



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

MICHAELLI MARIA PIRES

**O TRABALHO COLABORATIVO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CASCVEL – PR
2024**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

MICHAELLI MARIA PIRES

**O TRABALHO COLABORATIVO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: (FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador(a): Neide da Silveira Duarte de Matos

**CASCADEL – PR
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Pires, Michaeli Maria
O trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva Histórico-Cultural / Michaeli Maria Pires; orientadora Neide da Silveira Duarte de Matos. -- Cascavel, 2024.
145 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Trabalho Colaborativo. 3. Teoria Histórico-Cultural. I. da Silveira Duarte de Matos, Neide, orient. II. Título.



MICHAELLI MARIA PIRES

O trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado - AEE na perspectiva Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Neide da Silveira Duarte de Matos".

Neide da Silveira Duarte de Matos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jane Peruzo Iacono".

Jane Peruzo Iacono

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Janaina Damasco Umbelino".

Janaina Damasco Umbelino

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Alexandra Ayach Anache".

Alexandra Ayach Anache

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Eliane Brunetto Pertile".

Eliane Brunetto Pertile

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Cascavel, 19 de abril de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, que em sua simplicidade me ensinou nesse processo o significado do amor mais genuíno e da força de mudança que ele tem.

Às pessoas com deficiência que lutam a cada dia pela garantia de seus direitos!

AGRADECIMENTOS

A caminhada do mestrado é algo impactante e único! Finalizar esse ciclo é motivo de agradecer e comemorar, acreditando que outros virão e que a vida é um conjunto de vivências e construções coletivas, como foi também este trabalho.

Agradeço inicialmente a minha persistência e Quem me anima a tê-la e a batalhar pela construção de um mundo melhor, mais justo e com mais comunhão.

À minha mãe Nilva, que com seu amor tão grande, sempre esteve comigo, me entendendo e apoiando cada dia mais nesse caminho, irmãos Magna, e Alex, os cunhados Eliane e Sergio, meus sobrinhos amados que me ajudaram a saber sempre quem eu sou e ser minha melhor versão por eles: Rafa, Helo e Ale vocês fazem a vida ser mais colorida e esperançosa.

Agradeço a minha grande inspiração, professora Margarete, que me mostrou o caminho e a força da luta pela educação especial! Obrigada por sempre acreditar em mim! Sou uma pessoa e profissional melhor por causa de você e da sua generosidade comigo.

Agradeço aos amigos, cada um que da sua forma contribuiu e apoiou, são muitos! Sou abençoada! Aqui citarei alguns dos nomes mais próximos. Primeiramente, às amigas queridas que conheci nesse processo e levarei para a vida: Camila, Áquilla e Fran (que já me acompanha desde muito antes - não sei o que seria sem você nas viagens que contigo se tornaram momentos lindos)! Cada momento compartilhado foi muito significativo, as trocas de ideias e desabafos, nas madrugadas, intervalos, almoços, seriam muitos para citar aqui. Agradeço por tudo que partilhamos e me orgulho muito do caminho de cada uma. Amo vocês. À Carmem, amiga que o destino me possibilitou encontrar e partilhar as viagens e os caminhos da vida, obrigada por se tornar minha família e me acolher tanto! Também agradeço aos colegas de turma, cada um com sua singularidade.

E mais amigos... Thainá, minha fiel escudeira da vida, que graças às chamadas de vídeo imensas sempre se fez muito presente, Bruna Aline (madrugadas adentro e sempre torcendo por mim - minha maninha mais nova) e Luiza que compartilharam a casa e as minhas aventuras da vida de mestranda e professora. Marcos, Matheus e Fabi que estiveram comigo nas trincheiras, trilhando os caminhos das dissertações e

compartilhando afetos e angústias. A Bruna Regina, minha amiga tão especial e sempre me apoiando... Já vou agradecer também o Benício, pelas alegrias e todos os momentos que vamos ter e o papai Lucas para não ficar com ciúme. A Lia que esteve comigo nos melhores e piores momentos, obrigada! Ao Misael, meu querido amigo, sempre pronto e a disposição para um momentinho no gramado da Uni ou um cafezinho com desabafo. Amo muito cada um de vocês!

Aos colegas de trabalho, equipe do PEE que eu tanto amo e que me ensinou tanto durante esse tempo, além de apoiarem e torcerem pelas conquistas.

Agradeço aos professores, todos, eu sou professora por amar essa profissão, e se a amo é porque tive muitos incentivos, dos que passaram por mim.

Alguns em especial...

Os professores do Programa de Mestrado e equipe da secretaria, que auxiliaram nesse caminho de pesquisadora. Obrigada professoras Alexandra, Eliane, Jane e Janaína pela disponibilidade em participar desta banca.

Professora Alexandra, não me sai da cabeça o que me falou na qualificação, temos que fazer trabalhos que movimentam, que sejam mudança, fico extremamente feliz em saber que estou no caminho e agradeço por todo conhecimento que tens e partilha de forma tão generosa.

Professora Eliane, obrigada por suas contribuições, por ser lutadora ferrenha e determinada, é uma honra tê-la presente nesse momento e espero que possamos compartilhar ainda muitos outros.

Professora Jane, obrigada por suas imensas contribuições nessa dissertação, também por aquelas dadas na minha vida profissional, você sempre esteve por perto e é inspiração.

Professora Janaína, desde a graduação, apaixonada por sua forma de contar histórias e garra pelo que acredita, e agora agradeço ainda mais pelos apontamentos realizados neste trabalho e na minha jornada como pesquisadora! Te admiro.

Professora Neide, que bonita nossa caminhada, quanto aprendi contigo, não só teoricamente, mas também sobre respeito, humildade, afeto e amparo. Obrigada por ser esta orientadora maravilhosa e por compor meu caminho, você marcou minha história de uma forma tão linda, que nunca esquecerei. Que possamos nos encontrar e partilhar momentos ainda muito especiais nas trincheiras da vida.

A primeira vez que te vi, foi em uma *live*, você estava realizando a fala e estávamos no caos da pandemia, eu chorei, me emocionei muito contigo, com a sua forma de ser e pensar, quem diria que meses depois seríamos orientanda e orientadora, eu só tenho a agradecer ao destino, ele foi generoso comigo!

Agradeço também e principalmente às pessoas que me possibilitaram realizar esta pesquisa, cada professor (a) e as coordenadoras da escola, sem vocês nada disso seria possível e sei que ainda construiremos bons caminhos juntos, estarei com vocês!

Já faz tempo que escolhi

“A luz que me abriu os olhos, para a dor dos deserdados e os feridos de injustiça, não me permite fechá-los, nunca mais, enquanto viva. Mesmo que de asco ou fadiga me disponha a não ver mais, ainda que o medo costure os meus olhos, já não posso deixar de ver: a verdade me tocou, com sua lâmina de amor, o centro do ser. Não se trata de escolher entre cegueira e traição. Mas entre ver e fazer de conta que nada vi ou dizer da dor que vejo para ajudá-la a ter fim, já faz tempo que escolhi”.

(THIAGO DE MELLO, 1981).

PIRES, Michaelli Maria. **O trabalho colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva Histórico-Cultural. 2024.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que pode apoiar, complementar e/ou suplementar o processo de escolarização em conjunto com o trabalho desenvolvido em sala de aula comum. Esse atendimento tem como princípio garantir a plena participação dos sujeitos, público da educação especial, em todas as etapas e modalidades educacionais. A pesquisa, com foco no AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscou compreender a prática pedagógica realizada no AEE e seu princípio colaborativo. Para tanto, utilizamos dos procedimentos de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com instrumentos como levantamento das produções atuais sobre a temática; documentos legislativos e orientadores; entrevistas com professoras do AEE, da sala comum e coordenação pedagógica. Tem o aporte teórico da teoria histórico-cultural e teoria da atividade de estudo, por entender que essas teorias têm um olhar prospectivo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando as variadas formas e vias para o alcance deste, ou seja, um caminho de possibilidades que considera a formação das características humanas na relação entre o biológico e o social de forma dialética, sob influência das condições histórico-culturais. A pesquisa nos permitiu compreender a organização e os princípios do trabalho desenvolvido no AEE oferecido em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como aprofundar o entendimento conceitual sobre o trabalho colaborativo e quanto este princípio é imprescindível para promover uma aprendizagem que mobilize o desenvolvimento de todos os alunos. Observamos que na realidade escolar, a atividade de estudo e sua constituição depende de fatores culturais, históricos e sociais e da possibilidade de acesso por parte dos professores da rede, a uma formação que contribua para organização dos processos de ensino e de aprendizagem. A pesquisa, portanto, atendeu aos critérios da linha Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem por buscar a compreensão das demandas dos professores pesquisados, bem como a generalização dos dados como impulsionadores de novas pesquisas e práticas efetivas.

Palavras-chave: Colaboração; Sala de Recursos Multifuncional; Anos iniciais; Educação Especial; Teoria Histórico-cultural

PIRES, Michaelli Maria. **Collaborative work in Specialized Educational Assistance (AEE) from a Historical-Cultural perspective. 2024.** 145 f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Education, Research Line: Teacher training and teaching and learning processes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (AEE) is a service that can support, complement and/or supplement the schooling process in conjunction with the work carried out in the ordinary classroom. The principle of this service is to guarantee the full participation of the special education population in all educational stages and modalities. The research, focusing on ESA in the early years of elementary school, sought to understand the pedagogical practice carried out in ESA and its collaborative principle. To this end, we used bibliographical, documentary and field research procedures, with instruments such as a survey of current productions on the subject; legislative and guiding documents; interviews with teachers from the ESA, the common room and pedagogical coordination. It has the theoretical support of cultural-historical theory and the theory of study activity, as it is understood that these theories have a prospective view of the learning and development of people with disabilities, considering the various forms and ways of achieving this, in other words, a path of possibilities that considers the formation of human characteristics in the relationship between the biological and the social in a dialectical way, under the influence of historical-cultural conditions. The research allowed us to understand the organization and principles of the work developed in the ESA offered in the Multifunctional Resource Room (SRM), as well as to deepen our conceptual understanding of collaborative work and how essential this principle is to promoting learning that mobilizes the development of all students. We observed that in the school reality, the study activity and its constitution depend on cultural, historical and social factors and on the possibility of teachers in the network having access to training that contributes to the organization of teaching and learning processes. The research therefore met the criteria of the line Teacher training and teaching and learning processes because it sought to understand the demands of the teachers surveyed, as well as generalizing the data as a driver for new research and effective practices.

Keywords: Collaboration; Multifunctional Resource Room; Early years; Special education; Historical-cultural theory.

PIRES, Michaelli María. **Trabajo colaborativo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva Histórico-Cultural. 2024.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Posgrado en Educación. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de profesores e procesos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMEN

La Atención Educativa Especializada (AEE) es un servicio que puede apoyar, complementar y/o suplementar el proceso de escolarización junto con el trabajo realizado en el aula ordinaria. El principio de este servicio es garantizar la plena participación de los alumnos de educación especial en todas las etapas y modalidades educativas. La investigación, centrada en la ESA en los primeros años de la escuela primaria, buscó comprender la práctica pedagógica llevada a cabo en la ESA y su principio de colaboración. Para ello, se utilizaron procedimientos de investigación bibliográfica, documental y de campo, con instrumentos como relevamiento de producciones actuales sobre el tema; documentos legislativos y orientadores; entrevistas a docentes de ESA, de sala común y coordinadores pedagógicos. Cuenta con el soporte teórico de la teoría histórico-cultural y de la teoría de la actividad de estudio, por entender que estas teorías tienen una mirada prospectiva sobre el aprendizaje y el desarrollo de las personas con discapacidad, considerando las diversas formas y maneras de lograrlo, es decir, un camino de posibilidades que considera la formación de las características humanas en la relación entre lo biológico y lo social de forma dialéctica, bajo la influencia de las condiciones histórico-culturales. La investigación nos permitió comprender la organización y los principios del trabajo desarrollado en la ESA ofrecida en la Sala de Recursos Multifuncionales (SRM), así como profundizar nuestra comprensión conceptual del trabajo colaborativo y lo esencial que es este principio para promover un aprendizaje que movilice el desarrollo de todos los alumnos. Observamos que, en la realidad de las escuelas, la actividad de estudio y su constitución dependen de factores culturales, históricos y sociales y de la posibilidad de que los profesores de la red tengan acceso a una formación que contribuya a la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la investigación cumplió con los criterios de la línea Formación docente y procesos de enseñanza y aprendizaje porque buscó comprender las demandas de los docentes encuestados, además de generalizar los datos como motor de nuevas investigaciones y prácticas eficaces.

Palabras clave: Colaboración; Aula de Recursos Multifuncional; Primeros Años; Educación Especial; Teoría Histórico-Cultural.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
Gráfico 1	Número de matrículas educação especial	36
Gráfico 2	Anos de publicações	57
Gráfico 3	Tempo de atuação dos profissionais	79

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Caracterização básica dos trabalhos	55
Tabela 2	Sujeitos das pesquisas selecionadas	60
Tabela 3	Fundamento da educação especial na escola pesquisada	72
Tabela 4	Número de alunos/deficiência/NEE	76

LISTA DE FIGURAS

Figura	Título	Pág.
Figura 1	Mapa: Teses e dissertações no Brasil- o AEE e o trabalho colaborativo nas séries iniciais	58

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Base Digital de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
EE	Educação Especial
FPS	Funções Psíquicas Superiores
ICV	Iniciação Científica Voluntária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PcD	Pessoa com Deficiência
PEE	Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SD	Síndrome Down
SNC	Sistema Nervoso Central
SEM	Sala de Recursos Multifuncional
SSD	Situação Social do Desenvolvimento
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
RCO	Registro de Classe Online
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
1.1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EM BUSCA DO TRABALHO COLABORATIVO	27
1.2 OS ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO	42
2. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O AEE E O TRABALHO COLABORATIVO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS	54
2.1 PROCEDIMENTOS E RESULTADOS OBTIDOS NAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA	55
2.1.1 Catalogação dos trabalhos selecionados: instituição de origem, distribuição geográfica e área de pesquisa	56
2.1.2 Referencial teórico, metodologia e principais contribuições dos trabalhos selecionados	60
2.1.3 Dados gerais sobre a produção acadêmica	63
2.2 O AEE E O TRABALHO COLABORATIVO NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DOS TRABALHOS SELECIONADOS	66
3. O AEE E O TRABALHO COLABORATIVO NA PESQUISA DE CAMPO: TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO FENÔMENO	71
3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO	71
3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	76
3.2.1 Coleta de dados	76
3.2.2 Sujeitos da pesquisa	78
3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
3.3.1 Trabalho pedagógico	82
3.3.2 Processo avaliativo/pedagógico	101
3.3.3 Trabalho colaborativo	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa temos como objeto da investigação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu princípio colaborativo. Para analisar tal objeto foi necessária pesquisa documental e bibliográfica, voltada à temática no Brasil e no estado do Paraná, identificando como este atendimento está desenhado nestes cenários. E por fim, também foi realizada pesquisa de campo, em uma escola da rede municipal de Francisco Beltrão, buscando pelas percepções e entendimento do cenário dos profissionais que lá atuam, bem como as principais demandas deles na questão de entendimento e possibilidade de realização de um trabalho colaborativo.

O atendimento e a função do AEE, aparecem como incógnita nas realidades escolares, bem como, seu formato, possibilidades, objetivos e os papéis de cada profissional. A atuação da educação especial no ensino da pessoa com deficiência apresenta-se confusa, o que contribui para a construção de ações e entendimentos diversos sobre este serviço.

Nesse cenário nos chama a atenção, o AEE como aspecto essencial na discussão sobre o processo de ensino e de aprendizagem das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras e no estado do Paraná. Isso nos provoca o estudo mais atento da realidade escolar e do trabalho no AEE, contextualizando-os historicamente.

Em 2007, é lançado o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Mec/SECADI) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007. Três anos depois, em 2010, surge o Manual de Orientação do programa, que discorre sobre as instruções referentes a esse serviço, quais os materiais presentes nesta sala, a melhor forma de manuseio destes e as especificidades de cada tipo de sala.

Dessa forma, este documento orientativo contribuiu para a organização do atendimento de AEE na SRM, possibilitando a entrega de materiais adequados, considerando a especificidade do trabalho a ser desenvolvido nesse espaço da educação escolar, seu objetivo e a demanda atendida, orientando ainda as instituições para que, de acordo com a necessidade, pudessem ser contempladas com estes materiais. Isso facilitou a participação e abertura de SRMs no Brasil. Conforme Bueno (2016), a criação da SRM fez com que as matrículas de pessoas com deficiência

aumentassem no território nacional.

De acordo com o censo escolar de 2023, num total de 1.622.335 matrículas de alunos pertencentes à educação especial na Educação Básica, 1.525.888 estão em classes comuns, enquanto 96.447 em classes exclusivas, classes especiais, que são aquelas em instituições específicas para PcDs. Considerando o ensino fundamental, há 1.208.582 matrículas em classes comuns e 85.648 em classes exclusivas, em comparação com 2011, ano em que havia 437.132 em classes comuns e 131.836 em classes exclusivas. Nota-se ao longo dos anos, o crescimento das matrículas de pessoas com deficiência em classe comuns e a diminuição de matrículas em classes exclusivas, aquelas criadas para atender de forma exclusivamente às pessoas com deficiência.

Nossa breve contextualização do ponto de partida, aponta o porquê da realização desta pesquisa e os aspectos principais que deram origem à sua constituição. A motivação, portanto, vem da graduação em pedagogia, iniciada em 2016. Já no primeiro ano havia a disciplina de educação especial, que foi fundamental para concretizar e aprofundar o interesse por essa área.

Logo, considerando a minha vivência como estagiária na educação infantil, e os conhecimentos aprendidos na disciplina, surge o interesse e a necessidade de conhecer mais sobre a inclusão de crianças nessa etapa do ensino e com isso a oportunidade em realizar pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (ICV).

A ICV deu início ao estudo sobre a inclusão de duas alunas com Síndrome de Down (SD) na educação infantil de um município de pouco mais de quatro mil habitantes no sudoeste do Paraná, orientado pela professora da disciplina de Educação Especial e Inclusiva, que foi incentivadora e exemplo de profissional desde o início dessa trajetória. No decorrer da graduação e com aquela pesquisa em andamento, o contato com o público da Educação Especial (EE) só aumentou e as experiências fortaleceram a minha inserção nas associações, como a Associação de Surdos (ASSBEL) e Associação de Pessoas com deficiência física e visual (ADFVFB), programas e cursos, bem como o interesse crescente de atuação profissional na área.

Desse modo, com um pequeno caminho percorrido, no último ano da graduação, foi dado início a estudos em uma pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Logo em seguida, ao findar essa etapa, a oportunidade de trabalho com o Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior na Universidade Estadual

do Oeste do Paraná – UNIOESTE, desenvolvido pelo Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), *campus* de Francisco Beltrão; inscrição feita, processo concluído, iniciamos o trabalho nessa modalidade e nesse campo tão aguardado e repleto de desafios.

Neste percurso, ao buscar ferramentas e instrumentos para realizar o atendimento da forma mais adequada aos acadêmicos, houve a participação em discussões entre as equipes que compõem o programa. Em tais momentos, mobilizados pela riqueza dos debates, colocamos em pauta, desde as especificidades das pessoas com deficiência, o partilhar das vivências de atendimentos e os tipos de instrumentos que poderiam ser utilizados. Em um desses encontros de discussões, o debate foi referente ao trabalho colaborativo. A partir de então, o interesse pelo tema aumentou e surgiu a possibilidade de coordenação da discussão em conjunto com outros profissionais. Desta forma, buscamos mais informações sobre esta prática, suas características e modo de funcionamento.

