreensão. No Grupo 6, elas disseram que a formação em serviço do PEB II contribui para o aprendizado em SEC, sendo que uma acredita que poderia ser mais bem utilizada e desenvolvida. As outras quatro participantes, PEB I e II, disseram que a formação ajuda pouco e que o fato de não existir um horário normatizado para as categorias docentes se encontrarem e debaterem, apoiarem-se na prática em benefício do estudante, é o que faz essa parceria não ser plena. A PII participante dos dois grupos reconhece que a falta de horário oficial impede a existência de uma melhor parceria e de contribuições recíprocas.

Nessa perspectiva, Oliveira (2010, p. 148) esclarece que:

Sem dúvida que é necessário repensar a formação e buscar alternativas que considerem a dialética entre o geral e o especial, sem dicotomias e que, além disso, possa superar conceitos biologizantes e individuais de deficiência, mas é preciso ter cautela para não desconsiderar campos de conhecimento solidificados sem os quais a inclusão escolar também não ocorrerá, uma vez que determinados alunos precisarão de apoios extensivos para que sua participação nos espaços comuns possa estar plenamente garantida.

A formação para a docente PEB II, se proporcionada de maneira global e em que contemple as especificidades das categorias do município, primando pelo entendimento da cooperação com o conhecimento curricular e considerando que sua função se estende ao ensino comum, poderá contribuir para o ensino ao EPAEE. Oliveira (2010, p. 145) contribui para essa reflexão ao argumentar:

Se, antes, bastava conhecer profundamente as deficiências e suas decorrências, atualmente isso é insuficiente ou, talvez, até desnecessário, uma vez que precisamos refletir sobre o processo educativo desses sujeitos e como a escola brasileira poderá garantir a eles o acesso pleno à riqueza da humanidade e à herança dos conhecimentos como pilares de emancipação humana, resgatando a presença deles no mundo e tornando-os protagonistas da história, como toda e qualquer outra criança.

Para a escola seguinte, com muitos docentes participantes, fiz a opção pela sua divisão em dois grupos. Assim, o início da análise das respostas referentes à HTFC e à sua possível contribuição para a prática pedagógica em sala comum será pelo G7 e seguido pelo G8. Dessa forma, temos:

#### Quadro 10 – Reflexões sobre a HTFC

Grupo	Professora	Resposta
G7	PI 1	Acredito que sim, pois toda formação aprimora o professor participante, logo o respaldo dado às crianças e a nós só melhora.
G7	PI 2	Não.
G7	PI 3	Não tenho visto essa contribuição durante as minhas aulas, pois não tenho recebido nenhuma informação, só quando pergunto algumas coisas.
G7	PI 4	Sim.
G7	PI 5	Não.
G8	PI 1	Para maior contribuição, seria necessário um tempo destinado a essa troca, principalmente àqueles professores que possuem alunos com necessidades especiais.
G8	PI 2 e PI 3	Sim.
G8	PI 4	Contribui para o crescimento do professor e sua atuação junto ao aluno, mas deveria ser compartilhado com os professores da sala comum.
G8	PI 5	Penso que sim, embora eu não tenha acesso aos estudos e formações realizadas.
G8	PI 6	Não completamente.
G8	PI 7	Não.
G7 e	PII	Seria fundamental que isso ocorra, porém com a realidade de hoje “não”, pois não

G8	há momentos para que haja essa troca de experiências.
----	---

Fonte: elaborado pela autora.

No grupo (**G7**), de um total de cinco participantes, duas disseram que a HTFC oferece contribuição à prática pedagógica no ensino comum e as outras três afirmam que não percebem esse auxílio do PEB II em sua formação em serviço.

O outro grupo, o G8, contempla oito docentes PEB I e PEB II. Dentre elas, duas professoras PEB I responderam positivamente sobre a contribuição da HTFC à prática pedagógica no ensino comum; uma (PI 5) respondeu pensar que sim, mas que não tem certeza disso porque não teve acesso às formações do PEB II; outras três (duas PEB I e uma PEB II) afirmam que, para haver uma ajuda de fato, seria necessária a criação de momentos para que ambas as categorias possam “trocar experiências” e criar parcerias. Duas PEB I responderam que não existe essa parceria.

Novamente, percebe-se a falta de interação entre as educadoras de uma mesma unidade escolar, pois, apesar de algumas delas demonstrarem que a HTFC contribui de forma indireta para sua prática pedagógica na SEC, outras enfatizam o oposto. Nesse sentido, as palavras de Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 91) alertam para o fato de que:

[...] Talvez uma das mudanças mais desafiadoras para os professores seria abandonar este papel tradicionalmente individual, de controle absoluto da sala de aula, para começar a agir de forma a compartilhar objetivos, tomadas de decisões, instruções, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resolução de problemas e, enfim, tudo o que envolve a administração da sala de aula.

Acredito que essa falha na troca de informações e de experiências entre as docentes não pode ser atribuída somente à PEB II, ao SME e à organização da HTFC, posto que, se assim o fosse, todo o quadro docente desconheceria qualquer atribuição ou resultado dessa formação contínua, o que não foi confirmado pelos relatos apurados.

Já o grupo **G9**, formado pelas docentes que trabalham em outras escolas (nos grupos G2 e G5) e que já foram contempladas por esta análise, a PEB I e a PEB II mostram um trabalho e uma articulação melhor que a existente nas outras unidades escolares em que atuam, exatamente o que motivou a criação desse outro grupo. Assim, pode-se refletir sobre outros aspectos da docência pública, como a necessidade de ampliação de jornada de trabalho por motivos financeiros e a diferença do trabalho em ambientes divergentes.

Por sua vez, a escola representada pelo **G10** é considerada como uma das que detém maiores problemas sociais, culturais e inclusive de infraestrutura. Nessa unidade escolar, três docentes aceitaram responder às questões, que seguem:

### Quadro 11 – Reflexões sobre a HTFC pela SEC - 3

Grupo	Professora	Resposta
G9	PI 1	[...] Depende da professora, algumas [...] sim.
G9	PII	Muito pouco, por não existir um tempo destinado à realização desse momento de troca de experiências entre os profissionais da escola.
G10	PI 1	Não [...], não é passado nada para nós, professoras da sala comum.
G10	PI 2	Sim, tem contribuído muito.
G10	PII	Sim, contribui muito para o aprendizado com pessoas capacitadas. Assim, com HTPC, onde tem momentos para dialogar com os professores.

Fonte: elaborado pela autora.

A relevância dessa análise do **G9** ocorre em virtude de a docente PI trabalhar em dois cargos efetivos na rede municipal de Araçatuba e ministrar aulas para dois EPAEE, um de cada instituição. Ela explicou, após a devolutiva do questionário, que sua resposta foi motivada porque na escola do G2 não sentia apoio ou parceria por parte da PEB II e que na escola do G9 isso ocorre. Quanto à docente PII, ela realiza o AEE na escola do G5 e do G9, tendo consciência de que a normatização existente para a formação contínua em serviço dessas duas categorias não é seguida, visto que alega que o tempo que deveria ser destinado para essa troca de experiências não existe ainda entre os profissionais do SME.

A estreita interação do trabalho entre a SEC e a SRM comprova-se benéfica mais uma vez, já que, pela experiência em dois universos escolares diferentes, aquele que sente maior apoio da equipe da PEB II consegue um melhor aproveitamento de seu tempo destinado ao ensino do EPAEE. Nessa mesma linha de reconhecimento da diversidade nos espaços escolares e de um melhor ensino por meio do trabalho colaborativo docente, Seabra, Costa e Kirakosyan *et al* (2016, p. 153) dissertam que:

Sabe-se que a diversidade requer trocas interdisciplinares no conjunto de saberes da prática docente, e se podem obter resultados satisfatórios, na medida em que profissionais imprimam esforços para romper barreiras estabelecidas nas vicissitudes da formação inicial, de modo a controlar, no interior das escolas, desafios que possam ser superados de modo colaborativo.

No **G10** (como ocorreu no G7 e no G8 também) percebe-se a existência de elementos conflitantes no relacionamento entre as docentes participantes: a PI 1 afirma não existir contribuição advinda da formação em serviço do PEB II, enquanto a PI 2 relata receber apoio para sua práxis e acredita que a HTFC contribui para isso. Já a PII diz que a ação contribui para sua prática e que nos momentos coletivos (HTPC) consegue dialogar com os docentes de SEC quanto ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do/a EPAEE.

Essas situações conflitantes talvez pudessem ser sanadas com uma ação constante de reflexão e de aprendizagem em que qualidades como a empatia, o estudo e a autorreflexão constituíssem o ofício docente, uma vez que “[...] a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação que deve ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2013, p. 15).

A autora complementa que a:

[...] Formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo (VEIGA, 2013, p. 15).

Na sequência, para a análise desse subeixo, as considerações acontecem em conjunto às questões, ambas descritas no quadro abaixo devido às similaridades no contexto de perguntas e respostas.

### Quadro 12 – Interações docentes acerca do EPAEE

Questões 8 e 9 - seção III e 1 e 2 - seção IV: similares no contexto das perguntas e respostas: solicitações de orientações ou acompanhamento da docente da sala comum à do AEE sobre o uso de recursos pedagógicos ou de acessibilidade ao EPAEE na classe comum; se existiu orientação, quais dificuldades foram identificadas; se as docentes PEB I participantes têm ou já tiveram EPAEE.		
Grupo	Professora	Resposta
G1	PC	Sim, a professora PEB II dá suporte aos docentes. Dificuldade é o tempo da professora na unidade, o mesmo professor atende três escolas.
G1	PF	Sim. [...] Socialização e comunicação. [...] Três alunos: surdo, autista, DI.
G1	PI 1	[...] Sim, sempre que preciso sou atendida pela PEB II para orientação de como proceder com o aluno, [...] problemas com a cuidadora no uso de recursos pedagógicos, [...] alunos, [...] um com síndrome de Down, um com dislexia.
G1	PI 2	Sim. [...] Não (atualmente). [...] Tive com surdez.
G1	PI 3	Sim, sempre que solicitado a professora do AEE tem prestado “socorro”. [...] Falta de material pedagógico, falta de habilidade da professora da sala para lidar com as dificuldades encontradas e aplicá-las na sala regular.
G1	PI 4	Não.
G1	PI 5	A professora atende o aluno. [...] A sala de aula muitas vezes não tem os mesmos recursos do AEE [...]. Não, meu aluno autista é atendido pela AMA. Sim (em anos anteriores) tive alunos com DI [...].
G1	PI 6	[...] Orientação de como montar ou ensinar o aluno com o material diferenciado (AMA- com maior ocorrência). [...] Deficiência intelectual. (Antes) com síndrome de Down e autista [...] atendido pela AMA.
G1	PI 7	Sim, inclusive aplicação de avaliações. [...] Sim, (neste ano letivo) síndrome de Tuner.
G2	PI 1	Já vi a professora do AEE orientar a professora da sala comum. Tive aluno com deficiência intelectual.
G2	PI 2	Não; já foi solicitado à professora do AEE para orientar [...]. Tive surdo- mudo.
G2	PI 3	Sim, quanto aos recursos pedagógicos. Não foi em minha sala e sim no AEE. (Já tive) autista leve.

G2	PI 4	Não. [...] DI. [...] Síndrome de Down, intelectual e auditivo (anteriormente).
G3	PI 1	[...] Nunca presenciei e também nunca pedi ajuda, pois o que percebo é a falta de diálogo e momentos de troca e orientação na escola. [...] Dois com deficiência intelectual de leve a moderada. [...] Já tive alunos com autismo, síndrome de Down e DI.
G3	PI 2	Não, pois na nossa escola os alunos de AEE não necessitam de acessibilidade. [...] Tem DI leve, nenhum caso agravante. Não vejo dificuldades a listar. Sim, [...] 3 alunos com deficiência intelectual leve. Ano passado: [...] intelectual leve.
G4	PI 1	Sim, mas as orientações são passadas no atendimento que acontece no período contrário. [...] Um aluno. Autismo.
G4	PI 2	Tenho alunos com transtorno que frequentam CAICA e AME. [...] Sim, em anos anteriores, intelectualidade [...].
G4	PI 3 e PI 4	Não. Não. Não. 2 Deficiências – intelectual e autismo

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a PC (coordenadora) entende que o tempo destinado ao AEE efetivamente é prejudicado pela formação que o PEB II vivencia às sextas-feiras, o que na realidade só seria passível de causar prejuízo se devido a uma má organização nos horários de atendimento durante a carga horária de 27 horas do PEB I. Quanto às solicitações de orientações ao PEB II, as seis PEB I, as PEF e a PC dizem já terem feito pelo menos uma vez e todas já possuem experiência com EPAEE. Uma PEB I relata que recebe orientação e apoio inclusive para as avaliações de leitura; uma respondeu não para todas as questões e a PEB II não se manifestou.

Um fato que vale ressaltar nesse contexto é o entendimento relatado pelas professoras quanto aos autistas e sobre o desempenho da AMA, situação em que, para elas, a docente da SEC deve esperar que a instituição disponha de tempo para orientação na escola. Porém, até 2016, quem realizava essas orientações era uma PEB II efetiva do SME, que atende na AMA por meio de um convênio firmado entre a instituição e o município.

No **G2**, quanto às solicitações de orientações ao PEB II, duas entrevistadas disseram ter visto, pelo menos uma vez, alguma profissional de SEC solicitar atendimento. No ano vigente, elas não possuem EPAEE em sala de aula, apenas em anos anteriores. Sobre a experiência, uma disse ter sido atendida e outra relatou não ter pedido atendimento, mesmo tendo EPAEE em sala de aula.

Já no **G3**, são perceptíveis conceitos divergentes numa mesma unidade escolar, pois, enquanto uma docente relatou nunca ter pedido ajuda ou a presenciado e também compreendeu que falta diálogo e articulação, a outra participante PEB I nunca solicitou orientação, uma vez que nunca houve casos mais graves, a não ser deficiência intelectual.

No **G4**, quanto às orientações ao AEE, somente a PI 1 relata que as solicitou, mas elas foram transmitidas no contraturno. As PI 3 e PI 4 negaram sua existência, e somente a última disse ter tido EPAEE em anos anteriores. A PI 2 distingue os EPAEE dos estudantes atendidos pelo CAICA (Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente) e pelo AME

(Ambulatório Médico do Governo do Estado de São Paulo), que fazem atendimento a casos de doença mental, psicológica ou aspectos físicos tratáveis, como pelo apoio de fonoaudiólogos.

Contextualizar os espaços escolares dos grupos 1 a 4 mostra que a falta de interação e de diálogo entre a equipe, além do reconhecimento do trabalho parceiro e colaborativo entre a SEC e a SRM existem em todas essas escolas. Algumas docentes reconhecem uma parceria, mesmo que talvez ainda superficial, entre a SEC e a SRM, mas a maioria da equipe, inclusive a representante da gestão escolar (a PC), ainda não compreende a importância do trabalho articulado entre todos os envolvidos para melhorar o ensino e incluir o EPAEE na SEC.

Nóvoa (2001) defende que saber trabalhar em grupo é uma competência que o docente deve possuir, pois são as equipes de trabalho que consolidam as ações do campo do ensino e da aprendizagem de forma coletiva.

### Quadro 13 - Interações docentes acerca do EPAEE 2

Grupo	Professora	Resposta (Questões 8 e 9 - seção III e 1 e 2 - seção IV similares no contexto das perguntas e respostas)
G5	PI 1	Não foi necessário [...]. Dois alunos com deficiência intelectual.
G5	PI 2	Sim. [...] Aluno não necessita de recursos adaptados. [...] Suspeita provável: deficiência intelectual.
G5	PI 3	[...] Recursos pedagógicos, a professora de nossa unidade na medida do possível nos orienta [...]. Um com síndrome de Duchene [...].
G5	PI 4	[...] Sim, tive uma aluna [...] suspeita de DL.
G5	PI 5	Sim. [...] Dificuldade de acompanhar a rotina de atividades, [...] foi resolvido e o aluno acompanhou satisfatoriamente [...]. Sim tive, Síndrome de Down.
G5	PI 6	[...] Não tenho aluno atendido [...]. Tive alunos DL.
G6	PI 1	Sim, ela tem auxiliado o aluno atendido [...], mantido o diálogo sobre os progressos do aluno. Nenhuma dificuldade, sempre tenho seguido as orientações da professora [...].
G6	PI 2	Esse ano o atendimento tem ocorrido. A professora sempre mantém o diálogo sobre as dificuldades e avanços da criança nos dando assessoria. Uma aluna com deficiência intelectual.
G6	PI 3	Não, minha aluna não necessita de recursos adaptados. Sim, [...] atraso cognitivo.
G6	PI 4	Não. [...] Deficiência Intelectual.
G6	PI 5	Sim, quanto ao uso de recursos pedagógicos [...]. Duas alunas, uma com laudo de deficiência intelectual e outra [...] atraso cognitivo e a mesma frequenta o AEE [...] enquanto aguarda sua avaliação clínica final.
G6	PI 6	Sim. (Anos anteriores) deficiência intelectual.
G6	PII	Este ano não tem nenhum aluno que necessite utilizar recursos de acessibilidade ou adaptados. São utilizadas atividades diferenciadas respeitando as habilidades, o potencial e o ritmo de cada criança.
G7	PI 1	Sim, [...] sempre que precisamos a professora do AEE nos oferece suporte. A maior dificuldade é saber se o modo como estamos lidando com a criança é o correto, pois como não temos formação específica na deficiência da criança, é muito complicado entender como ela recebe e processa as informações que damos a ela.
G7	PI 2	Não. Sim, (tive) surdo e outro cego.
G7	PI 3	Sim. Tenho uma aluna com deficiências múltiplas e a cadeira de rodas dela precisou de ser ajustada [...], quebrou a parte de baixo (porém até hoje não foi arrumada e nem ajustada).