Além disso, por residir no município de Francisco Beltrão, pelo grande interesse pela área da Educação Especial e atuação nela neste momento, vimos a necessidade de dar visibilidade ao trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos anos iniciais. E por que nos anos iniciais? Entendemos a importância de que essa temática seja discutida e implementada desde as primeiras possibilidades do processo formativo/educativo da criança e possa com isso produzir o maior número de experiências significativas na vida escolar das crianças deste município.

Ao dar início ao projeto de mestrado, a base foi constituída das informações adquiridas nas experiências de trabalho, das leituras e vivências, onde destacamos a importância do trabalho colaborativo para efetivação da inclusão, em todas as etapas do processo de escolarização, tendo como referência as possibilidades que se construíam no ensino superior e sua eficácia nesse processo real vivenciado.

Colocamo-nos então a tarefa de pensar sobre a temática em forma de pesquisa científica. Ao compreender que a infância é um período em que se formam condições fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e que o olhar adequado para essa etapa da educação básica pode enriquecer também o desenvolvimento posterior, com o conhecimento sobre o papel e os instrumentos de práticas no AEE.

Percebemos, então a necessidade de inicialmente, conhecer melhor esse

atendimento nos anos iniciais, no município de Francisco Beltrão, pois com os conhecimentos teóricos e experiências vividas até aqui, entendemos ser possível compreender e estreitar os laços entre os profissionais da educação, para provavelmente, nessa relação, contribuir com o trabalho tão fundamental que acontece na educação básica.

Assim, nossa pretensão é entender a estrutura de Atendimento Educacional Especializado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e suas formas de implementação, focando em uma escola do município de Francisco Beltrão. Por compreendermos que é necessário explicar como acontece o atendimento, a visão dos participantes e os indícios de práticas colaborativas. Pois, conhecendo as práticas em sala de aula, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na estrutura escolar de forma geral, podemos analisar caminhos para os alunos que frequentam e as possibilidades para os que ainda irão ingressar nos serviços de AEE oferecidos pela rede pública de ensino.

Enfatizamos, portanto, o AEE e o trabalho colaborativo como ferramentas para definição de recursos e estratégias didático-pedagógicas com vistas à promoção do desenvolvimento das pessoas com deficiência, abordando o papel fundamental de ambos e sua relação como formas de garantia e efetivação do direito à educação.

Tem como objetivo geral: compreender as intervenções pedagógicas realizadas no AEE, identificando as implicações do trabalho colaborativo na escola a partir da perspectiva histórico-cultural. E como objetivos específicos: 1) Compreender o AEE em seus aspectos teórico-prático e legais; 2) Aprofundar os estudos da defectologia vigotskiana, considerando suas proposições para a educação especial; 3) Identificar as demandas do AEE na escola e analisar as práticas pedagógicas no contexto do trabalho colaborativo.

Dessa forma, notamos a importância do AEE, representado na educação básica pelo espaço da SRM e pelos profissionais que nela atuam, pois consideramos que a partir desse trabalho em colaboração é que se possibilita as condições para que todos os alunos frequentem o sistema escolar com condições de acesso mais adequadas.

Com destaque para a importância desse atendimento (AEE) e diante da constatação da necessidade de colaboração no processo de escolarização, surgem os questionamentos específicos sobre a temática, que são: quais as demandas dos

profissionais na atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais? Eles exercem práticas colaborativas? Quais seriam elas? E a partir da prática colaborativa, há ações que podem ser utilizadas para o aperfeiçoamento do atendimento que é realizado na escola? Como pode-se aprimorar o processo de comunicação e inclusão escolar? Além disso, quais as principais possibilidades do trabalho/ferramentas, para o atendimento específico deste público dentro da perspectiva colaborativa? E como o trabalho colaborativo pode ser inserido ou ampliado nesse processo?

Nessa inquietação, identificamos as principais demandas dos profissionais que atuam na SRM, sala regular e coordenação pedagógica da escola para entender como as práticas pedagógicas são desenvolvidas e quais são as orientações, bem como as relações que se estabelecem acerca do trabalho colaborativo.

Ao considerar as possibilidades desse atendimento, vimos a necessidade de um AEE, cujas funções, possíveis participações e formas de intervir estejam claras, que não seja um serviço único, mas visto como um dos fundamentais para que todos tenham realmente o acesso à educação, com qualidade, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Mesmo com o reconhecido avanço no atendimento às demandas na Educação Especial, atualmente, tem-se uma situação crítica em relação à frequência nos serviços de AEE no Brasil. Segundo os dados do Censo Escolar (Inep, 2022), dos alunos com deficiência de 4 a 17 anos, 94,2% estão em classes comuns, e 5,8% ainda em classes especiais, deste total, 54,9% permanecem sem o AEE. Esse levantamento indica que mais da metade dos estudantes que demandam por apoio, complementação e/ou suplementação dos conteúdos escolares, por algum motivo ainda permanecem sem acesso a este atendimento garantido nas legislações atuais.

Apoiados nas explicações sobre o desenvolvimento humano e fundamentados na Teoria Histórico-Cultural (THC), entendemos que o desenvolvimento não precede a aprendizagem, pelo contrário, se dá em uma relação contínua e interna com ela, no curso progressivo de seu movimento pelo qual a aprendizagem tem papel fundamental em promover (Vigotski, 1998). Esta aprendizagem acontece a partir de “relações criativas interpessoais” (Repkin, p. 371, 2019), dando à criança a possibilidade de ser participante ativa em variadas formas de existência na sociedade. Esta aprendizagem é denominada desenvolvimental, por se considerar o desenvolvimento de Funções Psíquicas Superiores (FPS), diferenciando-se da

aprendizagem prática, que não é intencional.

Com essas premissas, este trabalho visa aprofundar a discussão acadêmica sobre o AEE, buscando identificar na historicidade suas contradições e na realidade sua relevância social, para que as possibilidades se abram. Diante do exposto, o estudo se desenvolve em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com a realização de entrevistas.

Concebemos a proposta de trabalho colaborativo¹, de forma ampla, como princípio de trabalho em rede, procurando averiguar como os profissionais compreendem as especificidades do trabalho no AEE. Entendemos que o trabalho colaborativo se faz a partir da concepção de aprendizagem como um processo em que as relações com outros indivíduos e com a experiência cultural da humanidade têm um caráter primordial no desenvolvimento do sujeito singular, sobretudo por ser o desenvolvimento um processo ininterrupto.

Consiste em defender no trabalho colaborativo a atividade planejada intencionalmente sob a perspectiva vigotskiana em que as relações sociais são para qualquer sujeito uma necessidade ontológica, ou seja, é por meio da relação do homem com outros, com a natureza e com a história dessas relações, que este se constitui humano. Com essa premissa, tomamos como tese fundamental na educação da criança com deficiência as explicações de que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2019, p. 31). Esse fundamento, além de nos apontar para uma concepção de deficiência, nos direciona a compreender o desenvolvimento da criança com e sem deficiência e o quanto o trabalho educativo precisa estar em colaboração para que isto aconteça.

A pesquisa tem como aporte teórico-metodológico a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e por esta nos permitir a apreensão da realidade em seu movimento

¹Trabalho colaborativo foi explicado por Vigotski como um princípio da atuação no AEE, de forma conjunta e sistematizada entre todos que participam do convívio próximo da criança, com intencionalidade, reconhecendo o papel e a forma de atuação de cada um frente aos objetivos comuns entre todos, visando a aprendizagem que mobilize o desenvolvimento (Vigotski, 2019). Consideramos o trabalho colaborativo na perspectiva histórico-cultural como um conjunto de conhecimentos explicativos da relação ensino e aprendizagem que envolvem métodos e técnicas dialógicas de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma estratégia pedagógica conjunta (professores, rede multiprofissional e família) com foco na aprendizagem e no desenvolvimento da pessoa com deficiência. O conceito de zona de desenvolvimento próximo, também nos ajuda a entender e explicar a importância do trabalho colaborativo.

multideterminado, entendendo o objeto de pesquisa na processualidade contraditória do fenômeno, em suas conexões e particularidades.

Da pesquisa bibliográfica utilizamos autores que possibilitaram compreender: a concepção de deficiência, o processo entre individual e o gênero humano na relação com a sociedade e estudos da Teoria Histórico-Cultural, principalmente dos escritos de L. S. Vigotski e seus colaboradores acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano, bem como a formação da consciência.

Ao assumir como referencial teórico-metodológico a THC, identificamo-la como instrumento que nos possibilita compreender as atividades na vida em sociedade e a defesa dos compromissos políticos e sociais. Tais pressupostos exigem, por parte de quem analisa as práticas objetivadas nas ações humanas, ter consciência de como se fundem no homem contemporâneo as potencialidades do gênero humano, sobretudo o impacto das atividades educativas como forma mediada de generalização na constituição do ser humano como ser histórico e cultural.

A pesquisa documental foi realizada em duas plataformas digitais, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações Capes, com busca direcionada para trabalhos que discutem a temática do AEE e do trabalho colaborativo, de forma conjunta. Para obtenção dos dados, foram utilizados descritores sendo eles: "Séries iniciais"; "Trabalho colaborativo" e "Inclusão". E "Atendimento educacional especializado"; "Séries iniciais" e "Trabalho colaborativo", em cada uma das plataformas, respectivamente. Foram selecionados trabalhos de 2009 a 2019, considerando a publicação da Resolução 04/2009, referente ao AEE, contabilizando 10 anos de pesquisas sobre esse tema².

Com a pesquisa de campo buscamos captar por meio de entrevistas, aspectos relacionados à: Estrutura; Práticas Pedagógicas; rede de serviços; Interações; Instrumentos pedagógicos e avaliativos e os processos mediadores, a fim de compreender a visão de escola inclusiva e as formas de organização do trabalho pedagógico que estão presentes no espaço escolar que podem pressupor o trabalho colaborativo.

A investigação de campo foi realizada em uma escola Municipal de Francisco Beltrão, selecionada por ser a escola que apresenta o maior número de matrículas de

² As características metodológicas da pesquisa documental serão explicadas detalhadamente no capítulo dois, o qual refere-se aos resultados destas pesquisas.

crianças com deficiência em SRM, consideramos assim que essa escola poderia ser um campo maior de discussão da temática e uma estrutura mais consolidada do atendimento.

Nossa pesquisa é considerada pesquisa participativa, pois teve como fundamento observar uma realidade social com vistas a entendê-la em suas múltiplas dimensões, bem como sua estrutura dinâmica.

Como afirmam Brandão e Borges (2007) a pesquisa participativa é aquela que proporciona a partilha para uma efetiva compreensão da realidade, partindo da unidade entre a teoria e a prática. Tendo características específicas, sendo principalmente que os resultados dela, buscam interferir nas práticas sociais e sua produção demanda novos momentos de pesquisa e novas investigações participativas. O principal compromisso do pesquisador é com a comunidade, com as causas sociais, entendendo que qualquer atividade científica e pedagógica tem caráter político e ideológico.

Brandão nos coloca três princípios sobre a pesquisa participativa, sendo o primeiro

a possibilidade lógica e política de sujeitos e grupos das classes populares... Serem os produtores diretos, ou pelo menos, os participantes associados do próprio saber orgânico da classe, um saber que nem por ser popular deixe de ser científico. Um saber que oriente a ação coletiva e que justamente por refletir a prática do povo, seja plenamente crítico e científico, do seu ponto de vista. Segundo: o poder de determinação do uso e do destino político do saber produzido pela pesquisa, tenha ela tido ou não a participação de sujeitos populares em todas as suas etapas. Terceiro: o lugar e as formas de participação do conhecimento científico erudito e do seu agente profissional de saber, no "trabalho com o povo" que gera a necessidade da pesquisa, e na própria pesquisa que gera a necessidade da sua participação (Brandão, 1999, p.223-224).

Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com todos os participantes que têm envolvimento direto com o trabalho no AEE. Para Triviños (1987, p. 146) uma entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos têm como indicativos para novas hipóteses, a partir das respostas dos informantes. Para o autor, a entrevista semiestruturada traz possibilidades para além da descrição do fenômeno, abrangendo também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, "além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações" (Triviños,

1987, p. 152).

Com as entrevistas levantamos dados da realidade apresentados pelas profissionais que atuam no AEE, ensino fundamental séries iniciais e coordenação pedagógica da escola, sobre suas vivências, visões e necessidades e, a partir deles, sistematizamos aquilo que entendem por trabalho colaborativo. Sendo assim, destacamos como esse trabalho pode ser aprimorado, buscando a abertura de meios e possibilidades de atuação, para que desta forma se coloque em pauta a relevância deste atendimento em nossa sociedade e como ele é fundamental para diminuição e eliminação das diferenças resultantes das desigualdades sociais, considerando a necessidade de se observar as causas das limitações e combatê-las (Klein e Silva, 2012).

Constatamos na escola onde foi desenvolvida a pesquisa um total de 27 crianças que recebem o atendimento na SRM, das quais 11 apresentam deficiência intelectual, 1 apresenta deficiência auditiva e é caracterizada também como tendo distúrbio de aprendizagem, 2 com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 13 crianças são caracterizadas somente com distúrbios de aprendizagem³.

Na proposta inicial de pesquisa realizaríamos observação sistemática dos atendimentos e da vivência escolar em uma SRM, em ambos os turnos (matutino e vespertino), com registro em diário de campo, conforme o protocolo de observação aprovado no Comitê de ética para levantar dados referentes: a frequência do atendimento de cada aluno, a interação com os conteúdos da sala regular e as ferramentas e práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras do AEE e sala de aula regular.

Para as observações elegeríamos dois momentos, sendo o primeiro em sala regular e o segundo no atendimento na SRM com o intuito de observar a interação entre aluno-professor e as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no AEE. Após estes dois momentos, com os registros das observações em um diário de campo, seria proposto encontros em conjunto e/ou individualmente com os docentes, considerando a realidade da escola.

³ Neste trabalho focamos nos alunos que têm alguma deficiência conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI - é considerado público da educação especial: os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (atualmente TEA) e altas habilidades/superdotação. Embora na SRM do estado do Paraná, se encontrem também matriculados os alunos denominados com transtornos funcionais específicos, conforme a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2009) e a Deliberação 02/2016-CEE.

Salientamos que não foi possível realizar essa etapa devido às circunstâncias da pesquisa, a saber: as professoras de SRM foram realocadas da atividade no AEE antes do período estabelecido para as observações, outras profissionais acabaram assumindo este trabalho. Sendo assim, com os dados das entrevistas que já haviam sido realizadas com as primeiras professoras, reconsideramos o procedimento de observação, sendo a exclusão da etapa o encaminhamento definido.

Participaram deste estudo 14 professores, sendo: 4 atuantes na equipe pedagógica da instituição, 8 que atuam em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental com alunos matriculados na SRM e 2 docentes responsáveis pelo AEE realizado na SRM.

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) antes da coleta de dados. Ainda, os pesquisadores declaram que os dados coletados (diário de campo e gravação em áudio das entrevistas) ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, conforme normas éticas. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em Pesquisas com Seres humanos da UNIOESTE, com o número: CAAE: 62685722.4.0000.0107.

Para expor os resultados de nossa pesquisa, desdobramos o texto em três capítulos. No capítulo I, discutimos as bases teóricas, aspectos teórico-metodológicos e legais, considerando as origens da educação especial e do AEE e, posteriormente, são apresentadas as proposições vigotskianas fundamentais para educação especial.

No capítulo II, são abordados os trabalhos encontrados relacionados à temática da pesquisa no período de 2009 a 2019, bem como seus procedimentos e resultados obtidos. Desta forma, se apresenta também a distribuição geográfica e as principais contribuições destes para nosso trabalho.

E no último capítulo, elencamos a estruturação e a análise dos dados obtidos em campo - na escola pesquisada, com apresentação dos caminhos metodológicos, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a análise, com a discussão do fenômeno considerando suas especificidades e possíveis generalizações para compreender o AEE e como ele se relaciona com as práticas colaborativas na escola.

A partir desse trabalho, foi possível identificar a realidade do tema, na escola

pesquisada, o entendimento dos profissionais referente à educação da pessoa com deficiência, o formato do ensino disponibilizado às crianças e as condições materiais de trabalho dos professores. Salientamos que por meio da pesquisa foi possível generalizar dados e entender a ausência de possibilidade de um trabalho com princípio colaborativo, em razão principalmente das condições sociais, que permeiam as relações, bem como a falta de intervenções para uma aprendizagem que mobilize o desenvolvimento, por meio da elaboração da Atividade de Estudo.

Dessa forma entendemos a partir dos dados coletados, que é necessário investir em formação de professores, visando a intervenções por meio do entendimento da Atividade de Ensino e de Estudo, de forma colaborativa, proposta vislumbrada a partir da análise dos dados desta pesquisa inicial.

1. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este capítulo tem por finalidade compreender a Educação Especial e o serviço de AEE em seus aspectos teóricos-metodológicos e legais. Para tanto, iniciamos com uma breve historicização da Pessoa com Deficiência (PcD) no contexto da sociedade capitalista, para também localizar o papel da educação especial e do AEE como ferramenta para o acesso de todos os alunos ao sistema educacional e ao trabalho colaborativo, como forma para promoção de aprendizagem e desenvolvimento.

Buscamos também apresentar os principais fundamentos e conceitos da teoria histórico-cultural, considerando que é necessário ter bases teóricas consolidadas e claras, que expressem a compreensão da realidade, da formação social e humana, por entender que estas influenciam diretamente no olhar sobre o objeto da pesquisa e sua posterior discussão e análise.

1.1 DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EM BUSCA DO TRABALHO COLABORATIVO

Para discutir a Educação Especial em nosso país, é necessário que se traga uma perspectiva histórica, afinal a visão referente às pessoas com deficiência e sua inserção social demarcam diferentes momentos e formas de se relacionar. Há desde o misticismo, crenças e eliminação destas pessoas na antiguidade, até a perspectiva presente na atualidade que resulta de entendimento das condições materiais e sócio-históricas e dos embates pela garantia dos direitos, mesmo quando estes já estão garantidos em termos jurídicos.

Assim, há variadas formas de percepção e entendimento referente às pessoas com deficiência, que são demarcadas em momentos históricos, terminologias e legislações. Alguns autores como Bueno (2001), Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2000) corroboram com suas análises de determinados momentos que compõem a história brasileira.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência passaram por vivências e formas de se relacionar, socialmente variadas, entre elas se destacam práticas segregadoras e o julgamento de incapacidade. Essas práticas socialmente instituídas

são discutidas e questionadas, por meio dos avanços nas legislações e cobranças de sua efetivação, com a participação social deste público cada vez mais presente.

Quando se refere especificamente à pessoa com deficiência, o ponto principal da discussão dessa temática deve ser pautado nas várias barreiras sociais (atitudinais, arquitetônicas, de materiais, de comunicação). Estas precisam ser removidas dos espaços para que todos tenham seus direitos e possibilidades vistos, respeitados e garantidos e isso depende de como a sociedade está constituída e das ações possíveis de mudança em cada momento histórico (Piccolo, 2022).

Esse cenário é constituído pelo que é vivenciado pelas pessoas com deficiência, sendo uma área que precisa ainda avançar nos debates e conhecimentos que privilegiem a formação e a produção material, bem como práticas sociais que considerem não o estereótipo (que é geralmente pautado), mas sim, o “conjunto das relações que formou a deficiência” (Piccolo, 2022, p. 31).