G7	PI 4	Sim. 1 aluno. Sim.
G7	PI 5	Não. Não [...], estou na rede pública municipal de Araçatuba há pouco tempo.
G8	PI 1	Sim. Tenho uma aluna com deficiência intelectual.
G8	PI 2	Não. Sim, 1 Deficiência intelectual. Sim (anos anteriores) Síndrome de Down, múltiplas deficiências, física.
G8	PI 4	Sim, em todas as vezes as orientações foram válidas e pontuais. [...] Tamanho de letra, recursos áudio visuais e outros. Sim, auditivo, intelectual e visual.
G8	PI 5	Sim, percebi que com as orientações pude realizar melhor o trabalho com o aluno. Sim, nos anos anteriores, baixa visão, deficiência mental, autismo, Síndrome de Down.
G8	PI 6	Sim. A criança atendida não está cadastrada e raramente o professor tem acesso a laudos e ao que de fato a criança tem.
G8	PI 7	Sim. Material disponível, a realidade da sala e do aluno em questão. [...] Tive. Síndrome de Down.
G 7 e 8	PII	Sim, mas ocorre de maneira precária, pois para que a professora realize este trabalho é necessário dispensar atendimentos ou fazer no HTPP, pois não temos horário destinado para tal serviço e não há flexibilidade de horário pela carga imposta.

Fonte: elaborado pela autora.

No **G5**, duas docentes PEB I solicitaram orientações quanto ao desenvolvimento e à aplicação de atividades pedagógicas às crianças ao PEB II e foram atendidas. Outra PEB I disse que seu estudante não faz uso de acessibilidade e a PEB II a orienta na medida do possível em relação ao caso de um estudante com Distrofia Muscular de Duchenne. Duas ainda relatam não solicitarem orientações por não precisarem, apesar de uma ter EPAEE e outra anteriormente ter tido estudante com suspeita de DI. Outra PEB I diz não ter EPAEE neste ano letivo e no anterior teve um também com DI – mas entende-se que não recebeu orientações na SEC.

Já no **G6**, quatro participantes relatam ter solicitado e recebido orientação e acompanhamento quanto ao uso de recursos pedagógicos e auxílio nas atividades, inclusive todas já possuem experiência com a docência para EPAEE em sala de aula. Outra PEB I disse que seu estudante não precisa de recursos adaptados. A PEB II, por seu turno, que faz o AEE neste e no Grupo 5, relata que não há neste ano letivo nenhum estudante que necessite de recursos adaptados ou de acessibilidade e que tem realizado orientações quanto ao desenvolvimento de atividades e habilidades, respeitando as diferenças e o ritmo de cada criança.

Creio ser importante ressaltar as falas da PI 1 e PI 2 (G6) no que concerne à prática e ao trabalho em conjunto com a PEB II, pois somente neste ano letivo a escola recebeu uma docente ativa, tendo passado por muitos problemas em anos anteriores por falta de compromisso de uma antiga profissional e depois com a ausência desse educador. Na unidade escolar que compõe esse grupo, percebe-se boa articulação entre as docentes, que não pode ser maior devido à problemática existente na SRM desde anos anteriores, como relatado. Para

Duarte e Marques (2013, p. 89), “[...] a parceria entre esses professores se torna uma estratégia extremamente importante para o planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino para os alunos com deficiência”.

Nos grupos **G7 e G8**, analisar os relatos das docentes PEB I quanto às solicitações de orientações à PEB II mostrou que existe uma efetividade nas atribuições desta (no que concerne à legislação municipal) e uma parceria relativa no trabalho entre as profissionais, ainda que não presente em toda a equipe escolar. Vê-se um avanço no entendimento desse trabalho articulado, conforme as docentes do G7 e as três do G8 relataram, no que tange a solicitar apoio, orientações atendimento pela PEB II. Isso se mostra bastante importante tendo em vista que “[...] poderá ser um caminho para haver uma parceria colaborativa nas escolas regulares, pois, ao encontrar um modo de haver a comunicação entre os profissionais envolvidos, é possível possibilitar aos alunos com deficiência intelectual uma escolarização mais eficaz” (DUARTE; MARQUES, 2013, p. 98).

Sobre o relato da PI 3 sobre ter na SEC uma criança com deficiências múltiplas e enfrentar dificuldades referentes à ausência de cadeira escolar específica para ela usar em sala de aula, esclareço que essa providência (apesar de as docentes terem o dever de informar e solicitar) deve ser tomada pela Secretaria Municipal de Educação.

Entre as docentes PEB I do G8 que relatam não terem solicitado orientações ou acompanhamento às PEB II, estão as PI 2 e PI 3, sendo que aquela respondeu que teve EPAEE somente em anos anteriores e esta não respondeu a nenhuma das questões contempladas no Quadro 13.

No relato da docente PEB II que realiza o AEE para os grupos 7 e 8, nota-se que as orientações são realizadas de forma precária em virtude da falta de horários específicos para a atividade, sendo então preciso dispensar atendimentos aos EPAEE ou usar a HTPP para isso. Ressalta-se então a necessidade urgente de o SME repensar sua disposição quanto a resoluções, cronogramas e carga horária do PEB II – Educação Especial, visto que os relatos sobre falta de horário para atendimento e necessidade de orientação contínua e eficaz se fazem recorrentes.

**Quadro 14 - Interações docentes acerca do EPAEE 3**

<b>Grupo</b>	<b>Professora</b>	<b>Resposta (Questões 8 e 9 - seção III e 1 e 2 - seção IV)</b>
G9	PI 1	[...] Sim. Tenho dois alunos, os dois com deficiência intelectual. Sim (tive) intelectual, síndrome de Down e auditivo.
G9	PII	[...] São utilizadas atividades diferenciadas respeitando as habilidades, o potencial e o ritmo de cada criança.
G10	PI 1	Não. Não houve. [...] Não, pois meu aluno é autista.

G10	PI 2	Em outras salas sim, houve acompanhamento, mas comigo ainda não tive oportunidade de presenciar tal orientação. Não tenho aluno.
G10	PII	Sempre. Uso de material para surdez, aluno PC.

Fonte: elaborado pela autora.

No **G9**, a PI 1 alega ter um desenvolvimento melhor nesta escola em comparação com a outra unidade escolar (do G2), que na época da aplicação desta pesquisa tinha a docente PEB II afastada por licença motivada por problemas de saúde. No **G10**, quando a docente PI 1 respondeu que não solicitou orientação à PEB II por achar que devido ao seu EPAEE ser autista e frequentar a AMA não faria o AEE na unidade escolar, trouxe-me uma informação que não pude confirmar se é particular a ela ou realmente uma mensagem repassada verbalmente à escola e que se tornou mal compreendida.

Como já explicado, em relação à AMA, embora o EPAEE autista seja participante também desta instituição, considero que não é possível extinguir o apoio que a PEB II lotada na escola poderia realizar. Outro fato relevante foi a PI 2 explicar que, mesmo não havendo EPAEE em sua sala, viu acompanhamento e orientações advindas da PEB II a outras SEC da escola. A PII (PEB II) que participa deste grupo disse que sempre é solicitada e fornece as orientações devidas, sendo que a maior dificuldade encontrada por ela foi o processo de desenvolvimento e a utilização de material para surdez.

Na finalização desse bloco, a análise terá como base a questão 4 (quatro) da seção IV do questionário, cujo teor investiga se o docente PEB I do SME de Araçatuba participa de formação continuada em serviço. Nesse contexto, apresento algumas respostas dos docentes participantes (PI) em seus respectivos grupos (G):

#### Quadro 15 – Participação de formação em serviço

Grupo	Professora	Resposta (Questões 4 - seção IV: se como docente PEB I do SME de Araçatuba participa de formação continuada em serviço).
G1	PI 1, PI 2, PI 3, PI 4 e PI 6	Não.
G1	PI 5	Sim. PNAIC, Ler e Escrever.
G1	PI 7	No momento somente cursos propostos pela Secretaria de Educação.
G2	PI 1, PI 2 e PI 3	Não.
G2	PI 4	Participei até ano passado do PNAIC.
G3	PI 1 e PI 2	Sim. Participei este ano do Programa [...] UNESP de Marília, [...] “Estudantes precoces e superdotados”, além do PNAIC [...].
G4	PI 1	Sim. PNAIC. (G4 – PI 1)
G4	PI 2	[...] PNAIC [...]. Sempre estou em formação [...]: leituras, estudos e cursos de capacitação.

G4	PI 3	Este ano não foi possível.
G4	PI 4	Sim. AEE. PNAIC.
G5	PI 1	Sim, formação oferecida pela SE.
G5	PI 2	Tenho participado de formação continuada fora do horário de serviço, tais como PNAIC. Nos horários de serviço participo de HTPP e HTPC com formação através de leituras de textos e explicações dos mesmos.
G5	PI 3 e PI 4	Sim, formação para os 4º e 5º quinzenalmente e na UNESP curso de zoonose/sobre cuidados com os animais (UNESP).
G5	PI 6	Sim, sempre tenho procurado participar dos cursos oferecidos pela secretaria: PNAIC, zoonoses etc.
G6	PI 1, PI 2, PI 3 e PI 4	Sim, sempre tenho procurado participar dos cursos oferecidos pela secretaria [...].
G6	PI 5	Sim, desde o ano anterior participo de formação na Secretaria de Educação Municipal, no horário de trabalho, sobre leitura e escrita.
G6	PI 6	Sim. Alguns cursos particulares pela outra escola, projeto Trilhas, Zoonoses.
G7	PI 1	Não. Participo do PNAIC que é em horário diferente ao de trabalho
G7	PI 2, PI 3 e PI 4	Não.
G7	PI 5	Ainda não tive oportunidade de participar.
G8	PI 1	Sim, participei por dois anos consecutivos do curso Ler e Escrever, com a formadora Carla.
G8	PI 2	Não.
G8	PI 4	Sim. Nas HTPCs e HTPPs e nos cursos de capacitação oferecidos pelo município e outras entidades.
G8	PI 5	Realizo a formação do Pacto - PNAIC.
G8	PI 6	Sim. As [...] determinadas para o ano que leciono.
G8	PI 7	Não. Faço sempre as formações que a Prefeitura oferece, mas são aos sábados.
G9	PI 1	Até ano passado participei do PNAIC.
G10	PI 1	Participo de formação continuada, mas não em serviço.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como fechamento desse bloco e para atender ao eixo principal “**HTFC na visão docente PEB I: contribuição para a prática pedagógica na sala comum e benefício ao incluído**”, que refere a um objetivo específico desta pesquisa: averiguar se a HTFC é compartilhada ou se se reflete de alguma forma no trabalho do docente PEB I, procurou-se demonstrar a análise das respostas anteriores em conjunto com a questão de nº 4: Como docente de SEC do SME de Araçatuba-SP, você participa de formação continuada em serviço?

Em caso de resposta afirmativa, investigou-se qual o tipo de formação da seção IV do questionário, contemplada em **subeixos** desenvolvidos (solicitações do PEB I para orientações sobre o AEE na sala comum/ dificuldades identificadas) com a finalidade de demonstrar uma possível articulação entre as duas categorias docentes participantes. E, para se chegar a um resultado, a investigação possibilita inferir e compreender a existência ou não de uma formação em serviço para o/a docente de SEC do SME e a colaboração da categoria docente PEB II para a melhoria da prática docente no ensino comum.

Em continuidade, temos, a partir das respostas das docentes dos grupos **G1** e **G2**, a conclusão de que nenhuma delas participou de formação em serviço do SME no ano letivo em

questão, uma vez que, apesar de duas PEB I (G1) responderem positivamente, os cursos mencionados não foram oferecidos no horário de trabalho (PNAIC e Ler e escrever). No **Grupo 3**, apurou-se que a participação nos cursos relatados foi apenas respondendo a uma pesquisa do Programa de Doutorado/UNESP sobre superdotação e altas habilidades.

No **G4 e G5**, notam-se duas vertentes: uma em que as docentes entendem que os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de não serem oferecidos no horário de trabalho, são formação contínua em serviço (três docentes do G4 e quatro do G5); e outra em que duas entrevistadas (G5) das classes dos 4º e 5º anos participaram realmente de formação em serviço voltada à prática de suas séries em questão, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação no horário de aula, tendo sido disponibilizados substitutos para elas nos dias do curso realizado quinzenalmente. Destaca-se nessa seara a resposta da docente PI 2 (G5), que demonstrou compreender o termo formação em serviço: “[...] tenho participado de formação continuada fora do horário de serviço, tais como PNAIC. Nos horários de serviço participo de HTPP e HTPC com formação através de leituras de textos e explanações dos mesmos”. Com isso, ela revela conhecimento sobre suas atribuições e direitos quanto ao Plano de Carreira do Magistério – LC 204/2009 – e quanto às especificidades que envolvem a formação contínua em serviço.

No **G6**, as docentes também se dividem no entendimento do que seja formação em serviço e no que seria a formação continuada fora do horário de trabalho, visto que três delas disseram que a primeira pode ser oferecida pela secretaria, mesmo fora do horário de trabalho. Somente uma delas (que ministra aula na classe do 4º e 5º ano) respondeu que “[...] desde o ano anterior participo de formação na Secretaria de Educação Municipal, no horário de trabalho, sobre leitura e escrita”, o que confirma a participação no curso do SME para os 4º e 5º anos.

Nos **Grupos 7 e 8**, algumas educadoras responderam prontamente que não participam (cinco do G7 e três do G8), enquanto a PI 1 do G8 disse ter feito parte do curso **Ler e Escrever** (citado anteriormente, oferecido pela Secretaria Estadual de Educação por meio da Diretoria de Ensino de cada município) por dois anos seguidos. Questiona-se assim se ela participou em anos passados como professora ou se esteve na função de coordenadora, pois nos últimos dois anos letivos o **Ler e Escrever** foi oferecido apenas para as coordenadoras pedagógicas com a finalidade de elas compartilharem o conhecimento posteriormente; já a PI 4 (G8) demonstrou compreender e participar da formação em serviço relativa à LC 204: “sim. Nas HTPCs e HTPPs e nos cursos de capacitação oferecidos pelo município e outras entidades”.

Quanto aos **grupos 9 e 10**, a PI do G9, erroneamente, entende que participar do PNAIC é formação em serviço porque foi oferecido por meio da Secretaria Municipal de Educação, apesar de não ser de participação obrigatória e ocorrer aos sábados. A PI 1 (G10), por sua vez, disse que participa de formação continuada, porém não é em serviço. A PI 2 - G10 não respondeu a questão.

É possível depreender, pelas análises, que as docentes PEB I que participaram desta pesquisa não usufruem de uma formação em serviço voltada especificamente para o ensino em sala de aula que beneficie a inclusão dos EPAEE no SME de Araçatuba. Poucas docentes demonstraram conhecer a concepção de formação contínua em serviço no contexto da normatização do SME, e a maioria ainda confunde a formação em serviço com aquela realizada fora do horário de trabalho. Pode-se perceber, pois, que as únicas participantes da categoria PEB I de formação em serviço neste ano letivo são as docentes de 4º e 5º anos em virtude da formação que a Secretaria lhes proporcionou e que, todavia, não foi na concepção da Inclusão.

Costa (2015) defende a importância de oferecer uma formação teórica multidimensional contempladora da prática e de valores pessoais e docentes, que possibilite ao profissional conquista da autonomia na pesquisa, aprendizagem e reflexão e que precisa ser realizada em longo prazo, constantemente e junto à práxis do docente.

**Quadro 16 - Quantidade de respostas docentes às questões do Bloco 2**

<b>Totalidade de docentes participantes por escola/grupo:</b>										
Questões:	08/10	04	02	04	06 /07	07	05 /06	07/08	02	03
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
HTFC contribui para a prática em sala comum? n° 7–Seção III	02	01	02	02	03	03	02	02	01	02
Solic. SRM. p/ acompanhar orientar recursos ped. acessibilidade SEC? N° 8 – S. III	08	02	0	01	010	04	03	05	02	01
Você tem ou teve em sala de aula de ensino comum EPAEE e de qual tipo? n°s 1 e 2 –	07 DI; DA; Down; Autista	04 DI; DA; Down; Autista	02 DI; Down; Autista	03 Autista DI	02 DI S. Duchene	06 DI	04 DA DI D. Mult Autista DV	07 DI DA DI Mult Autista DV	02 DI DA	02 PC Autista

Seção IV								DF		
Como PEB I participa de formação continuada em serviço? Em caso afirmativo, qual o tipo de formação? n° 4 – S. IV	5/Não  2/Sim PNAIC	3/não  1/Sim PNAIC	2/Sim  PNAIC UNESP	1/sim  AEE PNAIC	5/ Sim.  SME Unesp	04/não	04/não  03/ S  SME Unesp			

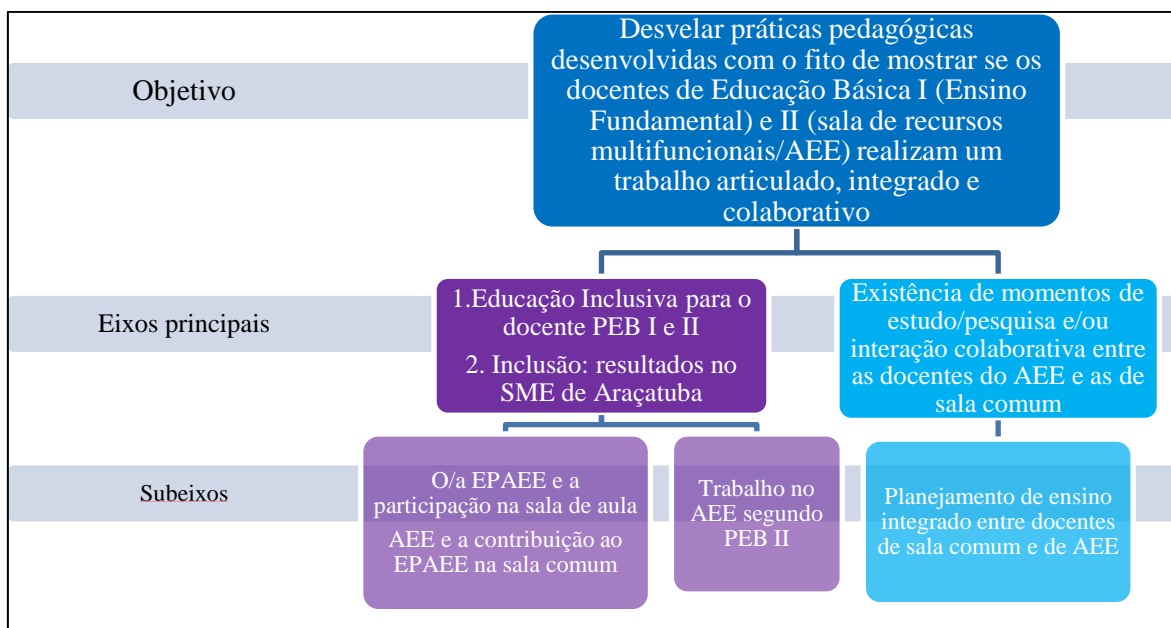
A importância da formação contínua em serviço com o objetivo final da inclusão dos/as EPAEE na escola denota a possibilidade de eles serem inclusos social e academicamente, como direito e efetividade, o que, arduamente defendido por décadas, tornou-se um fio condutor para a apropriação dos resultados neste estudo.