Conforme a literatura e tais práticas, no que se refere às PcDs, há quatro fases distintas, que são segundo alguns autores como Pessotti (1984), Vigotski (2019), Sassaki (1997) e Jannuzzi (2004): exclusão⁴, segregação⁵ integração⁶ e inclusão. Essas práticas, apesar das legislações já existentes e do caminho em direção a inclusão, coexistem nas práticas sociais e se evidenciam em diversos espaços na sociedade, expressando-se de forma mais veemente nas relações interpessoais, por meio de ações capacitistas.

A inclusão é o último e mais recente período, que embora tenha avançado três décadas, ainda há na atualidade uma discussão referente ao termo. Ressaltamos que em nossa sociedade e pela forma como ela é estruturada, o conceito de inclusão possui diversas interpretações que servem a diferentes interesses. Segundo Garcia (2004) há duas principais: 1) aquelas que entendem a exclusão como um conjunto de problemas sociais e a inclusão como solução e 2) As que entendem a inclusão/exclusão como constituintes da realidade no momento histórico atual. E a

⁴ Exclusão é a primeira prática registrada quando se refere à historicização das pessoas com deficiência, isto porque tal prática mantinha sujeitos com condições que os diferenciava do grupo à margem por desconhecimento, gerando práticas místicas, de abandono, de extermínio, variando conforme as culturas e suas possibilidades de entendimento.

⁵ A segregação se refere à institucionalização do atendimento às pessoas com deficiência em instituições com viés médico-terapêutico, corroborando com a visão biológica de deficiência.

⁶ A integração se constituiu em oposição à segregação, com práticas de normalização das pessoas com deficiência, o ideal de que a pessoa precisa ser modificada, se adaptar para ser integrada à sociedade (Carvalho, Rocha e Silva, 2013).

autora entende a inclusão como uma

[...] relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais. Nesta compreensão, significa ser uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias [...] (Garcia, p. 31, 2004).

Concordamos com a autora, pois essa discussão também remete aos frequentes debates suscitados sobre inclusão e exclusão que relacionam a participação ou não dos sujeitos na produção de riqueza, material e não-material, bem como a apropriação e usufruto delas. Não raro, percepções e análises propaladas nas esferas cotidiana e científica sobre a exclusão/inclusão (social e educacional) descartam a existência de classes sociais e, pelo contrário, privilegiam a abordagem das diferenças e desigualdades de modo a não considerar o quanto as condições materiais produzem essas diferenças e desigualdades entre as classes sociais.

Durante a década de 1990, com referência específica à Educação Especial no Brasil, inúmeras leis, decretos e resoluções compuseram suas diretrizes e propostas de Educação Inclusiva. Fato que reflete o compromisso assumido pelo Brasil internacionalmente pela igualdade de acesso das pessoas de todo e qualquer tipo de deficiência ao sistema educativo.

Destaca-se que, posterior ao movimento legislativo, uma forte iniciativa para transformar a EE na perspectiva da inclusão se propala e envolve a supressão das formas de atendimento em ambientes especializados. Com isso, temos o entendimento de que, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial deverá perder o caráter de ensino substitutivo presente nas escolas e classes especiais e assumir o AEE em contraturno, como serviço de apoio para o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação, e com transtornos globais do desenvolvimento (Matos, 2011).

Tanto escolaridade como educação para todos, que assegure aprendizagem no processo de escolarização das pessoas com deficiências, são garantidos apenas na letra da lei e da política, não em sua materialização ou em condições para transformá-las em realidade. Desde o início desse movimento pela inclusão, é constatada uma ausência ou ignorância de como ocorre o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente daquelas com deficiência. Claro que isso é

internacionalmente demarcado, ao remeter-se novamente o problema da educação especial à incapacidade da criança em aprender e ignorar as causas que levam determinadas pessoas a não alcançar um nível mais elevado em seu desenvolvimento humano.

Bueno (2001) demonstra em seus estudos esse processo histórico em que mesmo com a democratização da escola para as pessoas com deficiência, com o passar do tempo e avanço das legislações, o percurso da educação especial respondeu a uma série de interesses, como a privatização, a organização da escola regular dando ênfase a características individuais das crianças, para possibilitar ou não seu ingresso (normatização) e condicionando o acesso aos conhecimentos científicos por parte da classe trabalhadora.

Além disso, considera proposições sociais que focam nas dificuldades das pessoas com deficiência, e preconceitos sobre suas habilidades, ignorando a construção histórica da situação de deficiência e seus principais condicionantes, os sociais. Sendo assim, parte-se de uma educação especial que encobre as mazelas, com a bandeira cada vez mais ampliada de oportunidades, mas que pode servir diretamente à segregação.

Neste trabalho utilizamos a palavra inclusão, considerando seu acúmulo histórico e como sinônimo de uma série de lutas das PcDs, que se intensificaram a partir da década de 90 e seguem até os dias atuais; estas visam ao reconhecimento dos direitos de cada pessoa e, no limite da sociedade de classes, a redução das desigualdades. Sobre esse último elemento, sabemos que não é possível eliminar totalmente as desigualdades na sociedade capitalista, mas que mudanças nesse sistema são processuais e decorrem de embates constantes entre as classes sociais. Assim, não ignorando as contradições e os interesses inconciliáveis de classes, consideramos que as práticas sociais são passíveis de alteração, tendo como elemento mediador o conteúdo formativo da consciência, e a educação, um papel fundamental para o aprendizado de todos, conhecendo também seus limites na organização social vigente (Jannuzzi, 2004a).

No âmbito educacional Carvalho (1998) reconhece que, para o êxito de uma proposta realmente inclusiva é preciso uma valorização maior do ser humano, em uma educação planejada e estruturada de forma diferente, com mudanças que possibilitem maiores oportunidades de aprendizagem a todas as pessoas e se

concentre nos processos de desenvolvimento das crianças. Ou seja, é necessário reconhecer a diferença como condição para transformações e avanços necessários ao sistema educacional, não como condição singular estática ou ponto de afirmação da superioridade dos “iguais”, mas como impulsionadora para as mudanças estruturais, de formas de ensino e de cultura na escola.

Para Sampaio (2022), a inclusão na educação, em sentido amplo, objetiva a inserção de todos os estudantes em escolas regulares, tendo suas singularidades respeitadas e valorizadas, de forma completa e sistemática. A discussão do que a inclusão escolar representa, é necessária quando se pauta a garantia de direitos das pessoas com deficiência nas escolas, sendo sinônimo de apoio na construção de processos de escolarização que favoreçam a aprendizagem dos conhecimentos científicos, patrimônio da humanidade, considerada um processo em construção e que demanda reestruturação social.

Associada ao conceito de inclusão percebemos a exclusão, pois estes estão vinculados à forma que se constroem os padrões na sociedade atual, em que há uma dualidade observada na falta de acesso, no fortalecimento das desigualdades de forma deliberada, das carências culturais, da falta de estrutura, entre outros fatores, que impossibilitam o alcance de todos aos bens culturais humanos, ou seja, alguns são incluídos, enquanto outros excluídos deste processo.

Assim, conforme Martins (1997) no modelo social atual precisamos considerar as contradições, violências existentes, as discrepâncias e conflitos que ocorrem, pois os conceitos de inclusão e exclusão estão imersos nesse cenário. No capitalismo alguns grupos são sempre subordinados a outros e há mecanismos para disfarçar essas submissões, com o passar dos anos estes ficaram cada vez mais lentificados, chegando à realidade na qual sair de “excluído” para “incluído” tornou-se um modo de vida e não uma fase.

Além disso, cabe destacar que as formas de inclusão destacadas, quando acontecem, se dão cada vez mais em um plano, o econômico. Na verdade, o da sobrevivência, mas por meios que descaracterizam e comprometem de forma drástica a condição humana das pessoas. Não se pode apenas denominar esse movimento de inclusão, é preciso desvelar estes estereótipos impostos socialmente, já que “uma alternativa includente provoca a necessidade de resolver, de criticar, de recusar a excludência de nossa sociedade” (Martins, 1997, p. 37). Dessa forma, as mudanças

necessárias não podem ser atendidas sem alterações profundas e imprescindíveis na base material, e estas são da responsabilidade de todos.

Tanto no cotidiano quanto na ciência, a visão deste binômio inclusão/exclusão, deve considerar as condições materiais que se dão no capitalismo, entre as classes dominantes e dominadas. Assim é necessário que estes conceitos sejam postos, esclarecendo o contexto histórico onde se produzem, modificam e são construídos. Como nos coloca Matos (2019):

O binômio exclusão-inclusão perde objetividade ante a realidade do funcionamento capitalista quando apartado da incessante readequação dinâmica das forças produtivas desse modo de produção e dos interesses de classe em jogo, com sua devida correlação política de forças (p. 29).

Assim entendemos que estes conceitos não podem ser vistos de forma estática ou desvinculado da realidade material e da sua construção, pois estão dados na sociedade capitalista, que possui uma tendência de manutenção do seu *status quo*, bem como o desenvolvimento humano que não acontece desligado destes fatores (Vigotski, 2019).

A construção de relações sociais que opta por práticas de inclusão/exclusão de pessoas está amplamente associada a uma organização social injusta, como nos coloca Jannuzzi (2004a) que é vivenciada e abrange também a área educacional, privando o direito de todos à socialização do progresso constituído até esse momento. Nesse contexto, está também presente a construção do conceito de deficiência, sendo apontadas aqui especificamente as mudanças decorrentes da produção do sistema capitalista.

Nagel (2009) analisa que, a partir dos anos 1990, o contexto político econômico mundial suscita certas mudanças

Fecunda-se a terra para um desenvolvimento de coletivos coordenados por exigências afirmadas não como universais, mas como particulares e, principalmente, como independentes de relações mais amplas. Desbarata-se qualquer argumento que possa obstaculizar os interesses não computáveis a todos os homens, inviabilizando, assim, a consciência da maior complexidade das exigências que se antagonizam. Organiza-se uma lógica pela qual a luta pela satisfação particular, ou em grupo, não se expressa em sensibilidade correspondente para com outros homens, outros grupos. Isso porque o fundamento da agregação por particularidades, o

sentimento de identidade na perspectiva de cada “cultura” se constitui pela afirmação e defesa de caracteres ou de ações consideradas incomuns ou inexistentes em outros conglomerados (Nagel, 2009, p. 9).

É nesse contexto que a sociedade capitalista, ao final do século XX e início do XXI, cria a possibilidade de inclusão e passa a discutir a visão de pessoa com deficiência permeada por duas principais vertentes, construídas socialmente, a primeira, considera a deficiência em relação a um padrão de normalidade, dando ênfase apenas às condições naturais e imutáveis, ou parcialmente mutáveis, como determinantes na formação do sujeito, o que possibilita visões depreciativas que mobilizam o preconceito. Ao contrário desta, há uma visão que amplia possibilidades, nela

A deficiência passa a ter como referência não uma forma ideal, abstrata e inatingível, mas uma possibilidade que pode e deve ser objetivamente construída e cuja realização transcende o indivíduo, configurando uma responsabilidade que se estende à sociedade na qual ele se encontra integrado (Klein; Silva, 2012, p. 23).

Compreendemos assim, como nos coloca Skliar (1999) que quando se trata de deficiência o objeto não é a pessoa que usa uma cadeira de rodas, surda, ou com outras deficiências, mas sim a sociedade e seus processos históricos, econômicos e culturais que ditam como são pensados, inventados e interpretados os corpos e mentes dos outros. A deficiência dessa forma, se relaciona diretamente com a ideia de normalidade e sua historicidade.

No atendimento à PcD no âmbito educacional se destaca o papel da educação especial, bem como o AEE, nomenclaturas que também se transformam ao longo do tempo. Os primeiros registros de atendimento à PcD são de espaços específicos com viés médico, passando por influências da psicologia, da base econômica e cultural, sendo que os atendimentos educacionais, são mais tardios, e iniciam em uma educação especial que era sinônimo de escolas especiais com atendimento exclusivo e focado no déficit. Com o passar dos anos e a luta das pessoas com deficiência, as legislações avançam e com elas a significação e efetivação dos conhecimentos produzidos e dos conceitos, passam por diversos contornos nas práticas sociais.

O AEE se apresenta com essa terminologia inicialmente na Constituição Federal (BRASIL, 1988), causando uma confusão inicial por não ter especificação do

seu objetivo e assim podendo ser entendido como substitutivo à terminologia “educação especial”. A partir de então, nesses trinta e cinco anos, muitos debates foram realizados e documentos produzidos em prol de uma explicação desse atendimento, com o objetivo de deixar mais evidente suas necessidades e funções.

Em 1990 o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, onde é aprovada a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos - Declaração de Jomtien. Esta, em seu primeiro artigo enfatiza que cada pessoa deve ter condições de acessar oportunidades educativas que satisfaçam suas necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). Logo, em 1994, por meio de acordos internacionais, é constituída a Declaração de Salamanca, um documento histórico que aborda de forma específica os princípios, políticas e práticas da área das Necessidades Educativas Especiais⁷, focando diretamente no público da educação especial e no direito à educação com preceitos inclusivos.

Especificamente no Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, destina um dos capítulos à Educação Especial (Capítulo V). Nele se especifica a modalidade como transversal aos diferentes níveis e demais modalidades de ensino e que esta pode ser ofertada, preferencialmente, na rede regular. O termo, **preferencialmente**, ainda deixa brechas para a oferta em instituições exclusivas destinadas às pessoas com deficiência. Contudo, o AEE é colocado nesse momento como parte que integra a EE, mas ainda sem especificação de seu formato, localização e especificidade.

Assim, pode-se notar que o AEE se desenha como um serviço da Educação Especial. Contudo, na organização dos documentos e legislações ao longo destes anos houve uma discrepância de entendimentos referentes a ele. No intuito de contribuir com o debate conceitual de AEE e EE e a organização da modalidade e do serviço em âmbito nacional, temos algumas autoras que participaram da elaboração de documentos e produções científicas, sendo a precursora a professora Maria Teresa Égler Mantoan.

O resultado deste movimento foi registrado por Mantoan, Pantoja e Fávero (2004), em uma cartilha em que debatem os termos AEE e EE, bem como a concepção de inclusão escolar, contextualizando as legislações nacionais e

⁷ Ver Carvalho (1997) explicação da diferença entre “educativas” e “educacionais”, sendo este último, o termo que prevalece nas traduções seguintes da Declaração.

internacionais (que o Brasil foi signatário). No documento busca-se esclarecer o papel do AEE e principalmente sua ação complementar e suplementar.

Ainda, as autoras discutem acerca da interpretação do termo “preferencialmente”, presente no Artigo 208 da Constituição Federal (Brasil, 1988) e no Artigo 4º da LDBEN (Brasil, 1996), sendo que ambas, em seus incisos terceiros, descrevem: “III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. A interpretação equivocada destes dispositivos na legislação, permitiram que dessem continuidade às práticas de substituição do ensino regular pelo especial.

Na referida cartilha, Mantoan, Pantoja e Fávero, buscaram desconstruir tais interpretações dos dispositivos legais, que segundo as autoras são equivocadas, trazendo outras explicações sobre os documentos, bem como as consequências destas,

O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese, independentemente da idade da pessoa. Isso decorre do fato de que toda a legislação ordinária tem que estar em conformidade com a Constituição Federal. Além disso, um artigo de lei não deve ser lido isoladamente. A interpretação de um dispositivo legal precisa ser feita de forma que não haja contradições dentro da própria lei. A interpretação errônea que admite a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDBEN em seu artigo 4º, inciso I e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, inc. I).

[...] A LDBEN não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte (2004, p. 9).

Seguindo a linha de legislações estabelecidas no Brasil, em 2001, com a promulgação da Convenção da Guatemala no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001), é reafirmada a intenção da garantia dos direitos das pessoas com deficiência e colocada a discussão do conceito de discriminação, bem como suas duas formas de manifestação: a) a primeira que demonstra contrariedade àquelas formas que oprimem a pessoa com deficiência, que são necessárias para não limitar estas e dar-lhes condições de acesso a direitos, o que, pela Convenção, pode ser denominado como uma forma de discriminação positiva e b) a segunda, sendo

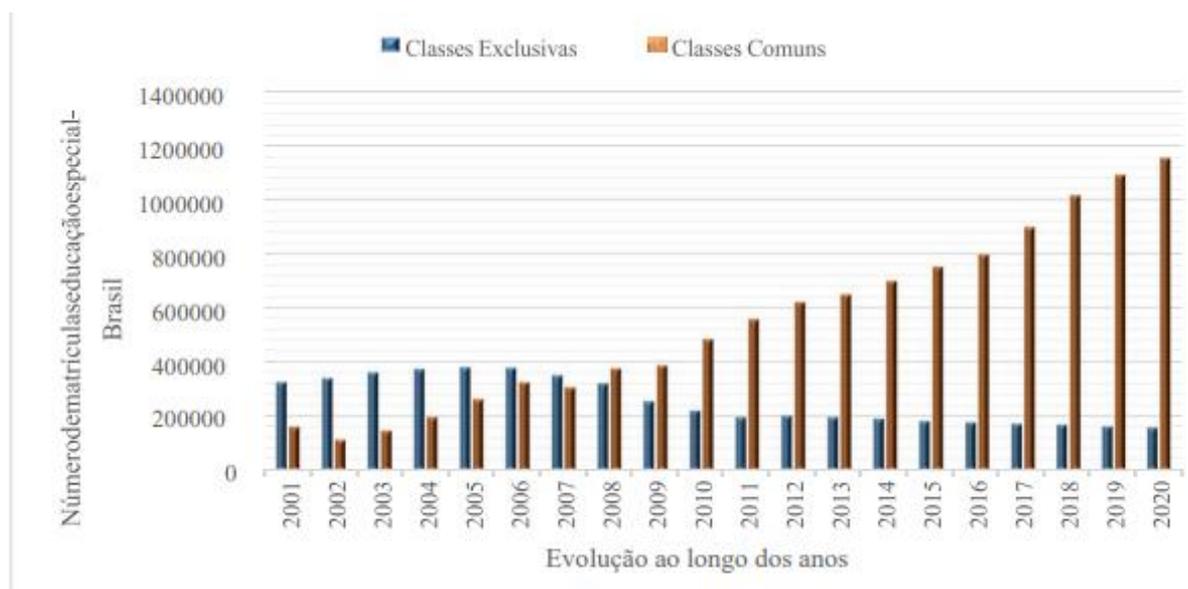
aquelas formas que impossibilitam a sua participação - discriminação negativa.

Além disso, é necessário ressaltar também a regulamentação do atendimento escolar dos alunos público da educação especial assegurando-lhes, quando for o caso, o Atendimento Educacional Especializado. Para isso há que se remeter ao Parecer nº 17/2001-CNE/CEB, sendo este fundamento para a Resolução nº 02/2001-CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica.

Posteriormente, temos a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2007, que trouxe para o contexto brasileiro um importante desdobramento na garantia de direitos. Esse documento é textualmente reconhecido pelo Decreto Legislativo Nacional nº 186/08 (Brasil, 2008), que apresenta em seu Artigo 24, normativas específicas para a educação da pessoa com deficiência e seus direitos neste âmbito.

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. [...] 2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (2008, p. 11).

Em seguida desse importante movimento, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) – que traz em sua redação a obrigatoriedade da matrícula no ensino comum. Em virtude disso há a possibilidade de uma ampliação significativa no número de matrículas para pessoas com deficiência nas escolas e, conseqüente, diminuição nas escolas especiais (Mec/Inep, 2014), como nos aponta o estudo de Padilha (2021).

Gráfico 1. Número de matrículas na educação especial

Elaborado por: Padilha, 2021.

Não só pela inversão nos dados de matrícula, mas o documento representa um marco na implementação da educação inclusiva, sendo também importante para a implantação dos serviços que visam ao AEE, cada vez mais necessário para atender a demanda crescente.

Nele a EE se configura como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

E AEE se caracteriza como o serviço da EE que:

elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as 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, 2008, p. 16).

Assim, em 2008, no bojo desse amplo debate sobre as práticas sociais que reconhecem e asseguram o direito às pessoas com deficiência, duas décadas depois

da primeira utilização do termo AEE, é promulgado o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008). Este documento apresenta, especificamente, o conceito e as formas do AEE, traçando um panorama sobre como realizar este atendimento e quem é o público que deve ser atendido. Este decreto foi posteriormente substituído pelo Decreto 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Em 2009, há um marco para o AEE, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009). O documento resulta do aumento da demanda e da necessidade de operacionalização do atendimento, sendo também um dos avanços nas legislações. A partir desse momento, o AEE é visto como serviço da educação especial e configura suas funções, bem como as atribuições dos professores que atuam neste serviço, suas formações e os ambientes em que pode acontecer este atendimento, em conformidade com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), e a necessidade de colaboração para sua efetivação.

Dessa forma, há uma diferenciação entre os dois conceitos de EE e AEE, mesmo que um se aproxime do outro, é necessário ter clareza da Educação Especial como modalidade, sendo um conceito mais amplo, enquanto o AEE é uma das suas ferramentas (com profissionais e materiais específicos) para concretização de uma escola mais acessível e com melhores condições de acesso, permanência e conclusão a todos os alunos. Este AEE é oferecido para o público da educação especial, que são as pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, o professor que realiza esse atendimento deve ter formação inicial que habilite para a docência e especialização na área de educação especial, que pode variar, quanto à temática, carga horária e formato, mas deve ser autorizada e reconhecida pelo MEC.

As atribuições deste professor são inúmeras, dentre elas estão: a organização do tipo e número de atendimentos, ensinar a usar tecnologias assistivas e ampliar habilidades, orientar professores e família sobre recursos de acessibilidade utilizados pelo aluno e estabelecer articulação com os outros participantes do processo educativo (parcerias intersetoriais - saúde, trabalho, esporte e lazer, justiça, etc.) (Brasil, 2009).

O AEE é oferecido na educação básica e no ensino superior, neste trabalho nos atentamos a sua existência na educação básica, especificamente no ensino fundamental - anos iniciais. Nessa etapa, o AEE é oferecido nas Salas de Recursos

Multifuncionais, que foram criadas por meio de ações do Ministério da Educação, como a portaria normativa nº 13/2007, que institui o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, este visa apoiar os sistemas públicos na organização do AEE, e colaborar para a efetivação de inclusão em classes comuns (Brasil, 2007).

Esse atendimento na SRM, deve ser oferecido no turno contrário à escolarização e não é substitutivo às classes comuns, sendo esta sala definida como: “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2007, p.1). Ressaltamos ainda que para a realização adequada deste trabalho, deve ser estabelecido nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, que a sala de recursos multifuncionais precisa conter: “espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2009, p. 3).

No que se refere à inclusão escolar, considerando o AEE como uma ferramenta para tal, é necessário que se aborde o princípio do trabalho colaborativo. Este conceito se encontra como pressuposto nas legislações vigentes, inclusive na Resolução 04/2009, em que é designado como uma das atribuições do professor de AEE, conforme Artigo 13.

[...] 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; [...] 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 (2009, p. 3).

Percebe-se que para o trabalho no AEE é imprescindível a ação colaborativa. Esta atividade em colaboração pode ser definida por meio do diálogo coletivo entre os profissionais e famílias envolvidas no processo de aprendizagem do aluno, colaborando mutuamente com o desenvolvimento deste e considerando a importância das trocas para um trabalho efetivo. Com o princípio do diálogo sobre as possibilidades de trabalho nos diferentes espaços escolares, diminuimos as barreiras e possibilitamos o acesso com qualidade ao ensino comum (Teixeira, 2021).

Desse modo, o trabalho colaborativo não é apenas a atuação conjunta, antes, porém, caracteriza-se pela prática colaborativa, que requer partilha e interação de

forma complexa e deve ser institucionalizada para que o serviço se desenvolva de forma adequada (Anjos, 2019). Acreditamos que essa perspectiva de trabalho nas SRMs produz um espaço de reflexão e planejamento centrado no princípio educativo e na inclusão escolar como uma prática humanizadora, sendo o trabalho conjunto uma ação consciente em busca das máximas possibilidades de desenvolvimento do sujeito.

Dessa forma, consideramos que o trabalho colaborativo se efetiva quando os profissionais envolvidos têm objetivos comuns e consideram o que está por vir no desenvolvimento dos alunos, a responsabilidade de cada um e os benefícios de um trabalho abrangente. Como afirma Fuck (2014) o trabalho colaborativo, “estabelece-se para além da troca e da reciprocidade, constitui-se em fazer com o outro, o que implica organização de espaço, tempo, troca de conhecimento, compartilhamento e divisão de funções” (p. 126).

Assim, o AEE não deve acontecer apenas de maneira extraclasse nas escolas, mas considerar o trabalho conjunto dos profissionais envolvidos de acordo com os pressupostos colaborativos, pois esta é uma ferramenta fundamental para constituir a inclusão. Isso significa que cada profissional tem sua função e todas são cruciais, sobretudo ao ser compartilhadas em prol da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Nesse contexto, o atendimento com princípio colaborativo deve destacar além da comunicação entre os profissionais, as formas como se vê o ensino e a aprendizagem dos alunos na escola, observando assim as possibilidades destes ao analisar e identificar recursos e práticas que proporcionem seu desenvolvimento. Consideramos que o trabalho colaborativo, sendo realizado de forma comprometida e compartilhada entre os professores, pode favorecer mudanças nas ações e relações que se estabelecem na escola, de forma recíproca, por meio de uma troca de experiências (Araruna, 2018).

A troca de conhecimentos entre os professores da educação especial e do ensino comum, é apontada por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) como pertencente aos serviços de apoio à inclusão escolar, dentre eles a SRM. As autoras evidenciam a necessidade do atendimento extraclasse e reafirmam que não deve ser um serviço único, ressaltam ainda, que há fragilidades nessa organização do trabalho, considerando sua função e os meios disponíveis para efetivação.

Para as autoras, na dinâmica escolar é necessário produzir um modelo em que a colaboração aconteça nas decisões de sala de aula, no planejamento e no processo de ensino como um todo. Destacam que tal perspectiva de trabalho ainda não está presente na realidade escolar por inúmeras situações, seja pela cultura de colaboração que está em processo de construção e entendimento, pela defasagem na formação de professores, ou pela organização dos espaços (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014).

Com efeito, é inconteste que a SRM é um serviço de fundamental importância e que este precisa ser entendido, avaliado e modificado quando necessário, considerando o objetivo de um atendimento que se realize de forma colaborativa.

A colaboração se estabelece na legislação, com destaque para Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (BRASIL, 2009) que sugere como uma das funções do profissional de AEE a articulação com os demais professores, visando promover a participação dos alunos em todas as atividades escolares. Assim, a colaboração é considerada fundamental no AEE e, se divide entre os variados profissionais (professor das séries iniciais do ensino fundamental, professor da SRM, gestão da escola, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos, etc.).

Para que haja de fato trabalho colaborativo, é necessário que cada participante tenha consciência do objetivo da atividade que se deseja realizar, como parte do princípio do trabalho colaborativo. A condição da colaboração não ocorre de forma aleatória ou superficialmente, tem uma intencionalidade e está em relação direta com o desenvolvimento de condições de autonomia, de estruturação de pensamento para os alunos e sobretudo, por ser a aprendizagem um processo colaborativo que se estabelece na relação entre professor e aluno e, também entre pares na apropriação de conhecimentos.

Essa colaboração considera metas em comum entre os atuantes no processo, além da necessidade de entender o papel de cada um, sua importância e dessa forma possibilitar uma atuação em cooperação/colaboração⁸, para o alcance do objetivo em comum, só desta forma pode-se considerar um trabalho realmente colaborativo,

⁸ Os termos colaboração e cooperação, serão usados neste trabalho como sinônimos considerando o significado deste conceito explicado no texto e o princípio da atividade de colaboração. Entendemos que estes termos têm sido discutidos na academia conforme as perspectivas estudadas e conceituados a partir de cada uma delas, no nosso caso, entendemos o trabalho colaborativo por meio da Teoria Histórico-Cultural e segundo seus pressupostos. - embora pesquisadoras brasileiras discutam as terminologias por outras perspectivas (para aprofundamento, buscar em Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014).

sendo entendido como transformação do ensino e de seus objetos, em um movimento de busca que não possui uma forma finalizada. (Davidov, 2019). Consideramos que a colaboração se refere às ações em que há a compreensão do todo e a intervenção conjunta, articulando as especificidades de cada área de atuação. Já o trabalho colaborativo expressa uma perspectiva educacional que envolve as ações desenvolvidas pelos profissionais, utilizando-se da colaboração e tendo como objetivo o desenvolvimento das crianças.

Para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento, o autor considera que além das peculiaridades do processo de apropriação estão as possibilidades de acessibilidade da criança àquela aprendizagem, porém para que esta aconteça “o esforço dos professores está intencionalmente orientado para a organização desse processo”. Enquanto busca-se que o aluno desenvolva a atividade de estudo, entende-se que o professor trabalha nesta organização e orientação, elaborando e desenvolvendo sua atividade de ensino.

Desta forma podemos afirmar que ainda há contradições na oferta do AEE e no formato colaborativo de trabalho nas escolas, mas também, o avanço nas pesquisas e experiências proporciona fundamentos para possibilitar novos encaminhamentos que auxiliem na construção de espaços educativos mais acessíveis e inclusivos, colaborando para o respeito e valorização da diversidade.

Entendemos, como nos explica Pinto (2009) o trabalho colaborativo como processo dependente das condições materiais e parte da formação de uma cultura de colaboração que envolve a articulação entre os profissionais considerando os interesses coletivos e assim favorecendo o crescimento profissional. Também as ações colaborativas pautadas no respeito às diferenças, de forma democrática, considerando práticas profissionais distintas e complementares, que auxiliem na construção de condições para um desenvolvimento individual e coletivo dos envolvidos, dessa forma inseparável do AEE e da função de todo professor, especialmente da SRM.

1.2 OS ESTUDOS DA DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA E SUAS PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS DE TRABALHO COLABORATIVO

As discussões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano produziram diversas explicações teóricas. Padilha e Anache (2023) argumentam que a partir destas explicações observam as práticas sociais, como profissionais da educação, para conceber o que é o conhecimento humano “sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre nós mesmos” (p. 2). Sobre o desenvolvimento humano, é quase consensual dizer que este nos remete, antes de tudo, ao desenvolvimento intelectual e, em geral, ao desenvolvimento do psiquismo humano.

As formas explicativas desse processo de constituição do psiquismo são identificadas em mecanicista, idealista/ativista e dialética/histórica. Em cada uma há um conjunto de elaborações sobre a relação e o papel do sujeito e do objeto do conhecimento. Contudo o que desenvolvem e o modo como desenvolvem ainda não foram devidamente definidos. Isto porque, esses aspectos estão relacionados às formas como, por muito tempo, se compreende e explica a relação ensino-aprendizagem.

Nas explicações mecanicistas a relação do sujeito com o objeto tem suas bases em uma relação mecânica e passiva, o aprendiz é somente receptivo e o centro é o objeto a ser aprendido. Já na segunda forma de entendimento, o que fica em evidência é o sujeito, que é entendido como biologicamente determinado, aprende pela contemplação e não por meio das relações sociais. E na última, o sujeito é ativo em sua aprendizagem e os condicionantes externos são vistos como influenciadores e/ou produtores de motivos para a gênese desse processo, principalmente as relações que o sujeito estabelece com o contexto social.

Nessa perspectiva o conhecimento é visto como uma produção da atividade humana e esta é constituída nas condições históricas. Para Repkin (2019), um dos importantes pesquisadores da aprendizagem desenvolvimental, somente quando o ser humano aprende, pode-se dizer que se desenvolve sua personalidade, a qual é compreendida pela formação social em relação ou com a participação de outras pessoas durante toda a vida.

Dessas formas explicativas o que não se pode negar é o impacto na organização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como na concepção da relação ensino-aprendizagem. Para Vigotski (1998), é possível elencar categorias referentes a esses conceitos e suas conexões nas diferentes perspectivas. A primeira categoria se refere ao entendimento de que o desenvolvimento precede a

aprendizagem, sendo a maturação considerada precursora dela.

Na segunda categoria, vemos uma tese contrária à anterior, colocando a aprendizagem em primeiro plano no processo de desenvolvimento, e este como uma acumulação de reações que passariam de inatas a mais completas, com leis naturais e imutáveis. Portanto, cada etapa de aprendizagem corresponderia a uma do desenvolvimento e elas se sobrepõem simultaneamente.

Já a terceira buscou conciliar os dois extremos, apontando que no desenvolvimento, por um lado, está a aprendizagem e por outro a maturação, sendo que o primeiro estimula o segundo, auxiliando-o até determinado ponto; por outro lado a maturação auxilia e possibilita determinados processos de aprendizagem. Esta teoria possui destaque ao realizar uma ampliação no papel da aprendizagem para o desenvolvimento da criança.

Em um movimento de superação destas três formas explicativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski nos possibilita a análise do desenvolvimento e do ponto de partida da aprendizagem, a qual destaca que acontece muito antes do início da escolarização. Propõe assim, uma nova forma de pensar esse processo, abordando o conceito de área de desenvolvimento potencial. Ele afirma que há relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, não limitando-se a um nível único e estático de desenvolvimento.

Dessa forma considera-se que a aprendizagem:

não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 2010, p. 115).

Davidov, um dos continuadores dos estudos de Vigotski, caracteriza a aprendizagem, do ponto de vista da atividade de estudo,

quando a assimilação de um determinado conteúdo se desenvolve por meio da descrição de sua transformação na situação de uma determinada tarefa. Em alguns casos, tal descrição inclui o motivo da aceitação da tarefa correspondente e o motivo para encontrar a ação requerida (Davidov 2019, p. 272).

Esta análise, por considerar aspectos importantes das investigações nas teorias anteriores, supera aquelas explicações ao entender a essência dos processos (funções) psicológicos superiores, bem como as particularidades estruturais da personalidade integral da criança. Considera, portanto, o caráter biológico e social do desenvolvimento como processos dinâmicos e intrinsecamente dependentes da mediação cultural estabelecida nas relações sociais. Para Vigotski e Luria,

[...] a criança não só cresce, não só amadurece, mas ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também *se torna reequipada*. É exatamente esse “reequipamento” que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural (Vigotski e Luria, 1996, p. 177).

Assim, as investigações de Vigotski, Luria e Davidov, sobre aprendizagem e desenvolvimento, possibilitam uma transformação no entendimento da condição da pessoa com deficiência. Para Vigotski (2019), ainda que tome em conta a lesão orgânica do Sistema Nervoso Central (SNC) e as limitações que esta pode produzir em potencial, mas não de modo inevitável, senão socialmente alterável, há de se reconhecer o papel fundamental da educação na compensação e nas possibilidades de desenvolvimento. Com isso, assevera: "está claro que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida fatos sociais, mas o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos por si mesmos, quanto suas consequências sociais" (Vigotski, 2019, p. 23).

Tais ideias de Vigotski alteram radicalmente nossa visão da natureza e estrutura dos processos psíquicos. Aquela estrutura fixa e imutável que pode parecer a composição cerebral, foi decifrada por Vigotski em sistemas funcionais complexos que se modificam durante toda vida, dando ao que parecia fruto da natureza uma formação absolutamente social.

Dessa forma, os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, tomam a relação dialética existente entre os fenômenos biológicos- que são base da existência- e os culturais- objetivados nos diversos tipos de produção humana-, considerando a totalidade e as particularidades que constituem o psiquismo, suas diferenças e relações. Assim, tanto o sujeito quanto o objeto de conhecimento mantêm sua

existência real, material, objetiva, adquirindo significação por meio da troca estabelecida nas relações sociais, considerando a necessidade do acesso às experiências e saberes construídos culturalmente para que isso ocorra.

As explicações teóricas apresentadas por Vigotski (1896-1934) têm influência direta dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que teve como autor fundamental Karl Marx (1818-1883), sendo a forma de explicar a consciência humana embasada na análise das relações que se estabelecem socialmente e, por consequência, das formas educativas que estas revelam, bem como o papel da educação escolar no processo de ensino e de aprendizagem de cada sujeito singular.

Assim, a aprendizagem de cada criança deve ser observada considerando que cada uma tem uma história de vida e nela se deve investigar as possibilidades e as vias pelas quais poderá aprender. Por isso, é importante que os professores para proporem e estruturarem suas práticas pedagógicas, considerem os processos que estão em iminência de desenvolvimento. Sobre esses aspectos a teoria histórico-cultural nos oferece suporte, pois a partir dela consideramos o contexto em que o aluno está inserido, bem como a influência das construções culturais e sócio-históricas e o destaque para a aprendizagem por diversas vias.

Nesse sentido, os fundamentos sistematizados por Vigotski (1996, 2019), as questões metodológicas relativas aos princípios de estruturação da própria ciência psicológica, são utilizados como base para o desenvolvimento deste trabalho, sendo a reorganização psíquica e a formação da consciência, o valor metodológico determinante para pensar o trabalho na AEE com princípio colaborativo.

Para o autor, a apropriação da cultura por meio das relações sociais é ponto fundamental para o desenvolvimento humano, possibilitando a transformação do ser biológico em ser cultural (Pino, 2005). Tais explicações sobre o desenvolvimento partem da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos, isso significa dizer que o conceito de desenvolvimento humano não se vincula ao processo de maturação apenas, ou mesmo na possibilidade de existência de um desenvolvimento paralelo da maturação e aprendizagem e, tampouco, em uma interação linear entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido Vigotski (1996, p.144), assinala que, a psique é

uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro, assim como o resto

da natureza, não foi criada, mas surgiu num processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio; na própria célula viva mantêm-se as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (Vigotski, 1996, p. 144).

Considera-se assim que a criança se desenvolve desde o nascimento, e esse desenvolvimento depende fundamentalmente das relações e possibilidades dadas socialmente, enfatizando o papel crucial das relações sociais/culturais mediadas como representante da humanidade historicamente construída.

Assim, a formação da criança e de sua aprendizagem ao longo da vida ocorre por meio de um conjunto de fatores que devem ser considerados para além da estrutura do intelecto, tal reconhecimento nos dirige ao estudo dos processos psíquicos em unidade, visto que estudar os processos psíquicos e fisiológicos de forma separada, “[...] desgarrados do conjunto, tornam-se totalmente incompreensíveis; devemos, portanto, abordar o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos” (Vigotski, 1996, p.145).

O desenvolvimento humano se relaciona então, especificamente, com as FPS, aquelas que são formadas ao longo da história do gênero humano de forma única e dependente da organização das estruturas cognitivas e avanços culturais de outros humanos para sua formação, essa formação está relacionada ao desenvolvimento da criança, inicialmente, nas atividades coletivas e sociais (intersíquicas), para depois nas ações e comportamentos individuais, subjetivos, sendo estas, as funções intrapsíquicas (Vigotski, 2019). Podemos ter como exemplo dessas funções, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da atenção voluntária, memória mediada, etc., e é nessa transformação que o professor atua.