No bloco a seguir, os eixos principais relacionam-se ao objetivo geral da pesquisa, ou seja: desvelar práticas pedagógicas desenvolvidas com o fito de mostrar se os docentes de Educação Básica I (Ensino Fundamental) e II (Sala de Recursos Multifuncionais) realizam um trabalho articulado, integrado e colaborativo.

#### 4.3.3 Terceiro bloco: educação inclusiva, parcerias e interação sob o olhar docente

Para demonstrar as concepções da PEB I e PEB II sobre a existência de um trabalho docente articulado e os benefícios de uma educação inclusiva no SME de Araçatuba, o objetivo geral foi subdividido em duas partes, articuladas a ele e com eixos principais e subeixos interligados:

#### **Figura 7 - Terceiro bloco de análises**



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao tratar a inclusão e seus resultados no SME de Araçatuba, a abordagem será feita pelo ponto de vista das docentes PEB I e PEB II que participaram deste estudo. Esse fator mostrou aspectos da realidade, bem como proporcionou a inserção da cultura e de histórias pessoais. Os dados coletados por meio do questionário semiestruturado aplicado conjuntamente à observação e análise documental tornaram-se o caminho para efetivar este processo dissertativo.

Assim, foi possível conhecer as concepções de ambas as categorias docentes sobre a normatização que geriu suas profissões no SME de Araçatuba, ao mesmo tempo em que se pode averiguar a possibilidade de elas conhecerem as atribuições inerentes a seus cargos públicos e a necessidade de articulação entre o trabalho que exercem para o/a EPAEE matriculado na SEC e participante do AEE. Intenta-se assim reconhecer que o trabalho docente articulado possibilita não apenas o cumprimento de normatizações nacionais e municipais, mas a visibilidade da necessidade de criação de laços permanentes no processo de ensino e aprendizagem por meio das profissionais envolvidas.

Para propiciar clareza quanto a esse objetivo, a sequência do texto procura contemplar os objetivos deste estudo junto aos eixos e subeixos e articulá-los às questões constantes nas seções III e IV do questionário aplicado.

Nesse contexto, início o Quadro 17 pela questão 2, seção III, relatando a amostragem das respostas que mais se destacaram. Algumas semelhantes foram agrupadas por estarem repetidas no sentido, extensas ou quanto a não relevância de sua citação isolada.

### Quadro 17 – Reflexões sobre educação inclusiva

<b>Questão 2 - seção III: Em seu entendimento, o que é educação inclusiva?</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
G1	PC	Atendimento a portadores de necessidades.
G1	PEF	A educação que auxilia e dá oportunidade para aprendizagem das crianças com dificuldades e de acordo com suas necessidades.
G1	PI 1 e PI 2	Há frequência de alunos com deficiência em sala de aula regular (PI 1) / são alunos com alguma deficiência (física, mental etc.) que frequentam a sala de ensino regular (PI 2)
G1	PI 3 e PI 4	A escola deve estar apta a atender todas as crianças, independente das suas diferenças, de maneira a garantir uma boa educação (PI 3) / oferecendo uma educação de qualidade, independente da necessidade educacional do aluno (PI 4).
G1	PI 5	Oferecer um ensino para indivíduos portadores de alguma deficiência.
G1	PI 6	É uma educação onde crianças com dificuldades, síndromes e transtornos de aprendizagem são colocadas em sala de aula comum produzindo uma socialização e aprendizagem integral com os demais
G1	PI 7	É aquela que dá oportunidade de integração aos alunos com necessidades especiais.
G1	PII	Uma educação que oportuniza a participação dos alunos de acordo com suas capacidades.
G2	PI 1	É um sistema de educação e ensino em que todos os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os alunos com deficiência, frequentam as escolas comuns, da rede pública ou privada.
G2	PI 2	É aquela que busca atender a necessidade de todos os alunos, inclusive os alunos especiais.
G2	PI 3	A educação inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender [...] em um sistema regular de ensino [...].
G2	PI 4	É uma educação que respeita as diferenças das crianças.
G3	PI 1	Educação Inclusiva é a educação/escola voltada a atender e a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os alunos, é adequar todos os meios (currículo, arquitetura, metodologias, recursos e outros) ao aluno com necessidades educacionais especiais.
G3	PI 2	A educação inclusiva busca atender as necessidades educativas especiais com objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.
G4	PI 1	É a educação que dá oportunidade para todos aprenderem [...].
G4	PI 2	A educação voltada com aporte e suporte às pessoas com necessidades especiais.
G4	PI 3	É aquela que proporciona a integração e o aprendizado aos alunos com necessidades especiais.
G4	PI 4	Educação inclusiva [...] deve propor a participação de todos os alunos [...].
G5	PI 1	Garante a participação de todos os estudantes, sem distinção, a uma educação de qualidade, onde há igualdade de oportunidades.
G5	PI 2	É a inclusão [...] na rede de ensino onde todas as crianças devem aprender juntas independente de qualquer dificuldade.
G5	PI 3	Inserir o aluno juntamente com os demais dentro do mesmo contexto [...].
G5	PI 4	É incluir alguém que possua limitações a um grupo oficial e juntos possam interagir acrescentando em ambos o progresso na aprendizagem.
G5	PI 5	Introdução dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os níveis.
G5 e G6	PI 1, PI 2 e PI 3	Atendimento a diversidades e necessidades especiais de todos os alunos de todos os alunos que necessitam <sup>13</sup> .
G6	PI 3	Oferecer oportunidade de participação e aprendizagem para todos independente de alguma necessidade especial.
G6	PI 4	É incluir todos, não só portadores de necessidades especiais.
G6	PI 5	Educação inclusiva é a educação que proporciona a todos o direito de frequentar as

<sup>13</sup> Elas responderam de modo muito semelhante.

		aulas, independente de suas condições, oferecendo condições de aprendizagem de acordo com o seu nível de dificuldades.
G6	PI 6	É quando você inclui alguma criança com necessidades especiais junto às outras crianças [...].
G6	PII	É oferecer igualdade de oportunidades na participação e escolarização de todos independente de suas necessidades educativas respeitando suas habilidades, seu potencial e ritmo.
G7	PI 1	É uma educação que acolhe a criança portadora de necessidades especiais de maneira a fazer com que ela se sinta parte igual e participante na sociedade.
G7	PI 2	Onde todo corpo docente, funcionários e alunos participem de um espaço comum da educação, com regras, normas e respeito a todos com igualdade.
G7	PI 3	O direito a educação é direito de toda criança, adolescente ou adulto, seja ele qual dificuldade tiver. E a educação inclusiva parte dessa intenção, que cada um possa procurar a plenitude do seu existir para participar ativamente na construção de sua vida pessoal.
G7	PI 4	É quando um aluno [...] [com] deficiência [...] frequenta a sala de aula “regular”.
G7	PI 5	É acolher todas as pessoas com necessidades especiais, sejam elas físicas ou mentais no sistema regular de ensino.
G8	PI 1	É a educação que tem por objetivo promover a integração/socialização e novas vivências as crianças com necessidades especiais.
G8	PI 2	É um processo social onde todas as crianças [...] têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal.
G8	PI 3	A escola atender as crianças especiais de acordo com suas dificuldades, oferecendo condições e situações para que as mesmas possam participar.
G8	PI 4	Educação inclusiva é aquela que vê o aluno como um todo, suas potencialidades e necessidade [...].
G8	PI 5	É a integração e socialização do portador de alguma necessidade especial.
G8	PI 6	Quando atendemos as necessidades de nossos alunos como um todo, oferecendo condições de desenvolvimento dentro de sua condição individual.
G8	PI 7	É aquela que não segrega os alunos com necessidades especiais dos outros estudantes, apoiando em suas especificidades.
G7 e G8	PII	É o atendimento de “todos” os alunos de acordo com suas especificidades.
G9	PI 1	[...] Uma educação que respeita as diferenças das crianças.
G9	PII	[...] Igualdade de oportunidades na participação e escolarização de todos independente de suas necessidades educativas, respeitando suas habilidades, seu potencial e ritmo.
G10	PI 1	Entendo que a inclusão seja envolver o indivíduo, ao aluno, em todo e qualquer processo de aprendizagem.
G10	PI 2	Educação inclusiva é educar todas as crianças, independente de sua dificuldade em um mesmo contexto escolar.
G10	PEB II	Educar todos em um mesmo contexto escolar. Não apenas crianças com deficiência. Educação Inclusiva é direito de todos em uma sociedade inclusiva.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre sua concepção de educação inclusiva, algumas docentes de SEC e de SRM apresentaram respostas relativamente mais aproximadas, pelas quais se reconheceram aspectos importantes, como o respeito à diversidade humana e às diferenças, além da escola inclusiva para todos (três docentes do G1; todas do G2 e G3; duas do G4; uma do G5; cinco do G6; três do G7, cinco do G8; todas dos G9 e G10). Quanto à professora coordenadora e a duas do G1 e duas do G4, elas demonstram conhecimento escasso e necessidade de mudança de paradigmas.

Cinco participantes do G5, duas do G6, duas do G7 e seis do G8, apesar de lhes faltar maior abrangência na concepção da inclusão, denotam discernimento e uma provável abertura para a mudança. Em seus relatos, mostraram entender a ação somente como integração ou inserção de pessoa com deficiência, utilizando ainda o termo portadores de deficiência.

Na linha formativa docente sobre as concepções inclusivas e para a compreensão das diferenças, das deficiências, Oliveira (2010, p. 148) defende que:

[...] Falar de inclusão escolar é revelar o perverso papel excludente que a escola exerce no cotidiano de suas práticas, portanto, a questão é ampla e complexa e não se restringe à temática da deficiência. [...] Não podemos ocultar a história da exclusão, a negação da diversidade, as práticas homogeneizadoras, [...] ao mesmo tempo, não podemos abandonar o campo do conhecimento sobre as deficiências e suas implicações para a prática pedagógica.

Reconhece-se que não existe maneira fácil de mostrar ao docente a concepção do diferente, o que é educação inclusiva, o que vem a ser educação especial e como é a deficiência: é preciso mostrar, discutir e esperar que ele/a reconheça, compreenda e aja, pois afinal é ele/a como profissional e pessoa que lidará com o estudante entendido como comum ou normal e o EPAEE. Fundamentalmente, ter respeito e flexibilidade no que tange ao diferente será o passo inicial para possibilitar ao EPAEE ser reconhecido, valorizado e incluso na escola comum.

No próximo quadro, exposto a seguir, busco incluir o pensamento araçatubense sobre o alcance do SME em relação às suas políticas de inclusão. Na elaboração dessa pergunta do questionário, procurei conhecer previamente essa concepção por parte dos docentes efetivos do referido sistema. O termo “inclusão” foi usado sob essa ótica.

### Quadro 18 – Olhar acerca da inclusão no Ensino

Questão 3 - seção III: Em sua opinião, a inclusão tem alcançado resultados na rede municipal de Araçatuba? Por quê?		
Grupo	Professora	Resposta
G1	PC	Não, porque não atende a demanda [...].
G1	PEF	Sim. Alguns casos na melhora do relacionamento; participação; socialização.
G1	PI 1	Sim. [...] Com um autista severo, conseguimos socializá-lo e prepará-lo para estar em sociedade.
G1	PI 2	Sim. Apesar de que os professores da sala comum não estão preparados.
G1	PI 3	Não. Os alunos têm poucos recursos, poucas horas no atendimento especializado e são cuidados por estagiários que nem sempre estão preparados para ajudá-los.
G1	PI 5, PI 6* e PI 7	Não. [...] Autista grau severo [...], não é visível nenhuma evolução. / [...] Em casos graves de inclusão, onde o aluno não alcança uma aprendizagem no ano letivo*.
G1	PII	Em partes sim. Alguns alunos vêm apresentando melhoras tanto na autonomia como na parte acadêmica.
G2	PI 1	não. Porque os professores que recebem um ou mais alunos com deficiência, se sentem sozinhos e sem apoio, recursos ou formação para executar um bom trabalho
G2	PI 2	Não, porque, dependendo do caso, é muito difícil para o professor que não é

		especialista saber como lidar com esse aluno, a maneira de como trabalhar e até mesmo se comunicar.
G2	PI 3	Sim. As crianças de inclusão têm atendimento especializado com professoras especializadas.
G2	PI 4	Sim. Na parte social sim, no aprendizado ainda precisa ser mais eficaz.
G3	PI 1	Para mim é relativo, porque acredito que o público alvo da sala de recursos é muito variado e os alunos possuem graus diferenciados de deficiência e professores, com abordagens pedagógicas singulares, apesar de possuírem, às vezes, a mesma formação.
G3	PI 2	Não, pois a professora do AEE tem pouco tempo para atendimento em nossa escola.
G4	PI 1	Sim, porque as crianças são atendidas de forma diferenciada no AEE.
G4	PI 2	Não, [...] por não haver logística: pessoas especializadas no trato “direto” com o aluno [...] no seu dia a dia.
G4	PI 3	Não. Acredito que os profissionais da rede ainda não estão preparados o suficiente para receber os alunos de inclusão.
G4	PI 4	Sim, porque existe uma equipe docente que recebe instruções para trabalhar em sintonia, tanto o professor da sala comum como das salas [...] AEE.
G5	PI 1	Sim, porque visa preparar o educando não apenas com saberes escolares, mas para a vida, explorando as suas habilidades com o objetivo de desenvolvê-las em seu maior potencial.
G5	PI 2	Sim. A inclusão tem trazido a oportunidade de aprender uns com os outros [...], oportunidade da participação da vida escolar com igualdade.
G5	PI 3 e PI 4	Sim, em parte, pois trabalha o respeito às diferenças. Porém, o trabalho pedagógico às vezes fica difícil diante das especificidades de cada aluno.
G5	PI 5	Não. Percebo que há um esforço por parte dos professores para atender estes alunos de inclusão, não havendo muito suporte pedagógico da Secretaria.
G5 e G6	PI 1 e PI 6	Não. Temos um alto número de alunos, falta formação para os professores.
G6	PI 2	Não. A falta de formação e orientação aos professores e cuidadores contribui para esse resultado e também ao apoio à família.
G6	PI 3	Sim. Mesmo as mais limitadas, sendo apenas para inclusão na sociedade.
G6	PI 4	Sim, porque hoje temos ótimos resultados, em sua maioria, crianças incluídas e com bom desempenho.
G6	PI 5	Sim, de certa forma, mas como há várias formas de inclusão, torna-se difícil alcançar efetivamente bons resultados.
G6	PI 6	Não, porque falta infraestrutura correta, cuidadores capacitados, professores adaptados a esses alunos.
G6	PII	Sim. Na medida do possível em sala de aula é oportunizado trocas, além do respeito às diferenças, que é muito importante para os alunos.
G7	PI 1	Sim. Quando as crianças inclusas nos vêm diagnosticadas ela recebe um bom amparo, tanto no AEE quanto da cuidadora. O que me preocupa é que temos muitas inclusões “não diagnosticadas” e para essas o auxílio mediante SE é zero.
G7	PI 2	Não. A lei diz todos os direitos do educando com necessidades especiais, a escola não cumpre, só parcialmente.
G7	PI 3	Não. Precisamos de cursos para formação dos professores de sala comum para trabalhar com as deficiências dos alunos. E curso para as cuidadoras.
G7	PI 4	Sim. O AEE tem contribuído muito.
G7	PI 5	Não me sinto em condições de opinar, estou há pouco tempo na rede municipal de Araçatuba.
G8	PI 1	Em parte. [...] Porque as necessidades especiais são variadas.
G8	PI 2	Sim. Mas ainda temos muito que avançar.
G8	PI 3, PI 4 e PI 5	Sim. [...] / Sim. [...] a criança é diagnosticada e tem amparo do grupo pedagógico. / Sim, os resultados, ao meu ver, ainda são poucos.
G8	PI 6	Não. Não há atendimento efetivo.
G8	PI 7	Depende do aluno incluído, suas deficiências.
G7 e G8	PII	Sim. Temos alguns casos de êxito sim, porém ainda há a necessidade de muitas mudanças.
G9	PI 1	[...] Na parte social sim, no aprendizado ainda preciso ser mais eficaz.