A forma de atuação do professor na promoção da aprendizagem como condição para o processo de formação das FPS, é chamada desenvolvimental, que leva em consideração o conteúdo, os métodos e a personalidade das crianças, considerando o conteúdo como parâmetro que determina os outros dois e focando no aprendizado dos princípios das ações, em busca da consolidação da atividade de estudo, que é um processo de solução de tarefas específicas, com o objetivo de transformação psíquica, por meio do domínio de “determinados modos de ação” (Matveeva, Repkin e Skotarenko, 2019).

A atividade tem como objetivo o desenvolvimento de um interesse cognitivo que possibilite generalizações e a formação de estruturas autônomas para resolução de tarefas de estudo. Visa ser construída com o passar dos anos escolares e só é possível tendo em vista seus objetivos e formas de concretização, que se dão pelas interações e pela orientação do professor, buscando um processo de interiorização do que era anteriormente externo e sem sentido aprofundado para a criança.

A atividade de estudo tem relação direta com uma organização pedagógica voltada à expansão das habilidades do sujeito e sua autotransformação, assimilando os princípios da ação e não apenas a sua realização prática. Esta atividade envolve a resolução de tarefas específicas e ampliação do desenvolvimento dos processos cognitivos para realização delas, e possui para isso componentes, sendo estes: 1) as situações de estudo (as tarefas), 2) as ações de estudo, 3) controle, 4) avaliação (Puentes, 2019).

Estes componentes se apresentam indicando a necessidade da realização de tarefas e organização delas, com intuito de discussão de ações para sua realização e criação de hipóteses de resolução, objetivando a aquisição do controle das ações e descoberta dos princípios que irão possibilitar as generalizações. Inicialmente, é entender o fundamento da tarefa para criar mecanismos/estruturas cerebrais que possibilitem resolver situações futuras, por meio dessa estruturação psíquica e, por fim, avaliar a realização das atividades e proposições para as próximas.

Vigotski, ao analisar a formação do psiquismo descreve, “observamos que as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento” (2019, p. 292). Dessa maneira, o processo inicia de forma externa e acompanhada, com intencionalidade de ser interiorizado pela criança para que ela possa nas próximas atividades controlar suas ações, avaliar suas formas de resolução e, assim, desenvolver interesse pelo aprendizado dos mais variados temas. Isto só acontece quando os princípios das tarefas se mostram na realidade, no plano material, considerando o meio em que a criança está, com auxílio da organização do professor.

Partindo desse pressuposto Vigotski (1996) nos apresenta o conceito de Situação Social do Desenvolvimento (SSD), que compreende as relações sociais vivenciadas pela criança de acordo com suas condições de vida, seu ambiente e as formas de interagir nele que lhe são possibilitadas. Esse contexto é único e exclusivo

de cada pessoa e precisa ser considerado como ponto fundamental, já que é do plano material que parte o desenvolvimento.

Para o desenvolvimento da criança, a SSD é ponto chave, as relações humanas, partindo da sua posição real, governada pela situação objetiva que a criança ocupa em determinado momento, e que se altera a cada período da sua vida. Esse processo de aprendizagem e de desenvolvimento acontece sempre como um movimento do externo para o interno, por meio da situação social criada com esta finalidade, que potencializa seu desempenho (Leontiev, 2010).

Quando a criança está envolvida na atividade de estudo, há condições para seu desenvolvimento e as mudanças estruturais necessárias, ou seja, “análise das conexões e relações que surgem sob as condições do Ensino Desenvolvente, e, mais amplamente, das características especiais da atividade coletiva que forma o ambiente de desenvolvimento” (Dusavitskii, 2019, p. 272).

Para explicitar o processo de aprendizagem das crianças, Vigotski apresenta ainda níveis de desenvolvimento, que não são lineares, mas ocorrem devido à interação e relação direta com o entorno, dependentes dessas relações intencionais. São para o autor, o nível de desenvolvimento real e o potencial. O primeiro se refere ao que as crianças já têm de estruturas consolidadas, aquilo que já está de fato aprendido, a segunda é o que se pode aprender por meio das relações sociais e estímulos adequados.

Nesse movimento entre o que a criança domina e o que está em suas possibilidades, há a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta se dá considerando que o desenvolvimento da psique da criança é originado socialmente, nas interações coletivas, na atividade conjunta, e posteriormente, regulando a vida e sua forma de agir, se torna interna. Dessa forma a ação do professor vai ao acordo com esse preceito, de estar à frente, trabalhando a partir do que está por ser concretizado.

O desenvolvimento potencial, aquele que está em vias de ser alcançado por meio social intencional, o que está por ser aprendido, só pode ocorrer por meio da interação mediada socialmente e conduzida/organizada pelo professor, pois como cita Repkin, em uma das frases mais conhecidas de Vigotski sobre essa temática, “uma boa aprendizagem precede o desenvolvimento e o guia” (Repkin, 2019, p. 373).

Trata-se do movimento pelo qual se dá o avanço das FPS, necessárias para a

realização da tarefa, organizada para o desenvolvimento da atividade de estudo. Isto significa dizer que o desenvolvimento real de hoje, foi potencial ontem, e que o potencial de hoje será real no futuro, pela mediação da ZDP, criada e possibilitada pela relação social e intencional entre a pessoa e alguém mais experiente, sobremaneira pela relação social que se estabelece entre alunos e professores, outros adultos e colegas, demonstrando assim a necessidade de que o professor e a gestão se antecipem e direcionem as condições do espaço escolar e as pedagógicas para o desenvolvimento.

Assim, é na ZDP que o professor contribui na formação/construção, para que dessa forma, a aprendizagem se adiante ao desenvolvimento, buscando formas de que ele aconteça. Aquilo que a criança consegue fazer com assistência em um momento inicial, ela será capaz de fazer sozinha proximamente, desde que receba de forma adequada, por meio da intervenção externa, os meios adequados para tal, sendo esta a que provoca transformações por meio de conteúdos simbólicos que ganham significado, inicialmente sociais e se tornando pessoais, internalizados (Martins, 2013).

Com esse entendimento, o desenvolvimento não é uma quantidade de tarefas que se pode resolver. Este é um processo puxado adiante pela atividade, mas não é a mesma coisa que ela. A atividade só pode ser chamada assim quando

está necessariamente associada a uma transformação substancial do objeto e da realidade social, circundante à pessoa. Onde há uma transformação significativa da situação, do objeto e a criação de algo novo - somente neste caso a ação humana pode ser chamada de atividade (Davidov, 2019, p. 250).

Na realização da atividade é necessário considerar a mediação que acontece levando em consideração a relação com os outros e com o contexto, por meio dos instrumentos criados historicamente e culturalmente, que podem ser acessados no processo de desenvolvimento e permitem transformar aquilo que é externo em interno, mas sem que deixe de ser social, é o que possibilita que as significações culturais sejam incorporadas, por cada um “adquirindo suas peculiaridades, mas conservando o que faz delas ‘significações sociais’” (Pino, 2005, p. 160). Nesse processo são utilizados os signos, que são elementos que designam ou indicam outros, sendo sinais conversores de significação.

É nesse contexto do desenvolver-se que Vigotski, voltado ao público da educação especial, apresenta também o conceito de compensação, afirmando que “junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo” (Vigotski, 2019, p. 36). Ao mesmo tempo que há um desenvolvimento complicado pelo “defeito”, há também um estímulo causado por ele para criar as condições, pelas vias alternativas, para que o desenvolvimento aconteça. Ainda, para Vigotski (2019, p. 38),

[...] qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento. O mundo de novas e diversas formas e vias de desenvolvimento descortina-se ante a defectologia (Vigotski, 2019, p. 38).

A deficiência e o processo de compensação criam a possibilidade de estabelecer relações interfuncionais distintas do esperado em condições normais. Esta compensação que se coloca, não acontece de forma espontânea e, também não é um aumento automático dos sentidos remanescentes, mas sim se dá por meio da impossibilidade existente por alguma das vias, e a partir daí se buscam soluções em conjunto (interno e externo) para o desenvolvimento de uma estrutura compensatória.

Também é importante ressaltar que a compensação é luta, que coloca na balança os pesos das forças relativas que lutam, dependendo das “dimensões do defeito e da riqueza do fundo de compensação” (Vigotski, 2019, p. 236) e pode ter como saída a vitória ou a derrota. Quando é alcançada a compensação, há o desenvolvimento integral, quando não é, há debilidade. É necessário entender que esse processo não depende do organismo apenas, pelo contrário é fundamentalmente alcançado por intermédio de condições estruturais e sociais para que aconteça e para que se desenvolvam as FPS.

Vigotski (2019) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural. Essa afirmação aponta para a concepção dialética do desenvolvimento, numa relação indissociável entre a materialidade biológica e a cultural, descartando a concepção organicista e

individualista como determinantes da formação do psiquismo humano.

Desse modo, entre as FPS destacamos o papel da linguagem na comunicação e requalificação das demais funções, pois a função primordial da linguagem é a comunicação, que abre portas para acessar, compartilhar e internalizar as experiências histórico-sociais e, também é instrumento de atividade intelectual, possibilitando transformações das ações do homem sobre a natureza e sobre sua própria natureza, como destaca Martins (2013). A linguagem também colabora para interação social e memória (Fróes, 2015), sendo assim necessário possibilitar formas de desenvolvimento dela, que não são as mesmas em todos os indivíduos, suas singularidades devem ser consideradas para que suas possibilidades também sejam.

O desenvolvimento das FPS demanda relações sociais, estas que são pauta também quando se trata da pessoa com deficiência. Pois, para Vigotski há a deficiência primária, compreendida no âmbito biológico, e a deficiência secundária, compreendida no âmbito social. A primária envolve “as lesões orgânicas, as lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características físicas” (Garcia, 1999, p. 43) apresentadas pela pessoa com deficiência.

Já a deficiência secundária se manifesta nas relações sociais, ou seja, na relação entre o sujeito e o contexto social (Garcia, 1999), afinal, toda sociedade foi organizada para atender as necessidades das pessoas com um aparato psicofisiológico dito como “normal”. Assim, Vigotski (2019) afirma que a deficiência é um conceito social, ou seja, depende da forma como a pessoa é vista socialmente. Esse conceito pode ser exemplificado no trecho abaixo:

A cegueira, por si só, não faz da criança uma pessoa com defeito; não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego (Vigotski, 2019, p. 121).

Assim a conotação das características como uma condição de menos-valia, são construídas histórico-socialmente e dessa forma devem e podem ser desconstruídas pelo mesmo caminho, no entendimento de que todas as pessoas possuem formas diversas de existir e de aprender e que para englobar essa diversidade é necessária uma reestruturação social que envolve a cultura e a partir dela outros elementos sociais necessários.

Destacamos ainda o contido no Estatuto para a Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015), em tal lei o direito ao atendimento educacional é marcado enfaticamente, inclusive a concepção de pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais **barreiras**, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (grifo nosso).

Nesse sentido, as barreiras, sejam atitudinais, físicas, arquitetônicas, comunicacionais, dentre outras, que comprometem em muitas situações a participação das pessoas com deficiência em nossa sociedade. Essa concepção de deficiência presente na LBI e nos fundamentos vigotskianos, assumimos para essa pesquisa por entender que é na vida social que se constitui a história do sujeito e a formação do seu psiquismo, numa relação de “dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica” (Vigotski, 2019, p. 116).

Vigotski, em seus escritos que antecedem o processo de inclusão que vivenciamos a partir do final do século XX e até o presente momento, já apontava que para a escolarização das pessoas com deficiência deveria como princípio, ser criado o sistema combinado de Educação Especial e comum. Fica evidente nas palavras do autor, que a educação escolar necessita produzir as formas para que o ensino seja compartilhado, pois em seus estudos percebeu que a criança cujo desenvolvimento está complicado por uma situação de lesão orgânica do SNC, lesão ou insuficiência dos órgãos perceptivos, lesão ou insuficiência de uma parte do aparato de resposta dos órgãos efetores (músculos e glândulas), não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares que não apresentam estas condições, senão desenvolvida de outro modo (Vigotski, 2019).

Assim, sendo a educação uma relação cheia de vitalidade que se envolve com o conhecimento acumulado historicamente, a criança com deficiência, ao utilizar-se de outras vias, não segue a “[...] linha da eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha do vencimento psicológico, da substituição, da nivelção do defeito; pela linha da conquista da validade social ou da proximidade a ela” (Vigotski, 2019, p. 265) no seu desenvolvimento.

O trabalho em conjunto é uma ferramenta para o entendimento e realização de práticas pedagógicas adequadas, que pode ser impulsionado pelo professor de AEE

a partir da investigação e intervenção, revestindo-se por meio da cultura mediante a educação, de uma significação especial. Para o autor, a educação especial só faz sentido quando toma para si a tarefa de produzir as formas de trabalho pedagógico que respondam às peculiaridades de seus alunos e, para isso deve ser criado o sistema combinado de Educação Especial e comum

[...]. é preciso realizar um experimento cientificamente fundamentado de ensino e educação compartilhada, experiência que tem enorme futuro. O âmbito do desenvolvimento tem aqui um curso dialético: primeiro a tese da instrução comum de crianças *anormais* e normais, depois, a antítese, isto é, a instrução especial. [...] a tarefa da nossa época é criar a síntese, isto é, a instrução especial, reunindo na unidade superior os elementos válidos da tese e da antítese (Vigotski, 2019, p. 65, 91-2).

Entendemos com essa premissa que o ato educativo é a forma de progressivamente produzir em cada indivíduo sua "segunda natureza", a cultural. Para tanto, o desafio que se apresenta ao processo educativo está relacionado ao fato de promover na criança com deficiência a formação do psiquismo de um estado biológico instintivo ao cultural. Isto é, reconhecer que a educação tem um papel central na formação do sujeito ao distanciarmos-nos da ideia de limitação do desenvolvimento pelas condições biológicas que ele apresenta e investir em práticas pedagógicas que permitam às crianças aprenderem, independentemente de suas características individuais.

A THC com seus princípios explicativos nos possibilita compreender que os seres humanos se revelam naquilo que elaboram, produzem, refletindo a si mesmos nas suas objetivações (Leontiev, 1978). A partir disso, toma-se como análise aquilo que foi produzido, elaborado, objetivado no campo das práticas sociais, somando-se a outros registros (teorizações, fatos e relatos) temos a possibilidade de maior compreensão do sujeito e de seu processo formativo. A THC, nesse sentido, apresenta subsídios que contribuem para a compreensão da relação entre desenvolvimento humano e sociedade, podendo oferecer elementos para compreensão dos impactos das políticas educacionais para o processo ensino-aprendizagem e o subsequente desenvolvimento das pessoas com deficiências.

2. AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O AEE E O TRABALHO COLABORATIVO NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Neste capítulo apresentamos alguns dados de pesquisas que se associam ao objeto deste trabalho para, por meio deles, visualizar os procedimentos utilizados, bem como os resultados obtidos e, também sua distribuição geográfica e por área de pesquisa, na busca do entendimento sobre as regiões do Brasil que desenvolveram pesquisas referentes a esta temática, bem como os principais aspectos discutidos e que contribuem para nossa discussão.

Apresentamos de forma geral os procedimentos e resultados de busca, seguidos da catalogação dos trabalhos pela instituição de origem, distribuição geográfica e área de pesquisa, referencial teórico, metodologia e principais contribuições das produções selecionadas.

Em seguida elencamos os principais aspectos referentes ao trabalho colaborativo e papel do AEE no ensino fundamental - anos iniciais e o que os trabalhos apresentam sobre as possibilidades, dificuldades e proposições.

2.1 PROCEDIMENTOS E RESULTADOS OBTIDOS NAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

Para compreender o que se tem produzido quanto a temática do trabalho colaborativo no ensino fundamental - anos iniciais e a inclusão escolar, foi realizada busca na Plataforma "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações" e elencados descritores relacionados à temática formando dois conjuntos para a busca, sendo eles: "Séries iniciais"; "trabalho colaborativo" e "Inclusão" e "Atendimento educacional especializado"; "Séries iniciais" e "Trabalho colaborativo".

Para a seleção, utilizamos descritores, sendo que o recorte temporal foi de 10 anos, de 2009 a 2019, considerado este período por iniciar com o marco da Resolução 04/2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009), definindo seu público, formato e profissionais adequados, firmando as possibilidades de práticas na escola, direcionando-as nas ações cotidianas. A partir desses dois conjuntos de descritores, combinados ao recorte temporal, foram encontrados quinze trabalhos na primeira busca e dois na

segunda. Destes dezessete trabalhos, após leitura dos títulos e resumos, permaneceram três, sendo duas dissertações (Paixão, 2010; Effgen, 2011) e uma tese (Dantas, 2016).

Posteriormente, foi realizada pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, e diante dos filtros disponíveis definimos o mesmo recorte temporal (2009-2019), além dele também foram selecionadas a grande área do conhecimento (ciências humanas); a área do conhecimento (educação e educação especial); área de avaliação (educação); área de concentração (educação e educação do indivíduo especial) e o nome o programa (educação e educação especial). Por nos interessar trabalhos que discutissem o AEE nas escolas municipais, pelo viés educacional.

Assim, por meio do uso dos descritores “Atendimento Educacional Especializado”; “Séries iniciais” e “trabalho colaborativo”, em conjunto, e com os filtros descritos acima, foram encontrados 235 trabalhos, destes foram selecionados oito, por leitura inicial dos títulos e, posteriormente, dos resumos, sendo sete dissertações (Anjos, 2019; Fuck, 2013; Nascimento, 2013; Fróes, 2015; Sousa, 2018; Borges, 2014; Lopes, 2019) e uma tese (Ziesmann, 2018). Os critérios de exclusão em ambas as buscas, foram os trabalhos que contemplaram somente um dos descritores ou aqueles que mesmo apresentando mais de um descritor no título ou resumo, se distanciaram do nosso objetivo de pesquisa.

2.1.1 Catalogação dos trabalhos selecionados: instituição de origem, distribuição geográfica e área de pesquisa

Os trabalhos selecionados estão elencados abaixo por autor, título, tipo, universidade e área de pesquisa, e posteriormente estão descritas e analisadas as localizações geográficas, por região do país, possibilitando visualizar e discutir esses elementos constituintes.

Tabela 1 – Caracterização básica dos trabalhos

AUTOR (ano)	TÍTULO DO TRABALHO	TIPO/UNIVERSIDADE	ÁREA DE PESQUISA
-------------	--------------------	-------------------	------------------

ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos (2019)	A articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso	Dissertação/Universidade Católica de Brasília	Educação
BORGES, Carline Santos (2014)	Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum	Dissertação/Universidade Federal do Espírito Santo	Educação
DANTAS, Priscila Ferreira Ramos (2016)	A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar	Tese/Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira (2011)	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	Dissertação/Universidade Federal do Espírito Santo	Educação
FRÓES, Marco Antonio de Melo (2015)	A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual	Dissertação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
FUCK, Andréia Heiderscheidt (2014)	O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum	Dissertação/Universidade da Região de Joinville	Educação
LOPES, Andressa (2013)	Desafios na articulação entre professoras de um centro de atendimento educacional especializado e escola regular para oferta de tecnologia assistiva	Dissertação/Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial
NASCIMENTO, Alice Pilon do (2010)	Dialogando com as salas de aula comuns e o Atendimento Educacional Especializado: Possibilidades, movimentos e tensões	Dissertação/Universidade Federal do Espírito Santo	Educação
PAIXÃO, Natalina do Socorro S. M. (2018)	Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes	Dissertação/Universidade Federal do Pará	Educação em Matemática e Ciências
SOUSA, Gercineide Maia de (2018)	A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum	Dissertação/Universidade Federal do Acre - UFAC	Educação

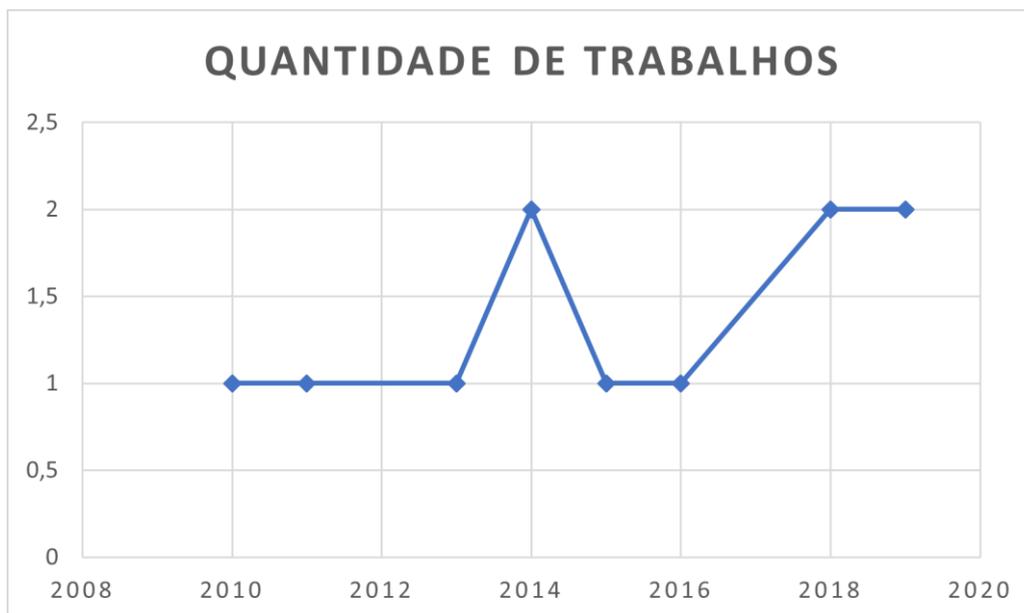
ZIESMANN, Cleusa Inês (2019)	Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky	Tese/Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação
------------------------------------	--	---	----------

Organizado pela autora, 2023.

Nas buscas foram encontradas no total nove dissertações e duas teses, distribuídas em instituições de ensino superior e programas diversos, com um total de 11 trabalhos. A maioria dos trabalhos (nove) está vinculada a Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* de Educação e apenas um deles a Programa de Pós-Graduação de Educação Especial (Lopes, 2013) e outro de Educação em Matemática e Ciências (Paixão, 2018).

Percebemos que, ainda é comum a produção referente a esta temática ser realizada em programas de Pós-graduação em Educação com linhas ou ênfase na área de educação especial, evidenciando um número muito pequeno de programas e/ou linhas específicas nesta área. Essa realidade pode afetar a produção de trabalhos científicos e a formação de profissionais, sendo assim, ainda se faz necessária a ampliação de programas que tenham como base conhecimentos voltados a EE e que auxiliem na produção de conhecimento científico e práticas pedagógicas.

Abaixo apresentamos o gráfico que demonstra os anos das publicações, dentro do recorte temporal de 10 anos, sendo possível visualizar em quais há uma leve elevação na produção científica referente à temática.

Gráfico 2 - Anos das publicações

Elaborado pela autora, 2023.

Podemos perceber um número mais concentrado de pesquisas nos anos de 2014 (Borges; Fuck), 2018 (Sousa; Paixão) e 2019 (Anjos; Ziesmann), demonstrando a atualidade da discussão e o número reduzido de trabalhos relacionados à temática no recorte selecionado. Ressalta-se que a EE é objeto recorrente nas pesquisas, vê-se esse volume na quantidade inicial de trabalhos encontrados, porém considerando os critérios de seleção que nos resultaram em apenas onze e, especialmente, o período delimitado (2009 a 2019), reitera-se a afirmativa: atualidade e baixa produção de pesquisas sobre AEE e trabalho colaborativo.

Outro aspecto que consideramos oportuno destacar é quanto à distribuição geográfica. No mapa apresentamos a localização dos trabalhos por estado e o tipo de produção científica, sendo teses e dissertações.

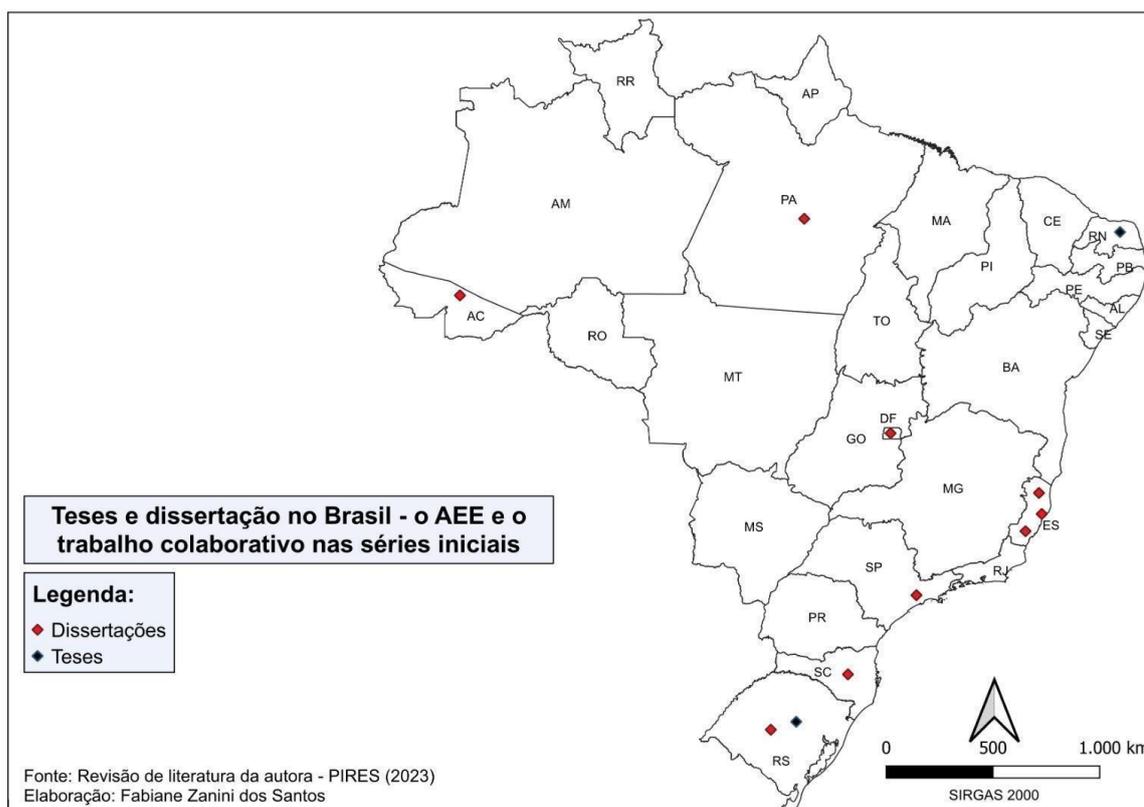


Figura 1. Mapa: Teses e dissertações no Brasil- o AEE e o trabalho colaborativo nas séries iniciais.

Podemos observar que os trabalhos estão distribuídos nas 5 regiões do Brasil, sendo: Sul, Sudeste, Centro-oeste, Nordeste e Norte. Geograficamente nos estados do Rio Grande do Sul, Espírito Santo, São Paulo, Distrito Federal, Rio Grande do Norte, Pará e Acre. A maior concentração de trabalhos se localiza no Espírito Santo e com origem na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Percebemos que não foi encontrado nenhum trabalho no estado do Paraná. Essa falta de produções pode ser associada ao histórico das políticas e ações voltadas à educação especial do estado, que seguem uma linha excludente, este será destacado no próximo capítulo deste trabalho.

Vale ressaltar que os trabalhos de Teixeira (2021) e Pertile (2019) trazem discussões importantes sobre o AEE, porém não foram identificados na busca pelo alcance dos descritores e o recorte temporal utilizado.

2.1.2 Referencial teórico, metodologia e principais contribuições dos trabalhos selecionados

Quanto à base teórica dos trabalhos, três deles fazem referência direta à teoria histórico-cultural de Vigotski (Borges, 2014; Fróes, 2015; Ziesmann, 2018), um se pauta no materialismo histórico-dialético (Fuck, 2013), sendo este o fundamento da teoria de Vigotski. Além desses, todos os trabalhos restantes, citam em maior ou menor grau a teoria histórico-cultural, mesmo aqueles que se fundamentam por perspectivas epistemológicas diferentes, como Nascimento (2013).

Os tipos de pesquisa foram diversos, destacamos que todos tiveram um enfoque qualitativo e que predominaram as denominadas pesquisas-ação (Nascimento, 2013; Borges, 2014; Effgen, 2011). A pesquisa-ação tem como objetivo que seja feita por pessoas que se envolvam com objetivos e metas em comum, impulsionadas por problemáticas que venham do contexto em que estão inseridas e em diversos papéis, como professores e pesquisadores, por exemplo (Pimenta, 2005).

É importante também destacar que para o conhecimento dos ambientes e funcionamento do *lócus* de pesquisa, outros formatos podem ser utilizados e obter êxito, como é o caso das outras pesquisas realizadas, mas é necessário que se pense num viés **qualitativo**. Esse, o qual “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (Minayo, 2001, p. 22), o que permite análises e reflexões sobre as vivências, bem como a construção de novas possibilidades e corrobora como aspecto fundamental para possibilitar uma discussão mais abrangente do fenômeno.

Os trabalhos em sua maioria utilizaram como instrumentos de coleta de dados, entrevistas referentes às temáticas abordadas. Apenas Sousa (2018) não fez uso desse instrumento, o que pode demonstrar a importância dessa forma de coleta de dados em trabalhos que buscam conhecer a realidade dos ambientes pesquisados, visitando as fontes que neles atuam.

Juntamente com as entrevistas, foram utilizados como procedimentos as observações. Dos trabalhos que utilizaram entrevista o único que não o faz de forma conjunta com observação foi Fuck (2013), que aplicou também questionários. Por isso, compreendemos a importância de uma entrevista que se estruture de modo a alcançar os objetivos da pesquisa e uma análise minuciosa da necessidade de instrumentos complementares.

Os trabalhos tiveram como principais participantes diretos, professores de Sala de Recursos Multifuncionais e professores do ensino fundamental - anos iniciais. Sendo assim, denota-se a relevância da participação desses profissionais de forma combinada, quando se trata de trabalho colaborativo, considerando essa relação entre eles como fundamental.

Apenas Dantas (2016), Fuck (2013) e Paixão (2010) tiveram como únicos participantes os professores da sala comum e desses Fuck (2013) utilizou também uma categoria à parte que é a professora itinerante⁹. No caso deste trabalho analisado, um projeto de aprendizado de Matemática, a profissional com formação em licenciatura na área de matemática e especialização na educação de surdos, realizava o papel do profissional de AEE. Alguns dos trabalhos contaram com a participação de sujeitos como monitoras, professoras de apoio e equipe pedagógica e essas categorias aparecem de forma combinada ou separada, como na tabela a seguir.

Tabela 2 - Sujeitos das pesquisas selecionadas

AUTOR	PARTICIPANTES					
	Prof SRM	Prof sala comum/ Área	Monitor/ Apoio/ estagiária	Pais/ responsáveis	Direção/ Coordenação	SME
ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos	X			X	X	
BORGES, Carline Santos	X	X	X			
DANTAS, Priscila Ferreira Ramos		X			X	
EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira	X	X				
FRÓES, Marco Antonio de Melo	X	X				
FUCK, Andréia Heiderscheidt		X			X	X
LOPES, Andressa	X	X	X			
NASCIMENTO, Alice Pilon do	X ¹⁰	X				X

⁹ Esta professora, como nos colocam Barros e Ramos (2013) é aquela que tem suas ações em diversas áreas da escola, para viabilizar a inclusão, deve atuar de forma colaborativa, tanto na sala de recursos quanto na sala regular.

¹⁰ Além dos professores de SRM, a autora também coletou dados diretamente com professoras de bidocência, que são aquelas especialistas em educação especial que atuam de forma conjunta com o professor da sala comum nos planejamentos e durante as aulas.

PAIXÃO, Natalina do Socorro S. M.	X ¹¹	X ¹²				
SOUSA, Gercineide Maia de	X	X				
ZIESMANN, Cleusa Inês	X	X	X			

Elaborado pela autora, 2023.

Percebe-se que os trabalhos abarcam diferentes profissionais envolvidos em tentativas de colaboração e de sua efetivação, aparecem as relações e interações entre docentes do ensino fundamental - anos iniciais e SRM, com professores de bidocência, itinerante, professores mediadores e monitores¹³. Demonstram também variadas possibilidades de comunicação e colaboração entre esses profissionais, considerando a dinâmica e os impasses do contexto escolar.

Assim, a discussão dos trabalhos já produzidos, tornou-se de extrema relevância, considerando seus principais atores e a indicação dos caminhos trilhados, bem como dados/resultados que orientam a discussão da temática. Portanto, auxiliam na demonstração de um trabalho educativo possível e sua importância para o que os professores do âmbito escolar entendam seu papel, as ferramentas disponíveis, também percebiam aquelas que não estão ao alcance e, principalmente, quais fatores mobilizam o conteúdo e os métodos necessários a acessibilidade para que a criança tenha as condições de, com sucesso, realizar “as particularidades do desenvolvimento” (Repkin, 2019, p. 368).

Pretendemos com essa discussão identificar as possibilidades, provocar a reflexão e tentativas de desconstrução de amarras, mesmo nesse sistema social que nos aprisiona. Sendo que as ações de entendimento da diversidade e formas de atuação, devem efetivar-se não somente em sala de aula, mas na totalidade das vivências em sociedade, pois essas ações estão conectadas, interferem e são interferidas pelo meio em que vivemos, tem também impactos em todas as esferas em que nos constituímos e atuamos (Orso, 2010).

¹¹ Se refere a um professor itinerante.

¹² Além dos professores, participaram também três graduandos em matemática.

¹³ Esses termos (professores de bidocência, itinerante, professores mediadores e monitores) utilizados na tabela e citados no texto, são de origem dos trabalhos analisados e de escolha dos autores destes.

2.1.3 Dados gerais sobre a produção acadêmica

Os textos selecionados trazem à tona discussões e temáticas específicas, que perpassam o trabalho colaborativo e o AEE. O primeiro ponto a destacar é que todos trazem a partir do conceito social de deficiência a realização do atendimento ao público da educação especial, considerando que este modelo visa a valorização do ser humano, como coloca Ziesmann (2018), e quebra com o ideal de deficiência na perspectiva clínica, objetivando valorizar as habilidades e potencialidades das pessoas com deficiências nos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, que são ricos e diversos.

Nascimento (2013) afirma que em nossa sociedade há tendência a uma normalização dos saberes e corpos e, para o desenvolvimento de práticas inclusivas, é necessário que esta forma de desenvolvimento social se modifique, ou seja, que as diferenças entre as pessoas e os saberes sejam trabalhadas de forma positiva, uma vez que há diversas formas de ensinar e aprender. Para a discussão teórica e prática dessa temática é necessário que estes preceitos estejam claros e guiem o diálogo, independente da metodologia escolhida para o debate.

O espaço escolar, traz a discussão específica do currículo e aponta também a formação continuada como uma ação que pode auxiliar nas possibilidades de atendimento e na garantia de acesso a ele, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas. Segundo a autora, para que as diretrizes curriculares se materializem de forma inclusiva para alunos com deficiência, faz-se necessário focar no papel fundamental de um currículo que possibilite esse cenário de aprendizagem a todos os alunos (Effgen, 2011).

A pesquisa de Sousa (2018), que é empírica e embasa-se no estudo da Resolução 04/2009, aponta as diretrizes para o AEE na educação básica e demonstra que o trabalho colaborativo tem acontecido na medida em que os professores com suas práticas visam responder às demandas dos alunos, reorganizando-se quando necessário para atendê-las, com foco na aprendizagem das crianças.

Já Paixão (2010) destaca a importância da reflexividade, a constituição do professor reflexivo. Coloca também uma experiência formativa preocupada em refletir a prática docente e suas possíveis contribuições para o processo de inclusão escolar, buscando explicar as concepções que embasam a prática com destaque à formação

do sujeito professor.

Dessa forma é importante compreender a visão dos profissionais que atuam no AEE e na sala regular, como apresentado na pesquisa de Ziesmann (2018). Descreve a autora que essa experiência de pesquisa possibilitou identificar a dificuldade na inclusão, principalmente na construção de práticas que abarquem as necessidades desses estudantes. Considera ainda que, para realização de práticas eficazes, destaca ser necessária uma reorganização na formação que possibilite a instrumentalização do professor, para apoiar o processo de desenvolvimento das crianças.

Fuck (2014) também traz a importância da formação para a construção da prática colaborativa. Acentua como condição fundamental para organizar uma educação que impulsiona ao máximo o desenvolvimento dos estudantes, mas que ainda não é efetiva no campo pesquisado. Ele mostra a dificuldade de comunicação e a necessidade de entendimento das funções do AEE, para que o profissional atuante nesse serviço não se distancie do processo escolar, mas seja parte constituinte dele. Destacamos também o conhecimento do aluno que ainda está por vir e o papel da escola nesse processo de construção. Nesse sentido notamos também a interação entre os profissionais para alcançar os objetivos propostos (Borges, 2014).

As políticas educacionais para a educação especial também são abordadas no trabalho de Nascimento (2013). No estudo há centralidade em um município do Espírito Santo onde se observa resultados positivos da política municipal, que inclui professores em bidocência, investimento em formação continuada e em uma organização do trabalho docente que facilita o desenvolvimento do AEE nas SRM. Mesmo que ainda em construção, a autora assevera como estas práticas destacadas estão contribuindo para a inclusão escolar, reforçando a necessidade da implementação de práticas colaborativas.

Anjos (2019) fez uma análise da interação do AEE com os principais participantes da escola inclusiva e aponta que a visão de inclusão ocorre de maneira distinta pelos professores e pode ser influenciada por suas vivências gerais e pela estrutura organizacional escolar. Nessa pesquisa ganha destaque o êxito percebido pelos professores do ensino fundamental - anos iniciais, quando trabalham em conjunto, empenham-se e têm apoio. E as professoras de AEE percebem o aumento da eficácia do trabalho quando em colaboração e assim se esforçam para manter

vínculos e a comunicação.

Para Repkin (2019), isso se explica pelo vínculo estabelecido entre os sujeitos. O autor explica que quando há colaboração, de um jeito ou de outro, provoca certo desenvolvimento. As relações que se estabelecem na aprendizagem implicam em algum tipo de desenvolvimento nos sujeitos e “algumas mudanças ocorrerão em sua consciência, em sua personalidade e em suas habilidades” (Repkin, 2019, p. 369).

As especificidades do atendimento à pessoa com deficiência visual são abordadas por Fróes (2015), destacando o papel do professor de AEE para a organização do trabalho e as orientações específicas da educação especial, principalmente, para o professor da sala de aula. Também aborda a dificuldade de diálogo entre os professores de AEE e do ensino fundamental - anos iniciais.

Lopes (2019) apresenta em sua pesquisa a análise do processo de compartilhar como uma ferramenta que auxilia no desenvolvimento da inclusão escolar. Ressalta que esta colaboração deve ter uma intencionalidade e recursos adequados, como o uso das tecnologias assistivas, que são fundamentais e necessitam de diálogo e troca de experiências para correta implementação.