G9	PII	Sim. Na medida do possível em sala de aula é oportunizado trocas. além do respeito às diferenças, que é muito importante para os alunos.
G10	PI 1 e PI 2	Sim. [...] Sim. Os resultados estão aparecendo gradativamente e já estão sendo evidentes.
G10	PII	Sim. Na rede de ensino todas as unidades escolares têm atendimento educacional especializado, atendendo todas as deficiências.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação a essa questão, no G1, a PC entende que a inclusão não alcança resultados porque não atende a demanda. Sobre essa fala, é necessário explicar que essa necessidade vem sendo atendida pelo município, independente de questionarmos qualidade ou quantidade de horas proporcionadas. O que ocorre com muitas profissionais, e no caso dessa coordenadora, é uma confusão por acreditarem que qualquer criança com problema de comportamento ou mesmo doença mental deva frequentar o AEE. Eu mesma, como supervisora de ensino, expliquei-lhe a função do AEE; entretanto, vê-se que a alteração no modo de pensar docente é um longo caminho a ser percorrido.

Ainda no G1, para a PEF, foi possível o alcance de resultados, como melhorias na autonomia e socialização das crianças atendidas. Contudo, as quatro PEB I discordam desse entendimento por verem demora na evolução do estudante. Nota-se, pois, que, enquanto uma dessas docentes afirma que não conseguiu evolução nenhuma no caso de um autista, outra relata que a inclusão tem alcançado resultados e que conseguiram [no plural] que o estudante autista de sua sala fosse integrado à sociedade. Talvez essa discordância aconteça devido a esta docente demonstrar maior abertura à mudança e à articulação do conhecimento com a PEB II, como vimos em suas respostas às questões 8 e 9, Seção III, do questionário aplicado.

Para outras duas entrevistadas (do G2), a inclusão não alcança os resultados no SME de Araçatuba porque docentes de SEC não têm o apoio ou a formação voltada ao trabalho com o EPAEE. Outra participante entende de maneira positiva a questão, porém somente porque o estudante é atendido no AEE. A PI 4 disse que isso ocorre na parte social, mas no âmbito pedagógico ainda não é eficaz. Uma PEB I credita o insucesso nos resultados ao pouco horário de AEE em sua escola; outra ficou em dúvida devido a questões, como falta de formação ao PEB I e a diversidade existente nas deficiências, dificultando ao docente reformular suas abordagens pedagógicas a contento.

Para duas PEB I do G4, a inclusão não acontece porque os docentes não estão preparados e faltam especialistas para ajudar diretamente a criança, além de concepções de senso comum, demonstrando falta do conhecimento necessário sobre o que é “incluir” alguém, ou mesmo sobre os aportes que devem ser utilizados para lidar com os EPAEE.

Uma docente do G5 e três do G6 entenderam que a inclusão não alcançou os resultados no SME de Araçatuba porque os docentes de SEC não receberam formação adequada para lidar com o EPAEE, e outra (G5) compreende que os PEB I se empenham e não conseguem sucesso porque a Secretaria Municipal de Educação não lhes oferece o apoio necessário. Outra entrevistada (G6) mencionou que falta infraestrutura adequada, cuidadores capacitados e docentes adaptados ao EPAEE – quanto a isso, vale ressaltar que essa escola possui uma equipe gestora que oferece suporte aos docentes, tem uma boa infraestrutura, uma sala de recursos completa e uma comunidade muito participativa, enquanto os/as cuidadores/as são alvos de críticas constantes por serem estagiários de Pedagogia. Duas PEB I (G7) disseram que a causa se dá por ainda faltar formação aos docentes e cuidadores. Já uma do G8 relatou não existir inclusão porque não há atendimento efetivo.

Em contraponto, as docentes a seguir compreenderam avanços no SME por variados motivos: duas (G4) disseram que a inclusão existe na unidade escolar porque há equipe pedagógica para apoiar e o AEE colabora na SEC; quatro do G5 e duas do G6 relataram avanços e definiram motivos - como o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, bom desempenho em sala de aula etc.; outras quatro (do G7) alegaram que se o docente receber o EPAEE com diagnóstico, com explicações, isso auxiliará o processo de inclusão (entende-se a necessidade de informações para saber como ensinar) e que o AEE ajuda no desenvolvimento e suporte ao EPAEE e ao docente da SEC.

No G8, a maioria (seis) acredita que a inclusão vem acontecendo no SME por variados motivos; a PI 1 (G9) observa sua prática e nela nota avanços, como também o respeito por cada estudante que atende em SEC, independente da diversidade, diferença ou deficiência que possua (isso é constatado por ela, pela equipe e por minha observação) e faz cobrança individual a si mesma. Durante a observação de seu relacionamento com as colegas, percebeu-se que ela procura ajudar e apoiar seus pares. A PII (G9) percebe respeito às diferenças e trocas de apoio entre as docentes; já as três docentes do G10 apontam que os resultados do processo de integração às SEC com o apoio do AEE favorecem o crescimento da inclusão no SME.

Observa-se nos dizeres das docentes que o discernimento sobre a educação especial torna-se confuso diante da prática diária sem conhecimento apropriado sobre o tema. Em alguns relatos, percebe-se também a falta de vontade de valorizar a diferença individual, e isso, acredito, dificulta a compreensão e a valorização do EPAEE.

Carneiro e Dall'Acqua (2014, p. 10), sobre o assunto, esclarecem que “[...] a educação vive hoje o que chamamos de mudança de paradigma, pois o modelo de escola vigente não é

condizente com uma concepção de escola democrática, cidadã, justa e, portanto, para todos”. Percebem-se pensamentos caóticos e às vezes sem sentido que imperam em alguns dizeres docentes neste SME, de modo que urge a necessidade de mudança de pensar, de um salto qualitativo no conhecimento sobre a educação especial e tudo que a envolve que a classe docente de nível I detém, para que o/a docente PEB I desenvolver sua prática na SEC, compreender o EPAEE e, conseqüentemente a função do AEE e da PEB II de Educação Especial.

Em geral, mesmo as profissionais que acreditam na inclusão e demonstram o desejo de mudança de práxis e melhoria do ensino e aprendizagem deixam claro, pelos relatos escritos (questionário) ou verbais (nas observações), que existe a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação melhorar o suporte e a premência por formação direcionada à classe docente PEB I quanto à educação inclusiva. Nas escolas em que há suporte e bom relacionamento docente entre a PEB II as PEB I, nota-se que este sente-se mais seguro e apoiado em seu trabalho junto ao EPAEE.

Quanto à inclusão e à necessidade de valorização da diferença inerente ao ser humano, Mantoan (2015, p. 24) esclarece que:

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalidar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido a ela atribuído: diferença como padrão produzido pelos que procuram se diferenciar cada vez mais para manter a estabilidade de sua identificação; diferença, como motivo pelo qual se coloca em cheque a sua produção social, como um valor negativo, discriminador e marginalizante.

Reforça-se, pois, a urgência da mudança de paradigmas entre as classes docentes na consciência da diversidade, da diferença e, em específico nesta pesquisa, da educação especial como modalidade que proporciona o trabalho com parte desses valores por práxis e reflexões.

Acrescentando também a necessidade de promoção do EPAEE e do estudante comum para seu desenvolvimento e autonomia durante o processo de ensino e aprendizagem, Mantoan (2015, p. 41) afirma que:

[...] É fundamental que os professores, gestores, pais, especialistas das diferentes deficiências compreendam a importância do exercício da autonomia para o desenvolvimento de seus alunos e revejam suas antigas posturas que evidenciam um poder que, via de regra, é muito grande sobre a comunidade escolar. Esse poder, já de há muito presente nas escolas e fora delas, é próprio do Modelo Médico de concepção das deficiências, que já foi ultrapassado pelo Modelo Social, o qual ainda tem um bom caminho para se consolidar completamente.

Frente ao exposto, ratifica-se a necessidade de transformação e ressignificação dos conceitos sobre a educação, especificamente na percepção de que educação especial é uma modalidade de ensino, quando profissionais precisam desconstruir pré-conceitos, deixar estereótipos para conhecer e reconhecer o estudante como diferente e carregado de valores, com vistas à compreensão da ideologia da educação inclusiva.

No próximo quadro, visualizam-se respostas que contemplam a questão número 4 sobre a participação dos EPAEE na SEC e a necessidade de procedimentos diferenciados para atendê-lo.

### Quadro 19 – EPAEE em sala de aula

<b>Questão 4 - seção III: Em sua opinião, o aluno com deficiência participa das aulas? Existe necessidade de algum procedimento diferenciado para atendê-lo?</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
G1	PEF	Sim. Acessibilidade.
G1	PI 1	Sim.
G1	PI 2, PI 3, PI 5 e PI 7	Depende do grau ou nível de deficiência: há mais integração social e não o desenvolvimento pedagógico/ da deficiência (gravidade) autista.
G1	PII	Sim. Na maioria das vezes, os materiais são adaptados.
G2	PI 1, PI 2, PI 3	Sim. Dependendo do “grau” de entendimento/ Há situações em que não.
G2	PI 4	[...] Procedimento diferenciado, [...] fatores corriqueiros, esses alunos ficam sem participar como deveriam e mereciam nas aulas.
G3	PI 1	[...] Existe necessidade de o professor envolvê-lo em atividades diferenciadas, apropriadas a ele, conforme as suas particularidades.
G3	PI 2	[...] Apesar de participarem das aulas [...], apresentam dificuldades de aprendizagem.
G4	PI 1	Sim, é necessário um procedimento diferenciado.
G4	PI 2	Na minha opinião, este aluno nem deveria estar na mesma sala de aula dos outros alunos!
G4	PI 3	Depende do tipo de deficiência. Se for mais severa, é necessário atendimento diferenciado.
G4	PI 4	O aluno participa sim, porém em determinados momentos. [...] Buscar procedimentos diferenciados para atendê-lo conforme suas necessidades.
G5	PI 1	Sim. Normalmente é necessário atendimento individualizado.
G5	PI 2	Sim. Participa das aulas dentro de seus limites, com dificuldades, [...] oferecer apoio na sala de aula, cooperação e colaboração entre a professora da sala e o AEE.
G5	PI 3	Sim, participa com atividades dentro do contexto da sala, porém dentro do seu nível de capacidade.
G5	PI 4, PI 5 e PI 6	Sim, [...] procedimento que atinja exatamente suas necessidades, [...] atividades escritas diferenciadas.
G6	PI 1	Participam em grupos com nível de aprendizado diferenciado.
G6	PI 2	Sua participação é mais restrita e necessita do apoio do professor e cuidador.
G6	PI 3	Sim. Um olhar diferenciado valorizando suas habilidades, respeitando seus limites e ritmo.
G6	PI 4 e PI 5	Sim. Dependendo da necessidade, o atendimento do professor acaba sendo individualizado devido à deficiência do aluno.
G6	PI 6	Em alguns momentos sim, em outros não. Os procedimentos diferenciados seriam materiais adaptados a esses alunos e pessoas capacitadas para esse trabalho.
G6	PII	Sim. As professoras fazem o possível para que sintam incluídos, alguns participam só oralmente, outros são trabalhadas atividades respeitando o seu ritmo, seu potencial e

		suas habilidades.
G7	PI 1	Em todas as minhas inclusões, a criança participava como todas as outras. Às vezes, eu adapto algumas atividades para torná-las possíveis de serem realizadas. O legal é perceber o quanto essa criança tem a te oferecer, sempre respeitando seus limites.
G7	PI 2	Não existe, a criança passa horas ouvindo aulas das quais o conteúdo direto não lhe é apreendido em quase nada, mero expectador.
G7	PI 3	No meu caso não, tenho uma aluna que precisa totalmente de procedimento diferenciado e só realiza com a ajuda da cuidadora.
G7	PI 4	O aluno participa da aula.
G7	PI 5	Em alguns casos sim.
G8	PI 1	A participação na aula depende do grau de severidade da necessidade especial da criança.
G8	PI 2	Dependendo do tipo de deficiência ele consegue participar parcialmente. [...].
G8	PI 3	Sim, alguns casos mais, outros menos.
G8	PI 4 e PI 5	Sim. [...] / Sim, o portador de deficiências tem o mesmo direito que os demais.
G8	PI 6 e PI 7	O aluno participa parcialmente. [...] / Sim. Parcialmente.
G7 e G8	PII	[...] Depende muito do trabalho realizado pelo professor regente da sala regular.
G9	PI 1	Os que passaram por mim necessitavam de procedimento diferenciado, então devido a fatores corriqueiros, esses alunos ficam sem participar como deveriam e mereciam nas aulas.
G9	PII	Sim. As professoras fazem o possível para que sintam incluídos, alguns participam só oralmente, outros são trabalhadas atividades respeitando o seu ritmo, seu potencial e suas habilidades.
G10	PI 1	Não. [...] Depende de fatores como graus de deficiência.
G10	PI 2	Sim, participa, mas ainda existem alguns problemas que podem ser solucionados.
G10	PII	Participa de acordo com suas limitações. Em alguns casos necessita de procedimentos diferenciados.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à questão analisada, três docentes do G1 concordaram com a afirmação da pergunta. Para outras três, a participação desse aluno depende do grau de sua, como também para outra PEB I, que acrescenta que seu EPAEE acompanha as atividades dadas. Outra PEB I disse que o EPAEE pouco participa de sua aula.

Para três docentes do G2, a participação do EPAEE depende da deficiência e de seu grau, pois consideram ela ser possível desde que consigam adequar o ensino às necessidades desse estudante. Outra relatou que todos os EPAEE que já atendeu precisavam de atividades diferenciadas, porém julga que não conseguiu suprir suas necessidades ou estimular suas habilidades para que conseguissem ser incluídos realmente.

Já as docentes do G3 responderam que os EPAEE participam de suas aulas, mas consideram a necessidade de pensar no estudante, na diferença que ele tem e em como criar possibilidades para que encontre mecanismos para vencer-se na própria deficiência e reforçar habilidades.

Miranda (2015), ao versar sobre a possibilidade de ajudar o EPAEE a descobrir e a reforçar suas habilidades como um trabalho conjunto entre a SEC e o sem, destaca que:

A função da Educação Especial é complementar e suplementar a formação do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE); é portanto imprescindível uma articulação com o currículo da sala de aula comum, cabendo, então, uma reflexão sobre a relação entre o ensino desta e o Atendimento Educacional Especializado prestado pela Educação Especial. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento do aluno com NEE, enquanto tal, é responsabilidade da sala de aula comum e deve ser articulada conjuntamente ao AEE (MIRANDA, 2015, p. 87).

Para quatro PEB I do G4, o EPAEE participa, porém faz se importante a adequação das atividades para o ensino desse estudante em SEC. Outra informa que a sua participação depende da deficiência e do grau de severidade desta, afirmando que somente nesses casos seria necessário o uso de atividades diferenciadas – enquanto um dos princípios básicos no ensino é a utilização de atividades diversificadas sempre e para todos que necessitarem, não apenas aos que têm uma diferença visível, como é o caso do EPAEE. Infelizmente, a resposta da PEB I (PI 2) demonstra que muitos profissionais da educação ainda não estão preparados ou não desejam se preparar para a mudança de paradigmas, para a desconstrução do mito da homogeneidade humana – afinal, não existe uma pessoa igual a outra: a diversidade é inerente ao ser humano. E o que essa docente professa na escrita também o faz oralmente: ainda não aceita a concepção de inclusão, de diversidade e de respeito a todos os diferentes.

Em sequência, no G5 e G6 vê-se unanimidade sobre a participação dos/as EPAEE nas aulas, a partir de atividades diferenciadas, considerando que isso é possível desde que se consiga adequar o ensino às particularidades desse estudante. A PII (PEB II) desses dois grupos confirma que as docentes PEB I procuram de diferentes maneiras fazer o/a EPAEE ser incluso, cuja adaptação deve ser realizada sob os prismas pedagógico e didático, não apenas na velha ideia de folha avulsa.

As docentes dos dois outros grupos, G7 e G8, em geral, informaram que alguns EPAEE participam e outros não, e creditam esse fato ao grau de deficiência que a criança possa ter. Para algumas delas, essa participação está condicionada à possibilidade de desenvolvimento perante a classe. Já as participantes do G9 destacaram a essencialidade do trabalho junto ao EPAEE e a responsabilidade docente na realização de um ensino coerente e de qualidade.

Sob a ótica de incluir todos os estudantes, haja vista que todos são diferentes e por isso aprendem de forma também diferenciada, faz-se necessário conceber um ensino inclusivo que contemple a totalidade do alunado, com um currículo passível de modelagem em suas formas e instrumentalizações.

Em relação à participação do EPAEE na SEC, para a PI 1 (G10), ela não existe por

depender de fatores, como graus de deficiência. Para a PI 2, pelo contrário, ela existe, porém com muita dificuldade. A PII, por sua vez, explicou que os EPAEE participam de forma diferenciada do restante da classe, da melhor maneira possível.

O olhar sobre a educação inclusiva ou inclusão escolar depende não somente de vivência em sala de aula com EPAEE, mas daquela que se carrega em relação à história pessoal e cultura abarcada. Sobre a inclusão escolar, Bentes (2010, p. 91) elucida que:

A inclusão social e escolar está posta, as ações em que se encontram, ou se efetivam, mostram muitos desencontros e acertos. Em muitos casos, a inclusão só ocorre com maior ênfase na escola e, esta, por sua vez, tem se concretizado por meio da colocação de crianças com necessidades especiais em salas comuns, comum ensino geral a todos, deixando para as salas de recursos multifuncionais à tarefa de criar os caminhos alternativos e os “recursos especiais” para conseguir a aprendizagem e o desenvolvimento para essas crianças. Entretanto, o outro, como os coleguinhas de turma, estão na sala regular para facilitarem a deflagração do processo inclusivo e, por isso “os caminhos alternativos” e os “recursos especiais” também precisam ser buscados pelo professor da sala inclusiva ao efetivar mediações pedagógicas.

Com isso, afirma-se a necessidade de o docente estar em constante processo de formação e aprimoramento, que envolve a articulação no ensino em sala de aula comum e no AEE.

Na segunda parte deste tópico, a abordagem tem como eixo principal investigar a existência de momentos de estudo/pesquisa e/ou interação colaborativa entre as docentes do AEE e sala comum em seus subeixos: planejamento de ensino integrado entre docentes de sala comum e de AEE.

### Quadro 20 – Planejamento colaborativo e estudos integrados

<b>Questão nº 5 (Seção III) – Você participa (ou já participou) de um planejamento de ensino integrado entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncionais?</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
G1	PC	Sim, acompanho o atendimento na unidade, em reuniões na Secretaria.
G1	PEF, PI 1 a PI 4 e PI 6 e PI 7	Não.
G1	PI 5	A professora do AEE participa do nosso planejamento.
G1	PII	Sim.
G2	PI 1, PI 2 e PI 4	Não.
G2	PI 3	Não. Gostaria de participar.
G3	PI 1	Nunca participei e também nunca vi nenhum professor da sala regular participar.
G3	PI 2	Não, a professora do AEE não participa da HTPC da nossa escola. Também nunca tivemos planejamento direcionado às dificuldades desses alunos.
G4	PI 1	De planejamento não.
G4	PI 2	Sim.
G4	PI 3	Não.
G4	PI 4	Participei de um curso de formação sobre AEE, [...] realizei planejamento de algumas atividades [...] deficiência em conjunto [...].

G5	PI 1 a PI 3	Não.
G5	PI 4	Sim, já participei.
G5	PI 5	Somente em algumas HTPCs.
G5	PI 6	Já tivemos uns momentos de HTPC com a professora do AEE e no planejamento anual.
G6	PI 1	Sim, tivemos alguns momentos em HTPC e no planejamento anual.
G6	PI 2	Sim, a escola proporciona esses momentos no HTPC e com a professora do AEE.
G6	PI 3 e PI 6	Não.
G6	PI 4	Sim.
G6	PI 5	Não. Não há um momento específico para esta integração.
G6	PII	Temos formação, mas ainda não foi possível realizar este trabalho pela falta de tempo disponível para esse fim.
G7	PI 1, PI 3 a PI 5	Não.
G7	PI 2	Nunca.
G8	PI 1 a PI 7	Não.
G9	PI 1	Não.
G9	PII	Temos formação, mas ainda não foi possível [...] pela falta de tempo disponível para esse fim.
G10	PI 1	Não .
G10	PI 2	Sim, participo de estudos realizados em HTPC e também leitura e reflexão em textos em HTPP.

Fonte: Elaborado pela autora.

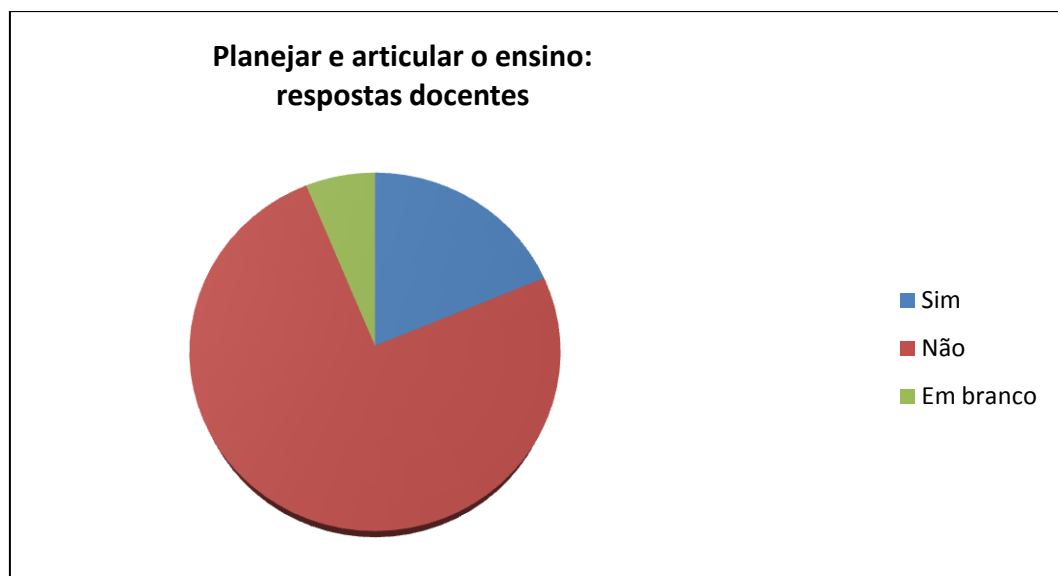
Nos relatos sobre planejamento de ensino integrado, quatro docentes do **G1** e do **G2**, três do **G4**, do **G5** e do **G6**, cinco do **G7**, todas as do **G8** (deste grupo, apenas a PII não respondeu), as PEB I do **G9** e uma do **G10** disseram **não** participar de planejamento de ensino articulado entre SEC e SRM. As docentes do **G3** acrescentaram que, além de nunca haverem participado de planejamento integrado, não viram sua realização com as colegas. Uma do **G4** disse ter participado uma vez de um curso de formação sobre o AEE e planejou atividades sobre deficiências junto à PEB II (o que demonstra que se houvesse momentos para esse planejamento acontecer cotidianamente, seria possível a ele ser efetivo).

Por outro lado, uma PEB I (**G1**) disse que a PEB II participou do planejamento sem explicar se este era o geral da escola ou o cotidiano, com as especificidades de cada EPAEE. Já a PC respondeu que acompanha o atendimento e participa de reuniões na secretaria.

Apesar de três PEB I do **G5** e do **G6** disseram participar de momentos de HTPC e do planejamento anual apenas, a PEB II, por seu turno, relata que isso acontece quando é possível conciliar o HTPP das classes docentes. No **G10**, uma PEB I disse participar de estudos realizados em HTPC e de leitura e reflexões nos HTPPs.

A seguir, apresento um gráfico que tem o caráter de amostragem da quantidade de docentes PEB I e PEB II que planejam ou participam de momentos articulados entre as categorias em questão, com objetivo voltado à educação inclusiva ou educação especial.

#### Gráfico 4 – Planejar e articular o ensino: respostas docentes



Fonte: Elaborado pela autora.

Na perspectiva do trabalho docente articulado desde os primeiros atos, como planejar, integrar e colaborar entre as categorias e perfis diferentes de salas comuns e de educação especial, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 91) dissertam que:

A despeito da avaliação positiva, também foi possível constatar que ainda existe uma falta de preparo por parte dos professores para lidar com este tipo de trabalho colaborativo, uma vez que, a princípio, prevalece uma tendência de atribuir tarefas e esperar que o colaborador assuma a responsabilidade da criança com necessidades especiais matriculada em suas salas de aula, enquanto eles preferem dedicar o seu tempo para os outros alunos. Quando isso acontece, é necessário negociar desde o início o papel do colaborador e uma possível solução poderia se desenvolver na formação inicial das competências desejáveis para um trabalho colaborativo nas escolas.

Analisando as palavras das autoras, encontro semelhanças entre elas e os dizeres docentes do SME documentados pelo presente estudo, talvez porque o conceito de colaboração e de articulação seja ainda difícil para ser compreendido ou incorporado nas ações docentes, seja do município de Araçatuba ou de outros sistemas de ensino.

#### **Quadro 21 – Existência de estudos articulados**

<b>Questão nº 6 (Seção III) - Existem momentos de estudo e/ou pesquisa entre a SRM e SEC? Se existem, em quais espaços eles acontecem e quem os coordena?</b>		
<b>Grupo</b>	<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
G1	PC, PEF, PI 1 a PI 4 e PI 6	Não.
G1	PI 5	Alguns estudos acontecem em HTPCs.

G1	PI 7	No momento não existem estudos sobre este tema.
G1	PII	Sim. Uma vez por semana.
G2	PI 1 a PI 4	Não.
G3	PI 1	Não. Primeiro porque os professores do AEE, por atenderem em diversas escolas, não possuem vínculos, isto é, sua HTPC apenas uma escola.
G3	PI 2	Esses momentos não existem, pois os professores do AEE atendem em várias escolas.
G4	PI 1	Durante as HTPCs, orientado pela coordenadora pedagógica da escola.
G4	PI 2	Hoje em dia, não.
G4	PI 3	Não.
G4	PI 4	No momento, estamos sem professor do AEE, pois a mesma encontra-se em licença. Na rede, esses momentos são oferecidos durante as HTPCs sob a orientação da coordenação.
G5	PI 1	Sim. Em HTPCs coordenados pela diretora e coordenadora. A professora do AEE também orienta a da sala regular quanto a atividades e dificuldades do aluno.
G5	PI 2	Há momentos de troca de ideias sem tempo hábil, [...] AEE trabalha em outras escolas.
G5	PI 3	Não [...] professora do AEE trabalha em três escolas.
G5	PI 4	Não há esses momentos. A professora possui horários que não dão certo com os nossos.
G5	PI 6	Quando acontecem, são nos momentos de HTPC e HTPP.
G6	PI 1	Acontecem nas HTPC.
G6	PI 2	Na escola esses momentos acontecem na HTPC.
G6	PI 3	Não, pois não existe um tempo destinado (direcionado) a essa troca. A professora do AEE participa da HTPC somente uma vez por mês.
G6	PI 4	Já tivemos momentos de estudos com a professora do AEE em HTPC com a coordenação e a direção da escola.
G6	PI 5	Não. Não existe um tempo disponível para isso.
G6	PI 6	Em algumas HTPCs, a coordenadora disponibiliza materiais para esse tipo de estudo.
G6	PII	Sim, quando é possível em HTPP.
G7	PI 1	Não, a professora do AEE sempre nos auxilia quando precisamos.
G7	PI 2	Nunca aconteceu!
G7	PI 3 a PI 5	Não.
G8	PI 1	A professora da sala de recursos é muito solícita e sempre que precisamos disponibiliza um tempo fora de seu horário.
G8	PI 2, PI 5 a PI 7	Não.
G8	PI 3	Sim. Em horários de HTPC, reuniões pedagógicas ou se os professores estiverem precisando de orientações para algum caso.
G8	PI 4	Infelizmente ainda não é nossa realidade. Mas trocamos muitas informações sobre os alunos que são atendidos pelo AEE das nossas salas.
G7 e G8	PII	Não existe esse momento devido ao horário “engessado” do professor de AEE. O que ocorre muito são as conversas e orientações “informais” entre o professor regular e o do AEE.
G9	PI 1	Não.
G9	PII	Quando é possível em HTPC, [...] horários de HTPP não coincidem [...], a professora de AEE trabalha em 3 escolas, o que dificulta esse momento.
G10	PI 1	Não.
G10	PI 2	Sim, existem momentos destinados a estudo e pesquisa em HTPP e HTPC coordenados pela direção, coordenação e professora do AEE.
G10	PII	Sim. Existe formação de 6 horas semanais HTPP com troca ideias e orientações.

Fonte: elaborado pela autora.

Em resposta à questão 6, a PC, a PEF e as seis PEB I do G1 afirmaram simplesmente não existirem momentos de estudo ou pesquisa entre a sala comum e AEE. A PI 5 respondeu que alguns estudos acontecem em HTPC (o que não está relacionado a essa pergunta) e a PII

(PEB II), a despeito das demais, explicou que acontecem esses momentos todas as semanas, embora não tenha especificado como ou onde eles acontecem. No **G2**, em resposta à mesma pergunta, todas confirmaram a postura da maioria do **G1**, assim como a totalidade das entrevistadas do **G3**, que acrescentaram que o motivo dessa falha pode ser o fato de a PEB II não possuir vínculo na escola delas, sem sequer participar do HTPC, ou os horários de HTPP de ambas as categorias, que eram diferentes.

Também todas dos **Grupos 4 e 5** ratificaram a mesma situação em suas unidades escolares, sendo que os oferecidos são na HTPC pela coordenação da escola. Uma delas complementou ainda que, se houver tempo hábil para os encontros, uma vez que a PEB II trabalha em três unidades escolares ao mesmo tempo, eles serão realizados.

Já no **G6**, duas docentes afirmaram não participar de momentos de estudo ou pesquisa, enquanto outras três disseram que esses encontros são oferecidos na HTPC pela direção e coordenação da escola e somente quando possível no HTPP, como nos informou a PEB II. Esses dados me levam a aventar a hipótese de que as HTPCs mencionadas pelas docentes como momentos de estudo e pesquisa são, na maioria das vezes, disponibilizadas pela diretora e coordenadora, e que o encontro de que a docente do AEE também fez parte pode ter acontecido em outro período letivo, já que a própria docente PEB II disse que só aconteceram momentos de estudos integrados aos horários de HTPP.

Duarte e Marques (2013, p. 89) oferecem uma alternativa para essa realidade:

[...] É preciso que sejam organizados programas de estudo para a qualificação de professores e de todos os profissionais envolvidos na escola. Além disso, há a necessidade de uma sala de aula diversificada, que realmente contribua para a melhoria da qualidade educacional oferecida aos alunos com deficiência matriculados no ensino regular.

Neste sentido, a parceria entre os professores do ensino regular e da educação especial vem configurando-se como uma das estratégias que pode favorecer a aprendizagem dos conteúdos contidos no currículo escolar para os alunos com deficiência.

Nos **G7, G8 e G9**, as docentes negaram a existência de momentos de estudo ou de pesquisa e, dentre estas, somente a PI 1 do G7 e todas do G8 complementaram que a PEB II sempre as auxiliou e apoiou quando solicitaram, até mesmo permanecendo além do horário de trabalho. Na verdade, o horário oficial para esse estudo ainda não existe, e no HTPC todas as profissionais somente conseguiriam conversar sobre os estudantes envolvidos brevemente e repassar algumas informações, em virtude do acúmulo de recados, informações de outros aspectos e modalidades do ensino e pela quantidade de docentes presentes ao mesmo tempo e com diferentes necessidades. Por isso, seria inviável considerar os encontros coletivos como

horas de estudo e pesquisa.

No **G10**, uma entrevistada não participou desses e outra afirmou participar desses encontros em HTPP e HTPC coordenados pela direção, coordenação e professora do AEE. A PEB II disse haver formação e mencionou as seis (6) horas semanais de HTFC e as HTPP como troca de ideias e orientações.

A questão da existência de uma formação para esse fim, como a docente do AEE relatou, devido à falta de tempo disponível no cronograma montado para a execução do trabalho docente pelo SME, levanta dúvidas sobre a quantidade de resoluções, normatizações e atribuições que continuam sendo impostas, sem considerar as especificidades do ensino, como a concepção inclusiva, e que somente o discernimento a esse respeito poderá levar à mudança de paradigmas nas classes docentes do SME e beneficiar o trabalho em parceria, com a articulação dos saberes para inclusão dos EPAEE na escola.

Duarte e Marques (2013, p. 91) reforçam a ideia de concepção inclusiva e articulação docente ao afirmarem:

[...] O trabalho colaborativo é uma estratégia que pode contribuir para o planejamento e elaboração de adaptações para o aluno com deficiência. Para tanto, é importante que haja um engajamento e uma partilha de saberes entre os professores do ensino comum e da educação especial, para discutir metas, adaptações necessárias no currículo escolar para o sucesso na aprendizagem desses alunos.

Frente aos dados aqui analisados, pode-se averiguar que o objetivo principal deste estudo, comprovar a existência ou não de articulação entre o trabalho docente da SEC e no AEE, foi finalizado.

As respostas das docentes participantes foram analisadas de acordo com o contexto das duas perguntas da Seção III do questionário – a nº 5: você participa (ou já participou) de um planejamento de ensino integrado entre docentes da SEC e SRM? E a questão de nº 6 - existem momentos de estudo e/ou pesquisa entre a docente da SRM e docentes de SEC? Se existem, em quais espaços eles acontecem e quem os coordena? Estas perguntas estão relacionadas ao eixo principal “Existência de momentos de estudo/pesquisa e/ou interação colaborativa entre as docentes do AEE e sala comum” e a seus subeixos: planejamento de ensino integrado entre docentes de sala comum e de AEE.

A análise dos dados discorreu sobre a concepção da inclusão na educação. Para tanto, a abordagem de um planejamento para atender o/a EPAEE faz-se necessária devido ao próprio sistema de aprendizagem qualitativo, que obrigatoriamente precisa de atividades diferenciadas que beneficiem a todos/as os/as estudantes, de acordo com a diversidade existente e que, neste

caso específico, conta com o suporte de duas categorias docentes em virtude das aulas na SEC e o oferecimento do AEE em contraturno escolar. As estratégias que promovem a participação dos EPAEE nas atividades escolares tornaram possível confirmar que, de acordo com os dispositivos legais, o SME seguiu as orientações e normativas do Conselho Nacional de Educação. Entretanto, elas não se mostraram efetivas no próprio trabalho docente de PEB I e PEB II, posto que, segundo os resultados apurados, a articulação entre esses/as professores/as ainda não é visível ou mesmo mensurável.

Diante dessa realidade, averigua-se que o SME ainda apresenta falhas, apesar de atender as diretrizes do Conselho Nacional de Educação na criação e promulgação da Lei Complementar Municipal sobre a importância da articulação entre docentes e uma parceria conjunta para a formação dos PEB I, com o objetivo de assimilação e percepção das diferenças, fator essencial para a ideação de uma escola inclusiva, pois, conforme mostram os dizeres docentes, essa articulação ainda não ocorre efetivamente em todos os grupos pesquisados, apesar de existirem diversos fatores favoráveis, que demandam associação de um trabalho docente colaborativo e o ideal de uma escola inclusiva.