Os trabalhos tratam de temáticas específicas e analisam o fenômeno sob diferentes perspectivas. Entretanto, possuem um objetivo em comum que é a inclusão em vários cenários e as possibilidades de ações que garantam o princípio em sua materialidade, seja por meio das legislações, do trabalho da SRM, de um bom ensino nas turmas comuns, das tecnologias assistivas, do trabalho colaborativo, da formação de professores, etc.

Desta forma, contribuem com esta pesquisa por tratarem do AEE no ensino fundamental - anos iniciais e do trabalho colaborativo como uma ação presente neste espaço, ainda que por mais variados contextos e fundamentos observados. Pois, mesmo com escassez de trabalhos encontrados, a leitura dessas produções possibilitou avanço no olhar de pesquisadora mais atenta às variáveis que influenciam o processo de inclusão educacional, considerando o espaço escolar como parte de uma totalidade que é determinada por inúmeras influências internas e externas nas quais os processos de aprendizagem estão imersos e precisam emergir. Sabemos que para compreender uma particularidade não a dissociamos da totalidade, da mesma forma a totalidade deve ser compreendida em permanente movimento e transformação, tendo em vista que as particularidades também atuam no todo.

2.2 O AEE E O TRABALHO COLABORATIVO NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DOS TRABALHOS SELECIONADOS

No que se refere à concepção do papel do AEE nos trabalhos, destacamos a implementação deste serviço como essencial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas, apontando a necessária articulação entre os profissionais para que se efetive. Nessa etapa, tratamos especificamente do nosso objeto e das contribuições conceituais dos trabalhos a respeito da temática.

Ziesmann (2018) destaca o papel da SRM e dos profissionais que nela atuam na educação básica, identificando esse espaço como parte importante de efetivação do AEE. Aponta, também, como fundamental a formação adequada para organizar estratégias que atendam os alunos com eficácia, sendo um ambiente com professoras especializadas e materiais que podem contribuir para o envolvimento entre os pares e a efetivação do atendimento planejado e organizado em vista de um desenvolvimento.

Para alcançar esse atendimento é necessária a colaboração, e o que seria esta? Os trabalhos apontam que é uma atividade em que todos os atores com suas ações e práticas contribuem para o acesso ao conhecimento e às possibilidades de o aluno ter acesso, permanência e aprendizagem na escola, tanto nos aspectos relacionados à socialização, quanto aos de acesso ao conteúdo da educação escolar presente no currículo. Não deve ser responsabilidade de uma pessoa, ou grupo específico, mas precisa ser um trabalho de reflexão e ação de toda a comunidade escolar, como nos traz Borges (2014) “ser o profissional colaborador deve ser o fazer ético de todos os profissionais envolvidos, uma ajuda mútua e um local e espaço de trocas de ideias” (p.122).

Nascimento (2013) pondera dessa forma sobre a necessidade do diálogo e de não se limitar à SRM. Assim, estes trabalhos corroboram no sentido de que o AEE não se resume a SRM, porém esta é sim um recurso para sua efetivação, que deve ser incorporada à dinâmica escolar. É entendida como parte, para o atendimento comum de todos, a exemplo da experiência de Borges (2014), em que em um dos turnos da escola pesquisada, a SRM constituiu-se como espaço de diálogo e trocas entre os profissionais, evidenciando seu papel e possibilidades. Assim sendo, a

atividade docente nesse espaço deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser algo que a escola persegue como o seu objetivo, atividade meio, condição para que se alcance o fim educacional efetivo: o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, é consenso que o AEE pode ser um dos principais indicadores de mudanças na educação para favorecer a inclusão nas escolas, efetivando-se de forma conjunta com o professor do ensino regular (Fuck, 2015; Nascimento, 2013; Borges, 2014; Fróes, 2015; Anjos, 2019; Sousa, 2018; Ziesmann, 2018) e levando em conta todas as variáveis escolares em uma complexa relação de movimento e transformação. É o que nos mostra Fróes (2015) elencando o ensino de Libras, o sistema Braille, comunicação alternativa e o Sorobã, e tantos outros que não permanecem nas SRMs, mas também são utilizadas em sala de aula, tendo o papel de cada profissional bem delimitado.

Vigotski (2019) ao fazer a crítica à escola auxiliar (especial) insiste em afirmar que para proporcionar à criança relações ativas e criadoras, ou seja, aprendizagens que mobilizem o seu desenvolvimento, não basta o ensino de habilidades, tampouco como lidar com máquinas, mas a condição imprescindível de que a criança penetre no sentido de toda a produção (apropriar-se do conhecimento cultural, científico e artístico produzido) para que descubra o significado de determinados procedimentos técnicos como partes indispensáveis de uma totalidade.

As pesquisas apresentadas trazem ainda este processo em construção. Effgen (2011), destaca a falta de conhecimento, em alguns casos, da especificidade do AEE pelos profissionais da escola e a confusão entre o seu papel e o do reforço escolar, sendo necessárias discussões abrangentes para pensar as condições e as possibilidades de acessibilidade para a criança. Isso decorre também da compreensão do desenvolvimento dos sujeitos, bem como das particularidades da apropriação dos conhecimentos e das habilidades para, em conjunto, pensar estratégias colaborativas de inclusão, tendo como apoio o AEE nas SRM.

Dessa forma, o trabalho conjunto é o que possibilita o desenvolvimento de todos os alunos, conforme afirmação de Sousa (2018)

[...] ninguém pode privar uma criança de aprender, porém é preciso que sejam dadas condições para que ela aprenda e tenha uma educação de qualidade pautada em modelos de educação que atendam às suas necessidades educacionais (Sousa, 2018, p. 66).

Assim, enfatizamos que o AEE voltado ao atendimento das condições de aprendizagem e acesso a todos, visa à remoção de barreiras atitudinais diante da diferença e quando não é realizado de forma compartimentalizada, é enriquecido e oferece muitos ganhos para os alunos, bem como aos profissionais da escola. Borges (2014) destaca ainda que, o AEE deve potencializar o aprendizado dos alunos com articulação ao trabalho em sala de aula.

Como resultados coletivos e principais, percebemos que as pesquisas mostram que há possibilidades, contradições e obstáculos na construção do trabalho colaborativo. Nestes termos, tal princípio da atividade docente está intimamente dotado de condições de ser ampliado pelo **diálogo, organização e planejamento de ações conjuntas**, destacando nesse sentido, **o AEE** como promissor no processo inclusivo e o **trabalho colaborativo** não somente cumpridor de alguns determinados papéis na escola, mas como uma ação participante ativa nessa construção que conduz as necessidades humanas a uma transformação na medida em que o sujeito realiza a atividade.

Ainda, nos momentos em que descrevem as práticas em uma ação colaborativa, foi possível visualizar resultados positivos e quando havia falta de algum desses aspectos, percebeu-se as lacunas. Estas lacunas se evidenciaram principalmente nas condições **estruturais**, sendo apontadas as necessidades de mudanças **culturais**, de **condições de trabalho, formação dos professores** e a **construção de políticas públicas**.

Destaca-se quão contraditório é o projeto de educação na sociedade capitalista, visto que no contexto em que a escola se encontra não há como desconsiderar os determinantes sociais, econômicos, políticos e histórico-culturais nas construções dos espaços e tempos, pois ignorar o impacto desses fatores na produção da exclusão/inclusão, pode tornar a discussão superficial e incompleta.

Contudo, esse movimento aponta avanços, principalmente nas primeiras décadas do século XXI. Com isso, é necessário ponderar que um dos principais resultados das transformações políticas e histórico-culturais foi identificado na **cultura, ambiente e estrutura** (material e humana), sendo ainda aspectos de imprescindíveis mudanças para ampliar as possibilidades de comunicação entre os professores da SRM e do ensino regular (Fuck, 2015; Nascimento, 2013; Borges, 2014; Fróes, 2015; Anjos, 2019; Sousa, 2018; Ziesmann, 2018), já que nos locais em

que este trabalho é possibilitado notamos que o êxito nos processos de ensino tem avançado muito, ampliando as formas de comunicação e apoio.

No que tange à legislação, também destacamos que a Resolução 04/2009 (Brasil, 2009) é citada em todos os trabalhos, considerando que esse dispositivo possibilitou diretrizes fundamentais para o desenvolvimento das práticas do AEE, trouxe destaque ao papel do professor e à função da SRM. Portanto, delimitou o público atendido e as formas de atendimento e a partir dela e de outras legislações derivadas ou superiores a essa, foi possível traçar caminhos que possibilitaram ações assertivas nas escolas. O que permitiu a organização de ambientes escolares para a pluralidade de alunos existentes a partir de um pensamento conjunto, como resultado do qual os sujeitos chegam a um entendimento comum dos objetivos e das formas da ação futura.

Diante destes dados, é possível elencar a importância de se desenvolver um trabalho no AEE em colaboração, que tenha como objetivo o desenvolvimento integral do aluno, considerando que este só se dá por meio das relações e interações, sobretudo por ser as pessoas do entorno as que devem promover um ambiente que possa ser potencializador do desenvolvimento e da constituição de suas habilidades. E com isso, possibilita a organização do processo educativo “pela linha das tendências naturais a compensação do defeito” (Vigotski, 2019, p. 266).

Compreendemos que para o processo de colaboração como evidenciam os trabalhos, é necessário, fundamentalmente, a definição clara dos papéis de cada profissional e as condições de trabalho adequadas. Esta identificação do que é determinante no processo dialético que se estabelece entre as necessidades e as atividades, impulsionam o aperfeiçoamento das práticas de inclusão e demonstram no caminho percorrido as possibilidades, bem como as dificuldades e/ou obstáculos que conduzem a traçar novas direções.

Consideramos a necessidade da discussão do AEE e de seu papel por meio das pesquisas e da inserção nas particularidades das escolas. Outro aspecto fundamental diz respeito à formação de professores com bases teóricas que expliquem de forma dialética o desenvolvimento humano para talvez garantir o direito de todos. Com esses princípios, o trabalho colaborativo pode mostrar-se uma porta para ampliação da inclusão que pode efetivar-se pelo conhecimento das práticas diversas e adequadas às especificidades de cada criança.

Por meio de práticas colaborativas, é possível que haja novo significado para as ações do indivíduo, ou seja, que elas se transformem de objetivas para subjetivas. Não por meio da explicação, ou até mesmo pela demonstração e/ou reprodução de tarefas, mas por meio da organização das ações do aluno, no trabalho colaborativo” (Repkin, 2019, p. 403). Assim, o professor atua como organizador do processo e impulsiona a apropriação dos conhecimentos. Para isso, pressupõe uma transformação na atividade da SRM e na compreensão de AEE, sobretudo no que se refere ao conteúdo, visto que esse trabalho necessita ser realizado “em oposição à aprendizagem funcional, pois visa a assimilação não dos modos particulares de ação, das habilidades e dos hábitos, mas dos princípios de ação” (Repkin, 2019, p. 406, grifos nossos).

3. O AEE E O TRABALHO COLABORATIVO NA PESQUISA DE CAMPO: TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO FENÔMENO

Este capítulo tem como objetivo demonstrar nosso *lôcus* de pesquisa, bem como a metodologia utilizada na coleta de dados, o detalhamento dos participantes da pesquisa e a análise dos dados coletados, utilizando para isso os autores que já trataram da temática e que se relacionam à perspectiva histórico-cultural, em que firma-se este trabalho.

3.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO NO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO

O acesso ao ambiente escolar por todas as pessoas é um movimento de lutas constantes que demanda modificações dos/nos sistemas de ensino e entendimento sobre o papel da escola. Percebemos que, na conjuntura atual, não é uma tarefa fácil e até mesmo não foi historicamente linear, a garantia que todos tenham seus direitos atendidos de forma apropriada. Pelo contrário, há entraves que envolvem múltiplos fatores.

Podemos considerar que no Brasil, de forma geral, há avanços e retrocessos no processo de garantia dos direitos das pessoas com deficiência e como aspecto importante nos avanços obtidos, consideramos as legislações. Já sua efetivação, demanda esforços conjuntos numa luta constante, bem como a manutenção das conquistas alcançadas.

No estado do Paraná, estado que se destaca na produção de riqueza material e hoje compõe uma das melhores economias do país, contraditoriamente, tem nas legislações específicas uma proposta que vai na contramão de uma educação com princípios inclusivos e, dessa forma, favorece a manutenção de uma educação com caráter substitutivo por meio das escolas especiais exclusiva às pessoas com deficiência. Esse cenário é demonstrado pela trajetória histórica e política do estado e, mais recentemente, com a aprovação de regulamentos específicos para o funcionamento de escolas que atendem exclusivamente pessoas com deficiência. Nesse sentido, um retrospecto das políticas implementadas no estado se faz importante para compreender essa dinâmica.

No ano de 2003 é aprovada a Deliberação nº 02/2003 – CEE (que institui normas para a Educação Especial para alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema de Ensino do estado do Paraná). Como afirmam Meletti e Piaia (2014, 2016), esse documento serve de base para políticas posteriores no estado, dando suporte para criação de sistemas segregados, privados e filantrópicos, reafirmando a forma como o poder público do Paraná segue estruturando a educação especial, de forma a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, mas com a possibilidade de atendimento em instituições, classes e ou serviços especializados, quando pelas condições específicas dos alunos “não for possível” sua integração em classes comuns, o que vai contra os princípios inclusivos.

Assim, no caminho inverso ao das políticas federais, o estado ainda cria a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009), possibilitando o atendimento em instituições exclusivas para alunos com deficiência denominados com graves comprometimentos. Em seguida, por meio da oficialização do pedido da Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), por meio do processo N.º 1416/09, que apresenta em seu texto a solicitação de mudança de nomenclatura dessas instituições, de Escola de Educação Especial à Escola de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. O pedido foi acatado pelo secretário de estado de educação da época (Flávio Arns) e pelo CEE - Conselho Estadual de Educação - que publicou em 2011, a Resolução nº 3600/2011, que determina essa alteração no estado.

Seguindo na mesma direção, em 2013 é aprovada a Lei 17.656/2013 que institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado "TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO", garantindo assim o acesso dessas entidades a recursos públicos disponibilizados aos níveis de ensino que atendem.

Ademais, em 2024 é criada a Instrução 003/2024, no Paraná - que estabelece a organização do AEE por meio da SRM, revogando legislações anteriores, com alguns encaminhamentos que demonstram retrocessos nas ações até então orientadas. Os principais são a possibilidade de junção dos tipos de SRM, tendo como condicionante que qualquer criança, público da educação especial frequente a que for mais próxima de sua residência. Isso condicionado também ao número máximo de alunos por sala, que deve ser de 20, considerando a possibilidade de junção das

deficiências, se for necessidade da escola para efetivar o atendimento. Como último ponto está a duração dos atendimentos, sendo no mínimo 4h por semana para cada aluno, estas divididas em 2 vezes ou mais, se necessário.

Com este cenário percebe-se um caminho que tem escalado o sucateamento do serviço de AEE nas SRM no estado do Paraná, já que este serviço tem como fundamento o trabalho em colaboração, que se torna inviável com este número de alunos, falta de formação e condições de trabalho para os professores. Além disso, a responsabilização da educação especial e a fragmentação do princípio de trabalho colaborativo fica mais evidente nessa nova legislação.

Considerando o universo da educação especial no Paraná, composto por 399 municípios, divididos por regiões, buscamos no município de Francisco Beltrão localizado na região sudoeste do Paraná, com população estimada de 93.308 habitantes e área territorial de 735.111 Km² (IBGE, 2021), a experiência em AEE e trabalho colaborativo. Encontramos um total de 21 escolas municipais, destas 7 são escolas do campo e 14 localizadas no perímetro urbano (FRANCISCO BELTRÃO, 2023).

A escola selecionada se localiza na área urbana do município, atendendo aproximadamente 1200 alunos, distribuídos em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos e Jornada Ampliada, nos períodos matutino e vespertino.

A maioria das crianças que frequentam a escola vêm de famílias que têm como renda mensal menos de 5 salários mínimos, sendo que 62% vivem com uma renda entre 1 e 2 salários mínimos e apenas 5% com uma renda acima de 4 salários. Quanto à educação dos pais, 27% dos entrevistados possuem ensino médio completo e os que possuem ensino superior e pós-graduação contabilizam menos de 7%. A maioria das famílias possui celular e 40% delas têm acesso à internet em casa. Quanto a raça/cor 59% se consideram brancos, 38,5% pardos e 2,5% negros. Em relação às residências, as famílias que residem em casa própria e alugada somam 60%, nessa primeira as crianças iniciam e concluem o ensino fundamental na escola, enquanto as outras têm mais transferências. A escola recebe também alunos de bairros próximos e da zona rural (FRANCISCO BELTRÃO, 2021).

A escola pesquisada é a que possui maior número de crianças matriculadas no ensino fundamental anos iniciais e concomitante na Sala de Recursos Multifuncionais,

onde é oferecido o AEE. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, coloca o atendimento na SRM como sendo realizado de acordo com as necessidades dos alunos, devendo ser de 2 (duas) a 4 (quatro) vezes por semana, não ultrapassando 2 (duas) horas diárias. Aponta como base para essas orientações os seguintes documentos: “Instrução nº. 05/04-CEE, a Instrução nº. 013/08 SUED/SEED, a Deliberação 02/03-CEE, a Resolução 02/01-CNE, o Parecer nº 17/01-CNE que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Francisco Beltrão, 2021, p. 38). Além disso, afirma que a educação especial está regulamentada pela Resolução nº 02/2016-CEE.

O texto do PPP ainda cita outras legislações e documentos específicos para a discussão geral da educação especial, como apresentado no quadro abaixo:

Tabela 3 - Fundamento da educação especial na escola pesquisada

Legislação/Ano	Fundamento para...
Deliberação - CEE - nº 03/06 ¹⁴	Direito ao AEE e a frequência na rede regular
Instrução nº. 05/04 – CEE, a Instrução nº. 013/08 SUED/SEED, a Deliberação 02/03 – CEE, a Resolução 02/01 – CNE, Parecer nº 17/01- CNE	Períodos de oferta de SRM
Instrução nº 04/04 ¹⁵ -CEE	Definição de SRM
Deliberação 02/03 – CEE	Objetivo da SRM
LDBEN nº9493/1996	Instituição do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
Lei 12.796/2013 (Altera a LDBEN)	Definição de Educação Especial
Deliberação 02/2016 – CEE	Regulamenta a Educação especial no estado do Paraná

¹⁴ Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2006-Deliberacoes#:~:text=Delibera%C3%A7%C3%A3o%20n.%C2%BA%2003%2F06,Ensino%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2006.Deliberacoes#:~:text=Delibera%C3%A7%C3%A3o%20n.%C2%BA%2003%2F06,Ensino%20do%20Estado%20do%20Paran%C3%A1>. Acesso em: 8 out. 2023.

¹⁵ Não foi possível encontrar esta legislação nas referências do material ou em outras pesquisas.

Declaração de Salamanca (1994)	Definição de escola inclusiva
--------------------------------	-------------------------------

Fonte: PPP, 2021.

Também são apresentadas as normativas do processo de avaliação, segundo a instrução nº 15/2017-SUED/SEED, que deve ser entendida como um dos aspectos do ensino onde o docente reflete sobre seu trabalho e a aprendizagem dos alunos, para que esse processo se desenvolva cada vez de forma mais adequada e, também, serve para diagnosticar os resultados desse processo e atribuir conceito aos alunos. Dessa forma, é um instrumento utilizado para reelaborar conteúdos, caso necessário, visando a que o aluno compreenda e relacione-os com a realidade.