Baptista (2011), contribuindo para essa discussão, retoma as determinações advindas da Resolução 04/2009 do CNE-CEB, cuja diretriz de número 13 especifica atribuições do docente de educação especial e estabelece a necessidade de “[...] articulação com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BAPTISTA, 2011, p. 65). O autor complementa que “[...] as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos” (BAPTISTA, 2011, p. 65).

Talvez um investimento maior na formação docente como reconhecimento da diversidade e da educação especial, bem como uma reformulação curricular, possa apoiar a transformação do pensamento recorrente no SME e também favorecer a clareza sobre o trabalho articulado e colaborativo entre as categorias.

Honnet (2015, p. 06) realizou um estudo sobre o trabalho docente articulado e sua relação entre o ensino comum e a educação especial, destacando que:

No trabalho articulado entre professores de Educação Especial e professores de Classe Comum considera-se essencial acontecer o planejamento de forma colaborativa, em que ambos pensem, discutam e estabeleçam os objetivos a serem atingidos pelo aluno com Def/NEE e pelos demais, as adaptações necessárias para isso nas atividades em sala de aula e fora dela, na sala de recursos, bem como outros

aspectos que venham a ser relevantes para promoção da aprendizagem das crianças.

Reforça-se assim a necessidade de planejamento colaborativo, com a promoção de um trabalho articulado entre os/as docentes de sala comum e de AEE para auxiliar na aprendizagem do EPAEE.

Ao pensar na importância da formação como instrumento de articulação entre os/as docentes de sala comum e de educação especial, Bridi (2011, p. 197) argumenta que “[...] a prioridade na formação do professor especializado também reforça a reiteração de um modelo tradicional de educação especial, desarticulado da proposta pedagógica do ensino comum”.

Com isso, percebe-se que o fortalecimento apenas da formação para os/as docentes de educação especial pode causar desequilíbrio aos/às de sala comum, ao mesmo tempo em que propicia o distanciamento entre os/as PEB I e PEB II, considerando que o trabalho no AEE continua separado do realizado na SEC, o que favorece a permanência de uma educação especial nos moldes do paradigma da educação tradicional, integradora apenas.

Diante desse encadeamento de ideias, verifica-se nesta pesquisa um método para confrontar pressupostos teóricos e novas evidências a partir de dados e de informações coletadas em relação ao objeto de estudo e resultados conquistados, ou seja, um caminho para um novo fazer na perspectiva da inclusão.

É com esse olhar e pensar que teço as considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho desenvolve reflexões sobre a importância de um trabalho articulado das duas categorias docentes de Educação Básica I e II e defende que desenvolver a colaboração entre as práticas e conhecimento da SEC e da SRM beneficia o ensino e a aprendizagem para todos/as, especialmente o/a EPAEE. No decorrer do processo de elaboração e desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário abordar aspectos norteadores das proposições acerca da articulação do trabalho docente entre a SEC e a SRM em nível municipal com o objetivo de investigar a coexistência de um trabalho articulado entre docentes que ministram aulas em sala comum (PEB I) e aqueles/as que atuam em salas de recursos multifuncionais (PEB II) com a modalidade do AEE.

Para isso, levar essa reflexão aos envolvidos com a educação inclusiva, que contempla o respeito às diferenças e à diversidade inerente a cada pessoa e, não somente às deficiências, foi minha escolha inicial, como forma de conduzir o leitor à ideia principal deste trabalho de Dissertação de Mestrado.

Sem exaurir a complexa discussão que envolve a temática de formação e prática docente na perspectiva inclusiva, pode-se averiguar que fazer de um direito previsto na legislação uma ação efetiva exige mais que a extensão de sua obrigatoriedade, pois, apesar de sua existência legal, seu acionamento jurídico junto à categoria docente ligada à educação especial mostrou ineficiência no quadro geral do SME. Contudo, existem vislumbres da possibilidade de existência de sua articulação e efetivação como política pública no auxílio às práticas de SEC e do AEE voltadas ao ensino inclusivo para o EPAEE no município de Araçatuba.

Esses vestígios podem ser identificados nos poucos relatos de algumas docentes PEB I e PEB II ao constatarem que os horários de estudos e pesquisa (HTPP) são muitas vezes palco de reuniões com trocas de informações e de experiências sobre a temática inclusiva entre ambas as categorias docentes. Por outro lado, o grande número de relatos mostra que a falta de horário designado pelo SME para essas duas categorias exercerem um trabalho colaborativo e articulado atrapalha o rendimento em SEC na perspectiva de atender ao EPAEE, sendo essa uma lacuna ainda a ser preenchida.

Haja vista os instrumentos de pesquisa utilizados (coleta e análise de documentos, observação dos horários de formação e desenvolvimento de pesquisa, normatizados e

organizados pelo Sistema de Ensino e questionário aplicado a dez grupos escolares), posso considerar como o principal deles a observação durante a formação docente em serviço para o PEB II – Educação Especial do SME de Araçatuba: a HTFC como trâmite de informação e formação para o PEB I.

Na observação realizada da HTFC de Educação Especial, apurou-se que apesar da positiva opção por palestrantes reconhecidos por seus estudos nos temas adequados para esses horários de estudos docentes, isso não contribuiu com efetividade para a prática docente voltada ao PEB I – da SEC, visto que um dos objetivos legais dessa formação deveria ser o de auxiliar ao processo de ensino e aprendizagem em sala comum. Em nenhum momento constatei temática voltada à SEC, o que certamente considero como negativo em relação ao uso de seis horas semanais de formação sem visualizar uma articulação com o docente do ensino comum.

Evidenciou-se também que a falta de um maior planejamento e organização dos horários, com intervenções sistemáticas e avaliações das formações e como forma de buscar constatações de efetividade quanto a sua prática em relação ao ensino inclusivo, concentra o conhecimento somente em um braço da educação, como o AEE ou a Educação Especial. Diante disso, para que uma escola seja inclusiva, será necessária colaboração e articulação entre todos os segmentos, categorias e sistema de ensino.

Nas observações realizadas durante outro horário de estudos, o HTPP, comprovou-se totalmente utilizado em todas as escolas pesquisadas. Porém, em algumas delas, existem maior efetividade e execução da temática adequada ao trabalho docente. Nesse contexto, algumas docentes afirmaram que, semanalmente, o horário esteve voltado para estudos e pesquisas, e apenas um grupo disse utilizá-lo para conversar com a colega docente da outra categoria (PEB I e PEB II) a fim de buscar conhecimento e experiência para melhorar a práxis junto ao EPAEE.

Nos momentos de coleta de dados, observei o desenvolvimento desses horários e pude comprovar sua utilização pelas respostas analisadas. Como ponto positivo, foi citada a oportunidade para estudos e pesquisas para as classes docentes e, como fator negativo (somente no caso do PEB I), a falta de docentes de Arte ou de Educação Física. Por isso, geralmente, o PEB I perde seu momento de estudo para não deixar sua SEC sem aulas.

Em relação ao Horário Pedagógico Coletivo Escolar – HTPC foi observado que ele transcorre normalmente, o que se modifica apenas em épocas de exigências burocráticas do sistema, quando os educadores precisam alterar sua programação normal para contemplar urgências solicitadas pela Secretaria Municipal de Educação, como o fato que presenciei

referente à correção de provas aplicadas pelo Sistema para identificar o nível de aprendizagem dos/as estudantes do Ensino Fundamental. Essas reuniões coletivas são usadas também para recados/informações da escola ou da Secretaria e, algumas vezes acontece nelas a troca de experiências entre os/as docentes, estudos e planejamentos de projetos e outras atividades.

Outro fato considerável deste estudo foi constatar que não são todas as unidades escolares que têm a presença da PEB II de Educação Especial como participante desse horário, pois geralmente elas frequentam a escola-sede do seu bloco de escolas (escolhidos por meio de processo de atribuição no SME para o ano letivo), com prejuízo para as instituições restantes.

Na indagação sobre o aprimoramento desse trabalho e com a esperança de beneficiar os/as docentes do SME de Araçatuba, trilhei caminhos em busca da transformação da práxis em sala de ensino comum por meio da colaboração e da articulação entre as categorias PEB I e II, por crer que esse ideal favorecerá meios de instituir e tornar efetiva a inclusão de todos/as na escola regular, concretizada e embasada no respeito às diferenças, com o reconhecimento e a valorização da diversidade humana e com muitas variáveis, como comprovado durante este processo de estudo, pesquisa e análise, em que abordagens teóricas ampliaram minha base preexistente e proporcionaram uma transformação pessoal e profissional que ainda não mensuro.

Analisar as políticas públicas que respaldam a educação inclusiva, indagando sobre suas possíveis incoerências, possibilidades e desafios possibilitou-me constatar que as normatizações e leis existentes já contemplam as necessidades especiais e que, se realmente fossem implementadas pelos governos municipais, conhecidas pela sociedade e seguidas por todos os sistemas de ensino, tornar-se-iam efetivas quanto aos aspectos que beneficiam estudantes e profissionais da educação.

Durante a pesquisa, esperava comprovar a inexistência de articulação entre o PEB I e PEB II e um horário de formação docente ineficiente. Com vistas a esse fato, realizei verificações de maneira a evitar observações tendenciosas sobre meu objeto de estudo, dado meu envolvimento direto com o tema e com o SME. Entretanto, a partir dos resultados obtidos, pude confrontar minha hipótese após observar e averiguar a realidade da HTFC e dos demais horários coletivos e estudos docentes. Desse confronto, surgiram possibilidades e novas hipóteses, algumas apresentadas neste texto.

Foi possível verificar ainda que, apesar de a formação em serviço desse sistema de ensino municipal não contemplar totalmente as prerrogativas da LC 204 no que tange à temática voltada às categorias docentes PEB I e II e ao EPAEE na sala comum, muitos pontos

favoráveis foram encontrados durante o período desta pesquisa. Em relação aos horários de estudo e formação em serviço constatai:

- HTPP para o docente PEB I e II, em que se observa que o horário de desenvolvimento de estudos e pesquisas vem sendo cumprido em suas prerrogativas nas unidades escolares que participaram do estudo, no objetivo de sua utilidade. O contato foi maior junto aos horários do PEB I, porém, segundo os dados disponíveis para o PEB II, ele também ocorre efetivamente.

- HTPC utilizado como horário instituído de trabalho pedagógico coletivo e mecanismo de várias facetas: desde o aspecto pedagógico e coletivo de sua essência até seu entendimento como instrumento de troca de experiências entre os pares na escola e para o SME. Mesmo nesses casos, sua função continua existente, visto que coletivamente ainda continuarão os estudos pedagógicos.

Em relação à temática, o fator considerado como dúvida a ser analisada, foi a utilização desse horário para correção de provas produzidas pela equipe de orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em curto prazo. Na ocasião da pesquisa em campo, uma coordenadora e algumas docentes mostraram as avaliações e fizeram objeções, tanto pela correção como pela confecção, com termos e conteúdos que não aceitavam plenamente, dada a faixa etária destinada. Outro quesito desfavorável desses momentos é que dificilmente a PEB II participará de HTPC com frequência em todas as escolas de seu grupo, porque normalmente trabalha em mais de uma escola-sede.

- A observação desse horário de formação em serviço – HTFC – oportunizou-me perceber que ele era organizado com boa temática de desenvolvimento e conteúdo de grande utilidade para a categoria PEB II; entretanto, falhas ocorridas, como alterações de cronograma (segundo informações, a pedido do secretário de educação), ocasionaram transtornos para as unidades escolares e para os EPAEE, pois a simples mudança desse horário acarretou alteração também nos horários de AEE e nem sempre a família conseguia se adequar a uma nova data de atendimento.

Também foi possível comprovar, durante o período de pesquisa e pelas pautas dessa formação, que os organizadores não contemplaram ao docente PEB I e seu trabalho junto ao EPAEE na SEC, ao menos não diretamente. É compreendido que todo o conhecimento sobre Educação Especial auxiliará ao EPAEE, porque chegará nele, mesmo que minimamente. Além disso, se houvesse maior interesse e se o olhar do docente fosse direcionado às necessidades educativas do EPAEE em SEC, certamente a possibilidade de inclusão seria ainda maior.

Frente ao exposto, apresentar algumas preocupações, reflexões e possibilidades quanto

à articulação entre trabalho docente da SEC e do AEE no SME mostra-se indispensável, sobretudo quanto à exigência por uma educação de qualidade voltada à concepção inclusiva em um contexto nacional. Essa articulação mostrou-se possível para os docentes, em alguns casos até mesmo desejosos de que ela passe a existir como forma de colaboração, de trabalho conjunto e integrado, com profissionais articulados em benefício do EPAEE, constituindo o caminho para inclusão na escola.

É necessário considerar também que nem todos/as os/as docentes PEB I compreendem a concepção da inclusão, como demonstrado pelas resultantes obtidas nas análises desta pesquisa. Para Vygotsky (1997), todas as crianças podem se desenvolver, o que cabe na concepção de Educação Inclusiva, em virtude de que, como todos somos seres humanos diferentes, temos possibilidades e o direito de ampliarmos nossas habilidades partindo do pressuposto de nossas deficiências, visto que a deficiência é uma condição que deve ser respeitada e compreendida, identificada como uma organização peculiar do indivíduo em consequência de uma condição específica.

As respostas das PEB I revelaram que, para essa categoria, ainda é um processo difícil compreender a educação inclusiva em seus aspectos de assimilação e enfrentamento das dificuldades relativas à inclusão da criança com deficiência na SEC. Talvez uma mudança de paradigmas ocorresse se houvesse maiores informações e auxílio à prática docente do PEB I, já que elas reclamaram da carência dessa parceria com as docentes da SRM. Ademais, a falta de conhecimento sobre a Educação Especial e sobre a função e os benefícios que o AEE oferece ao EPAEE na sala comum tornou-se perceptível em algumas respostas, do mesmo modo que em outras se mostrou que a PEB I tem consciência sobre o assunto.

Por tudo isso, analisar o contexto que a formação docente PEB II vem exibindo em sua prática evidencia também a falta dessa articulação junto ao docente PEB I, da SEC. Os casos em que algumas participantes afirmam existir de parceria com a PEB II comprovam que se essa parceria fosse comum a todas as professoras certamente tornaria favorecida a prática de ambas, assim como a compreensão e inclusão de fato do EPAEE na escola.

Igualmente, demonstrar a concepção de educação inclusiva para a classe docente é parte fundamental deste processo e esperança de sua efetivação. Esse entendimento coaduna com o que se percebe nos relatos das docentes de SEC quanto à necessidade de levar a essa categoria docente o conhecimento sobre inclusão, no sentido de superar a visão da educação inclusiva como apenas a inserção de uma classe de educação especial ou, como muitas ainda denominam de portadores de necessidades especiais, uma fala que claramente mostra o desconhecimento sobre o que é inclusão no sentido discutido neste estudo: a defesa de uma

sociedade mais justa e que preserve o direito de ser diferente, ou seja, olhar a inclusão como elemento constituinte de uma sociedade e, por conseguinte, presente também na escola, para o desenvolvimento de uma nova cultura.

Assim, a inclusão no ensino comum tornou-se primordial, bem como a formação contínua dos profissionais da área, como uma maneira de proporcionar aos EPAEE metodologias diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem, oferecendo-lhes a oportunidade de ser parte do ambiente coletivo da sala e de aprenderem como os demais colegas.

A concepção de que a atitude docente interfere na compreensão e no aprendizado do estudante, com deficiência ou não, pode ser percebida como a chave que movimentará a roda da educação inclusiva. Desse modo, pode-se afirmar que a classe docente PEB I do SME ainda tem um caminho longo a percorrer em relação a efetivar em seu trabalho a proposta de inclusão, como a presença do diferente e o exercício da docência numa sala de aula repleta de diversidades culturais, raciais, de gênero, de etnias e outras diferenças que trazem consigo muito trabalho e angústia, mas ao mesmo tempo propiciam a conquista e o sentimento de realização profissional.

Portanto, apesar de perceber falhas na organização e execução dos horários – HTFC e HTPP, o fato é que eles existem e podem ser aproveitados com qualidade e efetividade pelo próprio docente. O fio condutor que possibilitaria a cada classe se unir em prol do/a EPAEE certamente seria a efetivação da articulação proposta pela própria Lei Complementar nº 204/2009 (ARAÇATUBA, 2009), que rege todo o magistério desse Sistema de Ensino, este que ainda carece de muito trabalho para ser aprimorado.

Assim, proponho como forma de se conquistar um trabalho docente articulado a realização de grupos de estudos, pois como profissional e docente, acredito que todos necessitamos, por dever, buscar aprimoramento sempre e compreender que os meios para isso dar-se-ão pela formação, estudo, análise e pesquisa, ou seja, tudo o que possa levar à reflexão, seja nos aspectos profissional, cognitivo ou humano. Além disso, para o efetivo crescimento da equipe escolar, o/a docente precisa trabalhar com seus pares ou com os de outra categoria (principalmente no caso de um docente de SEC e um de AEE) em regime de colaboração, planejamento ou articulação mútua de saberes e práticas inclusivas.

A defesa de que a articulação entre o trabalho docente do PEB I e PEB II resultaria em um ensino melhor, de qualidade, direcionado para inclusão escolar ou uma educação voltada à inclusão não é ingenuidade, visto que assim seria apenas se esperássemos que somente o oferecimento do AEE ao EPAEE garantiria o direito a seu desenvolvimento pleno. Ao

contrário, espera-se propor um ensino acadêmico legítimo a esse estudante, respeitando suas habilidades e níveis de dificuldades e com oferecimento de todo o apoio necessário, o que será possível apenas com a junção dos dois profissionais habilitados a auxiliarem nesse processo – o docente de sala comum e o de sala de recursos multifuncionais – quando um complementa a prática do outro em benefício do EPAEE.

Em outras palavras,

Diante desse cenário, os docentes vão precisar aprender a compartilhar metas, decisões, instruções em sala de aula, responsabilidades, avaliação da aprendizagem, resoluções dos problemas. [...] Os professores vão precisar administrar a sala de aula de forma colaborativa, dividindo as responsabilidades, os problemas ou as soluções. Este movimento pode se configurar como uma oportunidade para ampliação do conhecimento dos educadores envolvidos que tiveram formação e experiências diferentes, especialmente no tocante ao professor do ensino comum e do ensino especial (MOREIRA; ARAUJO; NOZU, 2014, p. 23).

Ao concluir, creio ser necessário ampliar o debate sobre a educação inclusiva como foco de políticas públicas municipais, estaduais ou nacionais, na tentativa de mudarmos as condições históricas e culturais do conceito da exclusão e integração vigente até esse momento para uma concepção de inclusão do ser humano, do diferente, em que as deficiências deverão ser contempladas como possibilidades de novas habilidades e aprendizagens, ou seja, uma escola inclusiva de direito e de fato.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a Educação Inclusiva: Como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 P. 11-23 pp. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 14/04/2017.

ARAÇATUBA (Município). **Lei Complementar nº 204, de 22 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério municipal de Araçatuba e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Araçatuba; Câmara Legislativa do Município, Araçatuba, 2009.

ARAUJO, Elson Luiz de. A realização da monografia jurídica na graduação: caminhos e trilhas da pesquisa. In: ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro (Org.). **Pesquisa em educação: concepções trajetórias e memórias**. Campo Grande: Ed. UNIDERP, 2006.

ASSIS, Tatiana Pinheiro de. **Formação Contínua em Serviço: Olhar do professor**. 2014. 198 f. (Dissertação). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, Maio-Ago, 2011. Edição Especial.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.2, p.289-300, Abr-Jun, 2013, p 7-19.

BENTES, Nilda de Oliveira. Vygostky e a Educação Especial: notas sobre suas contribuições. **Revista Cocar**. V. 4, n. 7, p. 85-92, 2010. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/41/31>. Acesso em: 14/04/2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Senado Federal. 21 dez. 1999. Seção 1.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**, aprovado em 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**, aprovada em 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição Federal**. 5. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 11/2004**, aprovado em 10 de março de 2004. Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96- LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo, n. 186/2008**, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 06/2007**, aprovado em 01 de fevereiro de 2007. Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, aprovado em 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 07/2010**, aprovado em 07 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.0005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2014.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação. 4ª ed. 128 p. 2006.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. *Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado*. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655/613>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

BUENO, José Geraldo S. **Inclusão escolar**: uma crítica conceitual e política. Conferência

realizada no XI Seminário Capixaba de Educação Especial. Vitória: UFES, 2005.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas: ensino colaborativo**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CARAMORI, Patrícia Moralis. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL’ACQUA, Maria Júlia Canazza. Inclusão escolar na Educação Infantil: pesquisas e práticas sobre a formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL’ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patrícia Moralis (Orgs). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ana M. Bérnard. Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 P. 105-119 pp. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 14/04/2017.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 405-416, maio/ago. 2015. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>><http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9628>. Acesso em: 14/04/2017.

CROCHÍK, José Leon. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.

CROCHÍK, José Leon *et al.* Atitudes de professores em relação à educação inclusiva. **Revista Psicologia**, Ciência e Profissão. São Paulo, 29 (1), p. 40-59, 2009.

\_\_\_\_\_. Análise de atitudes de professoras do Ensino Fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 3, p. 565-582, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: escolha e rejeição entre alunos. **Psicologia & Sociedade**. São Paulo, 25 (1), p. 174-184, 2013.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes; RAHME, Monica (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004. (Série Educador em Ação).

DUARTE, Márcia; MARQUES, Aline N. O Trabalho Colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**. V. 14, n. 123, p. 87-103, Dez – 2013. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 14/04/2017

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 9. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 212-238.

FLEURI, Reinaldo Matias. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FAVERO, Osmar *et al* (Orgs.). **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009, p. 220.

FONSECA-JANES, Cristiane R. X.; BRITO, Maria Cláudia; JANES, Robinson (Orgs.). Educação Inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. In: FONSECA-JANES, Cristiane R. X.; BRITO, Maria Cláudia; JANES, Robinson (Orgs.). **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Vol. 3. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 15-30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, Andreia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. As professoras da sala comum e seus dizeres: Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. **Revista Educação Especial**. UFSM. Santa Maria, RS. v. 28. n. 52. p. 393-404. Maio/ago. 2015. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/16093>>. Acesso em: 03 de agosto 2017.

GAKIYA, Simone Maria Carlos. **Formação continuada e inclusão escolar de alunos com deficiência: concepções, sentimentos e práticas de educadores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente- SP**. 2012. 203 f. (Dissertação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente: 2012.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, Luiz (Org.). **Instrumentos Psicológicos – Manual Prático de Elaboração**. Brasília: LabPam; IBAPF, 1999, p. 231-258.

HONNEF, Cláucia. Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino comum. **Anped**. 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>>. Acesso em: 14/04/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KLINGER, Teodoro Ciríaco; BEZERRA, Giovani Ferreira (Orgs.). **Educação básica, formação de professores e inclusão: práticas e processos educacionais em diferentes cenários**. Curitiba: CRV, 2013.

LEITE, Lúcia Pereira. Educação Especial: reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, Mai-Ago, 2004, v. 10, n. 2, p. 131-142.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. F. D. H. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.

São Paulo. E. P. V., 1986.

MACIEL, Carina E. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Campo Grande, MS. V. 15, n. 30, p. 32-54, jul./dez. 2009.

MACIEL, Carina E.; KASSAR, Mônica de C. M. Políticas sociais, políticas de inclusão. In: KASSAR, Mônica de C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade, sentidos da inclusão**. Campinas: Mercado de Letras, setembro/2011, p. 17-37.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na perspectiva inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 23-42, Jan-Jun., 2015.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2006, vol. 11, n. 33, p.387-405. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, mayo-agosto, vol. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=primordial+sinonimo&oq=primordial+sinonimo&aqs=chrome..69i57j0l5.5303j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>. Acesso em: 10 nov. 2016.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, Maria A. A.; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**. Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, n. 1, p. 81-100, jan-jul 2015.

MITTLER, Peter. **Conferências – educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional**. 1999. Disponível em: <http://proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/anaispdf/Peter.pdf>. Acesso em: 14 de abril 2017.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 paginas

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. **Educação Especial e Educação: percepções sobre a formação docente em nível de pós-graduação - EaD – em São Paulo e em Lisboa**. 2012. 350 p. (Tese Doutorado). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2012.

\_\_\_\_\_; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; NOZU, Washington Cesar Shioti. O ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva: desafios e possibilidades aos professores e aos professores especialistas. In: BEZERRA, Giovani Ferreira (Org.). **Pesquisas em educação: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2014, p. 13-25.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 13-23.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ed. 142, Maio, 2001. Disponível em: < <http://acervo.novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml> >. Acesso em: 28/02/2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. Formação de professores em educação especial: o impasse das políticas públicas. **VII CEPFE**; Águas de Lindóia, 2003. CD-ROM. Unesp/Pró-Reitoria de Graduação, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas públicas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010, p.141-150.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A Educação Inclusiva na Espanha. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 P. 89-103 pp. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 30/03/2017.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **A abordagem CCS na formação de professores para uma escola inclusiva**. 2015. 289 páginas. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2015.

SANTOS, Maria Terezinha da C. T. dos. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. O direito à diferença como pressuposto político e filosófico da mudança de concepção da educação especial. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 09-22, Jan.-Jun., 2015.

SANTOS, Raquel Marques Ribeiro dos; MOREIRA, Maria Helena Bimbatti Moreira. Tecendo aproximações entre o preconceito e deficiência no processo de inclusão escolar. In: NOZU, W. C.; BRUNO, M. M. G. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 61-80.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional – Unidade de Articulação com Municípios/Planejamento Regional. **Caracterização socioeconômica das regiões do Estado de São Paulo** – Região Administrativa de Aracatuba. Março, 2013. Disponível em: <[http://www.planejamento.sp.gov.br/noti\\_anexo/files/uam/trabalhos/Aracatuba.pdf](http://www.planejamento.sp.gov.br/noti_anexo/files/uam/trabalhos/Aracatuba.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar; COSTA, Camila R.; KIRAKOSYAN, Lyusyena. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Online**, n. 21, jan-abr 2016, p. 151-185. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/210/pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., p. 691-699, 2015.

SILVA, Vilma R. G. da; COSTA, Edwaldo. Inclusão: deficiência mental ou intelectual e o uso dos jogos. In: FONSECA-JANES, Cristiane R. X.; BRITO, Maria Claudia; JANES, Robinson (Orgs.). **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Vol. 3. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.47-68.

SMARJASSI, Célia Marilda. **A formação do professor: um estudo a partir da concepção de ética em Paul Ricoeur**. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise na educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

TOLEDO, E. H. de; MARTINS, J. B. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. **EDUCERE**. PUCPR. 2009. Disponível em: < [http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc\\_download/983-inclusao-e-as-contribicoes-de-vygostky](http://extranet.sed.sc.gov.br/v3/index.php/documentos/doc_download/983-inclusao-e-as-contribicoes-de-vygostky)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

UNESCO. **Declaração sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2015.

VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passo Alencastro; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2 ed. 3ª reimpressão. Campinas: Papirus, 2013, p. 13-22.

VIANNA, Márcia Marin *et al.* **Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas**. **E-Mosaicos** – Rev. M. de Ensino, Pesq, Ext. e Cult. Aplic. Fernando R. da S. (Cap-UERJ). v. 4, n. 7, junho, 2015. Disponível em: < <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17120>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. **Obras completas**. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Madrid: VISOR DIS, 1997.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Questionário**



Questionário dirigido a professoras e professores das Escolas Municipais de Araçatuba – SP, que ministram aulas do 1º ao 5º ano e nas Salas de Recursos Multifuncional, no Ensino Fundamental. Esclarecemos a cada pesquisado/a que responder às questões é uma opção particular e voluntária e que é livre para expressar sua opinião ou sentimento sobre o assunto.

**Título da pesquisa:** “A articulação entre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e o realizado na Sala Comum: a realidade do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP”.

**I. DADOS PESSOAIS**

- 1.1. Idade: \_\_\_\_\_
- 1.2. Sexo: Masc.  Fem.
- 1.3. Estado civil: Solteiro/a  Casado/a  Convivente  Separado/a  Divorciado/a  Viúvo/a
- 1.4. Tem filhos/as: Sim  Não
- 1.5. Em relação à raça você se autodeclara:  
Branco  Negro  Indígena  Amarelo
- 1.7. Em relação à cor você se autodeclara: Branco  Preto  Pardo  Amarelo
- 1.8. Há quantos anos exerce a função de professor ou professora? \_\_\_\_\_
- 1.9. Em quantas escolas você ministra aulas em 2016? \_\_\_ Carga horária semanal: \_\_\_\_\_

**II – DADOS PROFISSIONAIS**

- 2.1. Formação Acadêmica:
- Graduação:  completa  incompleta  
Curso: \_\_\_\_\_
- Pós-Graduação:
- Especialização:  completa  Incompleta  
Curso: \_\_\_\_\_
- Mestrado:  completo  incompleto  
Curso: \_\_\_\_\_
- Doutorado:  completo  incompleto  
Curso: \_\_\_\_\_
- 2.2. Em que sala de aula você atua:
- Sala Comum (PEB I)
- Atendimento Educacional Especializado (PEBII)

**III- QUESTÕES PARA OS (AS) PROFESSORES (AS) PEB I (SALA COMUM) E PEB II (AEE)**

1. Incluindo você, quantos professores e professoras há em sua escola?

---

2. No seu entendimento, o que é educação inclusiva?

---

---

---

---

3. Em sua opinião, a inclusão tem alcançado resultados na Rede Municipal de Araçatuba?

sim  não. Por quê?

---

---

---

---

4. Em sua opinião, o aluno ou aluna com deficiência participa das aulas? Existe necessidade de algum procedimento diferenciado para atendê-lo/a?

---

---

---

---

---

5. Você participa (ou já participou) de um planejamento de ensino integrado entre docentes da sala comum e da sala de recursos multifuncional?

---

---

---

---

6. Existem momentos de estudo e/ou pesquisa entre o profissional da sala de recursos multifuncional e os de salas comuns? Se existem esses momentos de estudo, em quais espaços eles acontecem e quem os coordena?

- 
- 
- 
- 
7. Em sua avaliação, a formação que as professoras de sala de recursos multifuncional recebem toda sexta-feira, por seis horas – as Horas de Trabalho em Formação Contínua (HTFC) – contribui para a prática pedagógica do professor ou professora de sala comum junto ao aluno incluso?

- 
- 
- 
- 
8. Já foi solicitado em algum momento à professora da sala de recursos multifuncional para acompanhar e/ou orientar aluno (a) quanto ao uso dos recursos pedagógicos e/ou de acessibilidade na sala de aula comum?

- 
- 
- 
- 
9. Caso tenha ocorrido esse trabalho de orientação a aluno (a) no uso de recursos pedagógicos e/ou acessibilidade em sala de aula, quais dificuldades foram identificadas?

- 
- 
- 
- 
10. Você considera que o AEE auxilia na aprendizagem do (a) aluno (a) incluso (a) na sala comum?

**IV - QUESTÕES PARA O PROFESSOR DE SALA COMUM – PEB I**

1. Você tem em sua turma aluno (a) participante do Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste ano letivo? ( )sim ( ) não. Caso tenha, pode dizer quantos (as) e a deficiência ou transtorno global de desenvolvimento que possui?

---

---

---

---

2. Você já teve alunos (as) participantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em anos anteriores? Se sim, com que tipo de deficiência?

---

---

---

3. Como professor ou professora de sala comum, você tem alguma dificuldade relacionada ao ensino de alunos e alunas participantes do AEE? Em que necessita da orientação da professora da sala de recursos multifuncional?

---

---

---

---

---

4. Como professor ou professora de sala comum do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba-SP, você participa de formação continuada em serviço? Em caso afirmativo, qual o tipo de formação?

---

---

---

---

**V - QUESTÕES PARA O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PEB II)**

1. Você pode falar um pouco sobre o trabalho que realiza na sala de recursos multifuncional?

---

---

---

---

2. Quantos alunos e alunas você atende na sala de recursos multifuncional desta escola?  
Pode descrever as deficiências e/ou transtorno global de desenvolvimento deles/as?

---

---

---

---

3. Em sua avaliação, a HTFC contribui para sua prática como professora de sala de recursos multifuncional? De que forma?

---

---

---

---

4. Você percebe avanços na formação continuada (HTFC) oferecida na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba - SP?

---

---

---

---

**APÊNDICE B – TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**Comitê de Ética com Seres Humanos**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa *A articulação entre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e o realizado na Sala Comum: a realidade do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP*, voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Patrícia Bispo De Araújo (do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro), a qual pretende verificar a articulação do trabalho docente e se a formação continuada oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba contempla as duas categorias envolvidas no processo de inclusão ao aluno: o professor de sala comum e o da sala de recursos multifuncional (AEE), analisando os efeitos dessa articulação e da formação em serviço existente na construção da identidade profissional docente e a contribuição para o ensino e atendimento junto aos alunos com deficiência.

*Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário semiestruturado que apresentará questões fechadas e abertas, abordando aspectos que se referem a sua prática pedagógica enquanto docente de alunos/as com deficiência, inclusos/as na sala comum e atendidos/as nas salas de recursos multifuncional, bem como, a observação por parte da pesquisadora durante seus horários de estudo e pesquisa no trabalho. A pesquisa será realizada na escola, em seu local e horário de trabalho, no período máximo de duas (2) horas, sem prejuízos ou gastos financeiros em sua participação, mas a pesquisadora coloca-se a disposição para qualquer eventualidade.*

Esclarecemos que tem o direito de não responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para que este estudo traga informações importantes sobre a formação continuada oferecida aos professores de sala comum e aos de sala de recursos multifuncional (AEE), sobre a prática pedagógica existente entre as categorias docente de educação básica e sobre o reflexo delas no ensino aos alunos/as com deficiência de forma que o conhecimento a ser construído a partir desta pesquisa possa futuramente propor ações para a melhoria dessa formação continuada,

mudanças na rotina do ensino diário com o fito de proporcionar ao docente formas de compreender melhor as necessidades dos alunos e alunas e trazer benefícios aos mesmos, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas.

Para participar da pesquisa, o (a) Sr. (a) permitirá que a investigadora, durante o período da pesquisa, de julho a setembro de 2016, participe das suas reuniões coletivas de professores e encontros de formação continuada para observação e lhe forneça o questionário mencionado anteriormente, que será aplicado em conjunto aos professores de sua escola que optarem pela participação. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é feito em duas vias, sendo uma entregue ao participante da pesquisa. O (a) Sr.(a) tem o direito de pedir qualquer esclarecimento e a qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, bastando para isso entrar em contato a pesquisadora. Vossa recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Esclarecemos também que sua participação nesta pesquisa não infringe normas legais e éticas, que os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e que os procedimentos usados não oferecem riscos à sua dignidade. No entanto, existe o risco de possibilidade de desconforto durante a observação sistemática a ser realizada pela pesquisadora nas formações continuadas, horários de estudo e pesquisa docente e posteriormente, ao pesquisado em responder ao questionário, pois apesar de não haver identificação publicamente, existe a intenção da utilização dos dados com o fito de buscar melhorias nas rotinas das formações oferecidas pela Secretaria de Educação e no trabalho docente desenvolvido junto aos alunos, o que certamente serão benefícios aos docentes e aos alunos. Se em qualquer momento o (a) Sr (a) se sentir constrangido devido à participação da pesquisadora nesses momentos de estudo e formação, esclarece-se que as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais e é assegurado o sigilo de sua identidade e sobre quaisquer aspectos da observação e respostas ao questionário que possam lhe causar constrangimentos.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, **(nome do participante)**, fui informado e aceito participar da pesquisa A

*articulação entre o trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e o realizado na Sala Comum: a realidade do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP*, onde a pesquisadora Patrícia Bispo De Araújo me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
COMITÊ DE ÉTICA COM SERES HUMANOS

Araçatuba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante da pesquisa

**Nome da pesquisadora: Patrícia Bispo De Araújo**

**Telefone para contato: (18) 997968752**

**E-mail: [patybatex@gmail.com](mailto:patybatex@gmail.com)**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS**

**E-mail: [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

**Endereço: Rodovia Dourados Itahum, Km 12**

**Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970**

**Telefone: (67) 3902-2699**

**Município: Dourados**

**UF: MS**

## APÊNDICE C – Roteiro de análise dos eixos/respostas questionário

Eixo Inicial – Questionário

Dados Pessoais

Grupo (nº) Prof. –P	Idade	Sexo	Estado civil	Filhos	Raça	Cor	Tempo exercício docente (anos)	Quantidade escolas em que trabalha	Carga horária semanal
G1-PC	46	F	Casada	Sim	Br	Br	23	01	40
G1-PEF	52	F	Casada	Sim	Br	Br	30	03	30
G1-PI 1	62	F	Casada	Sim	Br	Br	37	01	30
G1-PI 2	38	F	Casada	Sim	Br	Br	20	01	30
G1-PI 3	41	F	Casada	Sim	Br	Br	17	01	30
G1-PI 4	34	F	Casada	Sim	Br	Br	05	01	30
G1-PI 5	38	F	Solteira	Não	Br	Br	12	02	60
G1-PI 6	33	F	Divorciada	Sim	Br	Br	05	01	30
G1-PI 7	31	F	Casada	Sim	Br	Br	09	01	30
G1-II	37	F	Solteira	Não	Ne	Ne	07	03	40
G2-PI 1	44	F	Casada	Sim	Br	Br	20	01	30
G2-PI 2	52	F	Casada	Sim	Br	Br	25	01	30
G2-PI 3	51	F	Casada	Não	Br	Br	24	01	30
G2-PI 4	42	F	Casada	Sim	Br	Br	21	02	60
G3-PI 1	27	F	Casada	Não	Amar.	Amar.	07	01	30
G3-PI 2	29	F	Solteira	Não	Br	Br	10	01	30
G4-PI 1	41	F	Casada	Sim	Ne	Parda	15	02	60
G4-PI 2	54	F	Divorciada	Sim	Br	Br	30	02	30
G4-PI 3	35	F	Casada	Não	Br	Br	14	02	60
G4-PI 4	35	F	Convivente	Sim	Br	Br	10	01	30
G5-PI 1	31	F	Convivente	Não	Br	Br	06	01	60
G5-PI 2	50	F	Convivente	Sim	Br	Br	27	01	30
G5-PI 3	50	F	Casada	Sim	Br	Br	26	02	60
G5-PI 4	28	F	Casada	Sim	Ne	Preto	08	01	30
G5-PI 5	45	F	Solteira	Sim	Br	Br	14	01	25
G5-PI 6	28	F	Casada	Sim	Ne	Pardo	07	02	60
G6-PI 1	N/ resp	F	Solteira	Não	Ne	Pardo	+10	01	58
G6-PI 2	N/ resp	F	Viúva	Sim	Br	Br	+20	02	60
G6-PI 3	41	F	Solteira	Não	Br	Br	06	02	45
G6-PI 4	34	F	Casada	Sim	Ne	Preta	08	02	25/30
G6-PI 5	46	F	Casada	Sim	Br	Br	22	02	50
G6-PI 6	39	F	Casada	Sim	Br	Br	12	02	60
G6-II e G5	52	F	Casada	Sim	Br	Br	10	03	40
G7-PI 1	36	F	Solteira	Sim	Br	Pardo	17	01	30
G7-PI 2	57	F	Divorciada	Sim	Br	Br	24	02	60
G7-PI 3	42	F	Casada	Sim	Br	Br	22	01	05
G7-PI 4	34	F	Casada	Sim	Br	Br	14	01	30
G7-PI 5	34	F	Casada	Sim	Br	Br	05	01	30
G8-PI 1	42	F	Solteira	Não	Br	Br	16	02	60
G8-PI 2	36	F	Casada	Sim	Br	Br	11	01	30
G8-PI 3	52	F	Casada	Sim	Br	Br	-30	01	30
G8-PI 4	45	F	Casada	Sim	Ne	Parda	25	01	30
G8-PI 5	36	F	Casada	Sim	Br	Br	14	01	30
G8-PI 6	44	F	Casada	Sim	Br	Br	22	01	30
G8-PI 7	47	F	Casada	Sim	Br	Br	15	01	30
G7 e G8-II	37	F	Casada	Sim	Br	Br	13	03	40
G9-PI 1	42	F	Casada	Sim	Br	Br	21	02	60
G9-II	52	F	Casada	Sim	Br	Br	10	03	40
G10-PI 1	31	F	Casada	Sim	Ne	Preta	11	01	30
G10-PI 1	31	F	Solteira	Sim	Br.	Br.	13	01	30
G10-II	52	F	Divorciada	Sim	Br	Br	20	03	40

Síglas: PEB I – (I); PEB II – Educação Especial – (II); PEB II – Educação Física – (EF); Professor coordenador pedagógico – (PC)

## Dados profissionais

Grupo – G Prof – P	Formação Acadêmica						
	Graduação:		Pós-Graduação:				
	Completa: C Incomp.: I	Curso	Especialização		Mestrado		Doutorado
			C ou I	Curso	C ou I	Curso	
G1-PC	C	Pedagogia	C	Supervisão; Psicopedagogia Gestão educ.			
G1-PEF	C	Ed. Física	C	Psicopedagogia clínica e institucional			
G1-PI 1	C	Pedagogia	I	Psicopedagogia			
G1-PI 2	C C	Adm. empr. Pedagogia	C	Ed. Infantil			
G1-PI 3	C	Pedagogia	C C	Psicopedagogia Gestão Escolar			
G1-PI 4	C	Pedagogia	C	Psicopedagogia			
G1-PI 5	C	Pedagogia Letras	C	Psicopedagogia Alfabetização			
G1-PI 6	C	Pedagogia	C C	Psicopedagogia AEE			
G1-PI7	C	Pedagogia	C	Ed. Infantil Ed. Especial			
G1-PII	C	Pedagogia	C	Psicopedagogia AEE Neuropsicoped.			
G2-PI 1	C C	Pedagogia	C	Didática			
G2-PI 2	C	Pedagogia	C	Gestão Ed.			
G2-PI 3	C	Pedagogia Filosofia	C	Metodologia na sala de aula			
G2-PI 4	C	Pedagogia	C	Ed. Infantil Gestão Escol.			
G3-PI 1	C	Pedagogia Letras	C	Psicopedagog. Def. Intelect.			
G3-PI 2	C	Pedagogia	C C	Alfabetização Gestão Esc.			
G4-PI 1	C	Pedagogia	C	Psicopedag. Gestão e Docência			
G4-PI 2	C C	Pedagogia	C	Psicopedag. Gestão Esc.			
G4-PI 3	C	Pedagogia	C	Psicopedag. Línguas			
G4-PI 4	C	Pedagogia Matemática	C	Psicopedag. Def. intelec.			
G5-PI 1	C	Pedagogia Matemática	C	Ed. infantil Ed. Esp. Inc.			
G5-PI 2	C	Pedagogia	C	Alfabetização Ed. Infantil			
G5-PI 3	C	Pedagogia	C	Psicopedag.			
G5-PI 4	C	Pedagogia	C	Alf. Letr. / Ens. Superior/ Ens. Lúdico			
G5-PI 5	C	Pedagogia					
G5-PI 6	C	Pedagogia	C	Ed. Especial			
G6-PI 1	C	Pedagogia	C	Ed. Especial Psicopedag.			
G6-PI 2	C	Pedagogia	C	Psicomotricid			

				/Psicopedag.			
G6-PI 3	C	Pedagogia	C	Gestão Psicopedag.			
G6-PI 4	C	Pedagogia	C	Ed. Infantil Ed. Especial			
G6-PI 5	C	Pedagogia	C	Ens. Fund. II L. Portuguesa			
G6-PI 6	C	Pedagogia	C	Psicopedag. Psicomotricid			
G6-PII e G5	C	Pedagogia	C	Ed. Especial Libras Psicopedag. AEE			
G7-PI 1	C	Pedagogia Matemática	C	Gestão escola			
G7-PI 2	C	Pedagogia	C	Psicopedagog			
G7-PI 3	C	Pedagogia letras	C	Ed. Especial Psicopedag. Gestão Esc.			
G7-PI 4	C	Pedagogia matemática					
G7-PI 5	C	Pedagogia Letras	C	Psicopedagog			
G8-PI 1	C	Pedagogia	C	Psicopedagog			
G8-PI 2	C	Pedagogia Letras	C	Psicopedagog			
G8-PI 3	C	Pedagogia	C	Psicopedagog			
G8-PI 4	C	Pedagogia	C	Psicopedagog Inclusão			
G8-PI 5	C	Pedagogia Letras	C	Ed. Inclusiva			
G8-PI 6	C	Pedagogia					
G8-PI 7	C	Pedagogia	C	Direito Ed. Psicopedag.			
G8-PII e G7- PII	C	Pedagogia	C	Hab. Def. Intelectual			
G9-PI 1	C	Pedagogia	C	Ed. Infantil Gestão Escolar			
G9-PII	C	Normal S.	C	Ed. Especial Libras Psicopedag. AEE			
G10-PI 1	C	Pedagogia	C	Psicomotric.			
G10-PI 1	C	Pedagogia Historia	C	Alf. Letram. Psicopedag.			
G10-PII	C	Pedagogia	C	AEE Ed. Espec.			

Siglas: PEB I – (I); PEB II – Educação Especial – (II); PEB II – Educação Física – (EF); Professor coordenador pedagógico – (PC)

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Autorização secretário municipal de educação de Araçatuba/SP




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos



### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

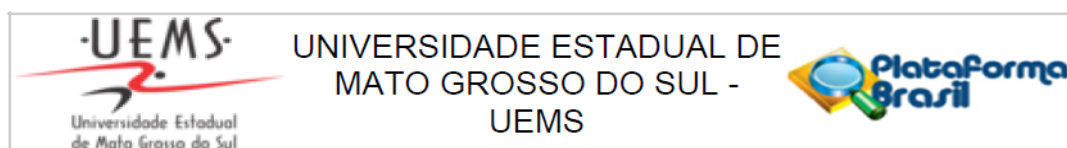
Eu, **Luiz Carlos Custódio**, Secretário Municipal de Educação de Araçatuba autorizo a realização da pesquisa intitulada “**A Articulação entre o Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado e o realizado na Sala Comum: A Realidade do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP**” que tem como pesquisadora principal **Patrícia Bispo De Araújo**, que será a responsável pela coleta dos dados e informações. Esta pesquisa será realizada nas dependências pertencentes à **Secretaria Municipal de Educação** e terá duração de **três meses, período de julho a setembro de 2016**, desenvolvida com base em documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação, questionário dirigido aos docentes de Atendimento Educacional Especializado - AEE e de sala comum das escolas selecionadas que possuem alunos/as público alvo do AEE, com o objetivo de avaliar a formação continuada em serviço dos professores do AEE oferecida pelo Sistema Municipal de Educação de Araçatuba- SP e observar a articulação existente entre professores/as de sala comum e do AEE, analisando os efeitos dessa formação na construção da identidade profissional docente e o reflexo dessa no atendimento dos alunos/as. Autorizo a realização da referida pesquisa nos documentos e nas escolas, bem como a divulgação dos resultados, com fins científicos, em congressos, periódicos e demais meios de divulgação.

Araçatuba, 22 de junho de 2016.

  
Luiz Carlos Custódio  
Secretário Municipal de Educação  
RG: 21.094.850-4

Secretário Municipal de Educação de Araçatuba

## ANEXO 2 - Parecer nº 1.626.748 - Plataforma Brasil



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A ARTICULAÇÃO ENTRE O TRABALHO DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O REALIZADO NA SALA COMUM: a realidade do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP

**Pesquisador:** Patrícia Bispo De Araújo

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56380616.4.0000.8030

**Instituição Proponente:** Escola Estadual José Ferreira da Costa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.626.748

#### Apresentação do Projeto:

A proposta de pesquisa aborda a temática da educação especial no contexto da escola. Pretende investigar a coexistência de um trabalho docente articulado entre os/as professores/as de sala comum e as professoras de sala de recursos multifuncional do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, do tipo estudo de caso. Participarão professores de dez (10) unidades escolares do município, escolas de ensino fundamental e educação infantil de regiões diversas de um total de sessenta e quatro (64). Para a coleta dos dados utilizará permeará dados documentais, na observação direta junto ao trabalho dos grupos de docentes, na aplicação dos questionários e posteriormente, na análise dos resultados. O período pretendido de aplicação está previsto entre junho a agosto do ano de 2016.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo

O objetivo geral: Investigar a coexistência de um trabalho docente articulado entre os/as professores/as de sala comum e as professoras de sala de recursos multifuncional do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP.

Específicos:

- Analisar os documentos legais existentes e averiguar as devidas alterações ou reformulações

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum 2, Km 12

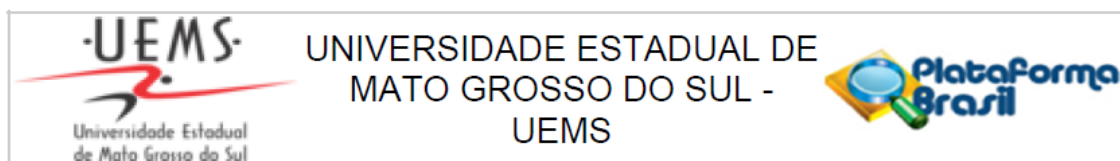
**Bairro:** cidade universitária

**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS **Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 1.626.748

propostas pelos mesmos em nível de SME de Araçatuba/SP.

- Averiguar se a formação continuada referente ao Horário de Trabalho de Formação Continuada (HTFC) é oferecida de forma efetiva às professoras de sala de recursos multifuncional, o PEB II, e, por que não é oferecida a professores/as de sala comum, o PEB I.

- Desvelar práticas pedagógicas desenvolvidas com o fito de mostrar se professores/as de Educação Básica I (ensino fundamental) e Educação Básica II (sala de recursos multifuncional) realizam um trabalho articulado, integrado, colaborativo ou não.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisadora aponta como risco a possibilidade de desconforto durante a observação sistemática a ser realizada nas formações continuadas, horários de estudo e pesquisa docente e posteriormente, ao participante em responder ao questionário, pois apesar de que não será identificado publicamente, existe a intenção da utilização dos dados com a intenção de buscar melhoria na formação oferecida pela Secretaria de Educação e no trabalho docente desenvolvido junto aos alunos, que repercutirá em benefício aos docentes e alunos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto apresenta objetivos claros, bem como o caráter voluntário da participação dos envolvidos.

Apresenta os possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

O TCLE atende as exigências éticas previstas na RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo atende as questões de ordem ética necessárias para execução da pesquisa.

#### **Recomendações:**

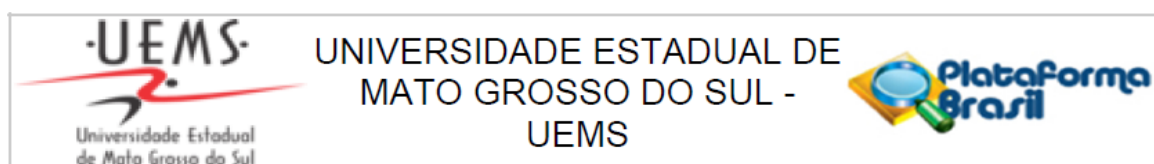
Sem recomendações

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O protocolo atende as questões de ordem ética necessárias para execução da pesquisa, conforme previsto na RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, sendo assim recomenda-se sua aprovação.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum, Km 12	<b>CEP:</b> 79.804-970
<b>Bairro:</b> cidade universitária	
<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS
<b>Telefone:</b> (67)3902-2699	<b>E-mail:</b> cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 1.626.748

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_654427.pdf	28/06/2016 18:31:00		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	28/06/2016 18:14:03	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito
Outros	declaracao_institucional.PDF	28/06/2016 18:05:27	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_adequado_comite_etica.doc	28/06/2016 17:49:21	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_segundo.docx	28/06/2016 17:45:38	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito
Outros	Questionario_Pesquisa.docx	23/05/2016 22:24:50	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	comite_etica_modelo_termo_de_compromisso_3.doc	23/05/2016 22:18:49	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito
Folha de Rosto	Pesquisa_folha_de_rosto.pdf	23/05/2016 20:26:43	Patrícia Bispo De Araújo	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 07 de Julho de 2016

---

**Assinado por:**  
Cynthia de Barros Mansur  
(Coordenador)

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum s, Km 12

**Bairro:** cidade universitária

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**CEP:** 79.804-970

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br