Esse panorama permite verificar a influência das políticas estaduais na estruturação do atendimento municipal e nos permite perceber a organização dessa documentação em ordem desregulada e com alguns documentos orientadores - no âmbito estadual e federal - importantes e que não se fazem presentes no PPP do município em questão¹⁶, o que pode prejudicar a organização das instruções e normas para a escola.

Ao pôr em perspectiva com os dados das pesquisas realizadas até o momento, que se referem ao AEE associado ao trabalho colaborativo nas redes municipais e que não foram encontradas no estado do Paraná na busca realizada para este trabalho, podemos indicar a falta da discussão dessa temática no estado, principalmente no que se refere ao âmbito municipal. Assim, mesmo que o atendimento na SRM possa ser um elo para um AEE colaborativo, considerando os avanços existentes nas legislações atuais, notamos que os fatores apresentados aqui revelam certa incongruência na elaboração de políticas ajustadas, no estado e, especificamente, no caso do município de Francisco Beltrão.

Dessa forma, vemos a necessidade da discussão dessa temática no estado e de aprofundarmos as possibilidades de um atendimento capaz de considerar o direito à educação, atuando de modo consequente a uma direção pedagógica e educativa centrada na atenção especializada integrada à sociedade. Nesse sentido, nota-se a importância, para realização do AEE, da implementação das SRMs nas escolas, além de fundamentos teórico-metodológicos que lhes sirvam de base e sustentação.

¹⁶ PNEEPEI; PNE; Resolução 04/2009; LBI.

É importante salientar que as SRMs se dividem em tipos I e II. A SRM tipo I contém mobiliários, equipamentos e materiais didático/pedagógicos para o atendimento de todos os sujeitos com deficiências. A SRM tipo II possui os materiais já citados e acrescenta-se equipamentos específicos utilizados com pessoas cegas, como reglete, sorobã, punção, impressora braile, calculadora sonora e outros recursos necessários para o atendimento. Ambas as salas, com fins e objetivos específicos, fizeram parte de um programa federal.

Cabe destacar que o serviço foi instituído com essa forma de atendimento, tendo como marco o programa de implementação, em 2007. Porém, houve a descontinuidade do programa e com o passar dos anos a manutenção da SRM modificou-se de acordo com a realidade material de cada escola. Essa organização inicial se transformou em diversas formas de agrupamento.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.2.1 Coleta de dados

Nesta etapa do trabalho coletamos a informação diretamente com a população pesquisada, direcionando-nos ao espaço onde o fenômeno acontece e reunimos as informações que em seguida foram sistematizadas (Gonsalves, 2001). Para isso utilizou-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas. Ressaltamos que antes da coleta, solicitamos apreciação e aprovação ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres humanos da UNIOESTE, com o número: CAAE: 62685722.4.0000.0107.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada participante e no formato semi-estruturado. Para isto foi necessário um primeiro encontro com a coordenadora da SRM, a partir dele entendemos a rotina da escola e dos professores. Nos foram fornecidos os horários disponíveis dos profissionais integrantes da pesquisa e por meio dessa coleta inicial, realizamos um cronograma referente às possibilidades de dias e horários para realização das entrevistas. O modelo de cronograma foi enviado para a coordenação da SRM e aprovado por ela, a partir desse momento iniciamos a coleta de dados, que ocorreu durante o mês de abril de 2023.

As entrevistas ocorreram por meio de uma conversa intencional planejada,

estas versaram sobre a formação dos profissionais, quais as necessidades dos casos atendidos, as principais demandas do atendimento, a relação entre os professores do ensino regular, do AEE e a coordenação escolar, as práticas pedagógicas e o conhecimento a respeito do trabalho colaborativo.

Nossa intenção foi de obter informações a partir da fala dos entrevistados sobre suas concepções, práticas e o contexto vivido. Utilizamos assim três roteiros de entrevistas sendo: um para os gestores que atuam em funções técnico-pedagógicas, um para professores que atuam em sala de aula do ensino fundamental e outro para os professores que atuam em SRM da escola selecionada (Anexo I).

A cada entrevista foi entregue aos participantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) para que assinassem. O documento continha informações sobre a pesquisa, a ciência de que o entrevistado se comprometesse a participar e a possibilidade da utilização de seus dados para questões de estudo, bem como a possibilidade de desistência e assistência caso se sentisse desconfortável. Para evitar possíveis danos, a coleta foi feita considerando observações fundamentais para a realização adequada dos questionamentos, como o respeito, a cordialidade e a imparcialidade.

Assim foram realizadas conversas iniciais pré-entrevista, nas quais relatamos os objetivos da pesquisa e da conversa, bem como solicitamos a permissão para gravação de voz com uso de aplicativo específico, e então, após a autorização e início da gravação, discorremos sobre as questões propostas nos roteiros, podendo variar conforme as informações trazidas por eles. As entrevistas variaram de 10 a 46 minutos por participante, em média 38 minutos por entrevista, sendo realizadas em dias que correspondiam ao dia de planejamento dos respondentes, em sala separada dos demais, individualmente. As gravações foram transcritas em momento posterior, para facilitar a análise de dados.

Já nas observações, pretendíamos realizar uma em cada contexto, sendo um momento na SRM e um nas salas de aula, para que essas inserções e acompanhamento da rotina/realidade escolar, pudessem também contribuir na posterior discussão referente a possíveis intervenções colaborativas em conjunto com as profissionais da escola.

Porém, durante o percurso deste trabalho, este último procedimento metodológico, de observação, foi suspenso, tendo em vista que ocorreram mudanças

no quadro de funcionários da escola, que incluíram participantes da nossa pesquisa (as professoras da SRM). Dessa forma, dada a condição alterada do campo e que no momento dessa mudança, as entrevistas já haviam sido realizadas com as profissionais inicialmente contatadas, não foi possível prosseguir com as observações.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa

No que tange à delimitação da pesquisa, dentre as 21 escolas municipais, nosso *locus* escolhido foi a escola que possui o maior número de alunos matriculados nas séries iniciais e concomitantemente na SRM. Tal seleção fez-se também, pelo apanhado inicial das diferentes especificidades dos alunos, considerando assim os possíveis benefícios de uma pesquisa e de um trabalho em conjunto com a escola. A seguir o quadro 2 demonstra o número de alunos com deficiência/NEE.

Tabela 4 - número de alunos com deficiência/NEE

Nº de alunos	Deficiência
11	Deficiência Intelectual
1	Deficiência Auditiva
2	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
13	Distúrbios de aprendizagem

Fonte: Dados fornecidos pela escola, 2023.

Nesta etapa da pesquisa nos atentamos aos alunos que fazem parte do público da educação especial conforme a legislação federal, sendo assim, foram abordados professores e pedagogos que atendem os alunos com DI, DA e TEA, já os denominados com Distúrbios de aprendizagem ou Dificuldade de Aprendizagem não foram contemplados.

Aponta-se ainda que da rede municipal, apenas uma escola não possui SRM, então a seleção foi realizada observando as 20 escolas que possuem esse atendimento.

Para a compreensão do trabalho pedagógico na escola, teve como

participantes diretas as professoras do AEE, os professores das salas de aula comuns/regulares que os alunos do AEE frequentam, bem como as coordenadoras pedagógicas da escola, tendo sido contabilizados 8 professores da sala regular, 2 professoras da SRM e 4 coordenadores pedagógicos. Estes relacionados diretamente aos alunos selecionados¹⁷, totalizando assim, 14 participantes.

Para estes (14) profissionais foram designadas siglas que possibilitam trabalhar com os dados individuais e conjuntos, mas sem identificá-los, sendo os professores enumerados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8, as professoras de SRM como P1 SRM e P2 SRM e os coordenadores Coord. 1, Coord. 2, Coord. 3 e Coord. 4 SRM. Nessa escola os coordenadores se dividem por turmas e considerando o número elevado de crianças.

Os participantes da pesquisa em sua maioria apresentam a faixa etária entre 40 e 50 anos, sendo no total sete pessoas, já de 30 a 40 anos estão três participantes e quatro que possuem entre 20 e 30 anos.

As formações variam desde Magistério, sem formação em ensino superior na área de atuação, que é o caso de um dos participantes, passa por formações únicas em pedagogia ou curso que habilite à docência nas séries iniciais, como é o caso de seis dos participantes, até graduações variadas que contabilizam o maior número de sujeitos entrevistados (sete).

Quanto às especializações, apenas um professor não possui, para os demais varia de uma a cinco, sendo que apenas uma das professoras do ensino fundamental anos iniciais possui pós-graduação voltada para a área de autismo e duas professoras da SRM que possuem especializações em educação especial. Já o tempo de atuação varia de 4 meses (na escola) até 29 anos.

É necessário destacar que além dos dados apresentados a seguir, são também relatadas durante as entrevistas, outras experiências profissionais por alguns dos entrevistados. Então optou-se para a tabulação dos dados, utilizar apenas os tempos de experiência específicos nas áreas em que estão nesse momento e para as quais a pesquisa foi direcionada.

Alguns dados importantes para conhecimento, que excedem a organização

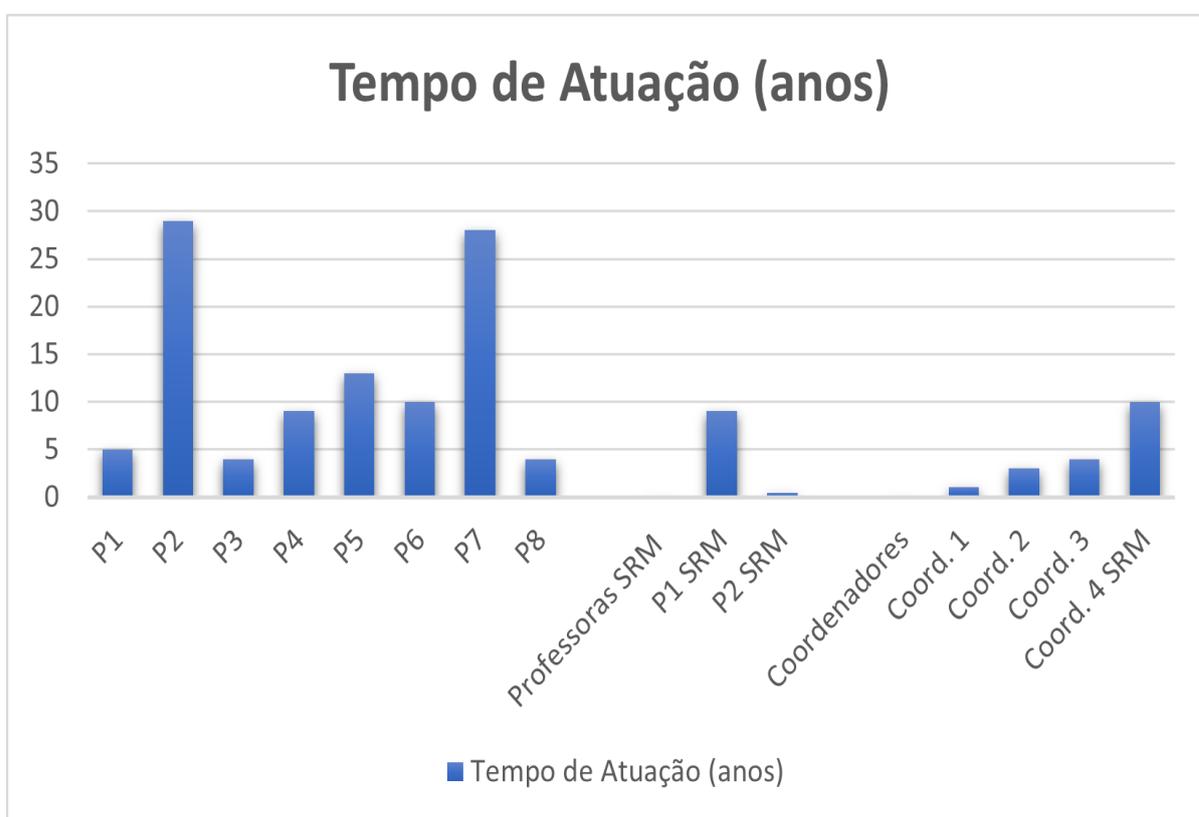
¹⁷ A seleção foi feita com base na legislação federal que considera o AEE disponível a: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com Transtorno do Espectro Autista. III – Alunos com altas habilidades/superdotação.(2008, 2015).

geral, são de que a P1 SRM iniciou a atuação na SRM da escola no ano da pesquisa, contudo anteriormente atuava em outras escolas com esta mesma função (P1 SRM, 2023) e a P2 SRM que teve contato em anos anteriores com trabalhos específicos com crianças com deficiências, mas não em SRM, e sim com atendimentos psicopedagógicos em consultório, sendo seu primeiro ano de atuação nesse serviço o mesmo ano desta pesquisa (P2 SRM, 2023).

Quanto aos dados dos coordenadores, é importante salientar que em relação à última coordenadora esta possui 10 anos de coordenação geral e destes, 4 anos coordenando a SRM, portanto, sua entrevista foi direcionada especificamente para o trabalho na segunda atuação, diretamente com a SRM (Coord. 4 SRM, 2023).

No que se refere à formação profissional, a partir deste cenário é possível notar que os profissionais têm o curso de Pedagogia e/ou Magistério, o que mostra a preparação inicial para atuação nessa etapa de ensino. A respeito da atuação específica em Educação Especial, percebe-se que possuem especializações, das quais apenas as das professoras da SRM são voltadas à educação especial, o que demonstra ainda um direcionamento e responsabilização desses profissionais quanto aos conhecimentos específicos da área, como demonstra as pesquisas de Ziesmann (2018). Também, o interesse ainda escasso na área de educação especial, o que aponta a necessidade de uma formação continuada mais ampla, que apoie e incentive esse trabalho de forma direta para todos os profissionais da escola.

É possível notar o tempo de atuação das profissionais como uma variável, possibilitando identificar uma grande diferença entre os períodos de experiência de cada um, como demonstrado a seguir:

Gráfico 3 - Tempo de atuação dos profissionais

Fonte: Entrevistas, 2023.

Essa variação também reflete nas falas dos profissionais, em que se percebe os tempos de atuação. Mas a maioria, independente disso, recebeu crianças com deficiência apenas nos últimos anos de docência. Esse dado pode ter relação com o avanço das legislações para o ingresso de todas as pessoas à rede de ensino regular, que vem ocorrendo nos últimos anos, podendo ser reflexo do cenário atual de aumento nas matrículas na rede municipal, mesmo que em Francisco Beltrão há uma linha descontínua desse avanço, os últimos dados de 2021 para 2022 apresentam crescimento de 62,3 para 66,1% (DIVERSA, 2022).

3.3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ao apresentarmos os dados da pesquisa de campo, elegemos as categorias de coleta e análise de dados que são fundamentais para possibilitar a discussão da temática e cada uma delas subdivididas para melhor explanação. Estas são: 1 - Trabalho pedagógico: a) Função do professor e o cotidiano do trabalho e b) Orientação/formação; 2 - Processo avaliativo/pedagógico: a) Avaliação e diagnóstico, b) Planejamento e c) Aprendizagem dos alunos e 3 - Trabalho colaborativo: a) Recursos e instrumentos, b) Interação entre os professores e c) Relação com as famílias.

Assim estes pontos foram sistematizados e a seguir estão elencados os dados decorrentes das visões de professores de sala de aula regular, SRM e coordenações pedagógicas, sendo abordados em conjunto por categoria, buscando verificar as aproximações e distanciamentos das falas, considerando as legislações vigentes e as utilizadas no trabalho pedagógico da escola pesquisada, fundamentalmente o que se apresenta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida instituição, que é o documento de organização e orientação e o Regimento Escolar, ambos escolhidos como centrais por serem documentos utilizados para guiar os processos de trabalho institucional e, portanto, devem refletir esta realidade.

Para essa análise consideramos o conteúdo das questões que mediarão as entrevistas e os fundamentos da teoria histórico-cultural. Tomamos como tese fundamental a constituição social do homem, ou seja, o caráter dialético do desenvolvimento na inter-relação entre o biológico e o social. Assim, discute-se o entrelaçamento das relações histórico-culturais em um determinado espaço e tempo para compreensão do fenômeno pesquisado neste estudo.

Considerando que cada interpretação e ação decorre de uma construção histórica e social, com forma e conteúdo únicos advindos das condições materiais e de sociabilidade produzidas até aquele momento (Klein e Silva, 2012), neste item serão discutidas as vivências e possibilidades escolares, considerando a estrutura educacional e suas variáveis, bem como alguns fatores que envolvem as possibilidades do trabalho de AEE com princípio colaborativo e quais são as principais ferramentas/possibilidades para que ele aconteça considerando a multiplicidade dos fatores que interferem na realidade.

3.3.1 Trabalho pedagógico

a) Funções do professor e o cotidiano do trabalho

Conforme nossa posição, baseada na THC, o professor tem como função basilar a organização das atividades de estudo, com caráter de diálogo entre ele e o aluno (Repkin, 2019), em uma relação em que, evidentemente, é necessário propiciar possibilidades de desenvolvimento das FPS deste. Nos relatos dos entrevistados, percebemos a importância que eles destacam na função do professor como aquele que ensina e/ou orienta os alunos para realização de atividades práticas cotidianas, fundamentalmente para aqueles que têm deficiência.

Por esta razão, considerando a teoria da Atividade de Estudo, a função do professor centra no processo de organização e desenvolvimento da atividade de estudo pelo aluno, sendo que ela acontece pela resolução de tarefas, não qualquer tarefa, mas tarefas com objetivos específicos, como nos traz Repkin

[...] os meios essenciais disponíveis para o professor são as tarefas e a **organização das condições** para a sua solução. (grifo nosso)[...] Qualquer tarefa é um objetivo que deve ser alcançado. Para propor a situação-problema, o professor não pode começar a partir do conteúdo, deve encontrar algo nele já estudado que requer novos conhecimentos, que são propostos como objetivo. Isso é possível se o professor estiver profundamente e exatamente orientado no conteúdo e na sua estrutura interna (Repkin, 2019, p. 403).

No que se refere à função do professor em sala de aula, as entrevistas revelam a visão referente ao papel do professor e os direcionamentos da prática escolar no cotidiano, em que destacam a importância do aprendizado dos alunos e o papel de organização do professor nesse processo, como afirma P8:

[...] eu acredito que o que mais a gente tem que fazer pra eles é ensinar eles a lerem, a se colocarem nesse mundo do letramento, pra eles entenderem leituras, entender valores, entender o que eles vão usar fora da sala de aula (Entrevista P8, 2023).

O papel do professor articula-se diretamente à concepção de currículo disposta no PPP da escola, que se define como base histórico-crítica e coloca o currículo como um documento que não é estático, mas que deve considerar o contexto escolar e a

diversidade que nele habita e, a partir dele o trabalho da escola é conduzido e regulado, planejado e organizado.

Os conteúdos são organizados também com base no nível de aprendizagem dos alunos, seguindo um plano de ação construído no início do ano letivo e que tem como fundamento orientador a proposta da rede (Francisco Beltrão, 2022). No cotidiano escolar percebe-se tanto a preocupação com a socialização dos alunos, como com a forma que eles aprendem e suas especificidades. Todo esse processo de preocupação, planejamento e resultados é expresso na entrevista, em que a professora exemplifica a apresentação de uma atividade genérica às crianças e sua percepção sobre a realização:

Vocês vão aqui com a prof. respondendo. Cópia, responde sozinho. Cópia, responde sozinha. Prof., corrige. E aí, a gente vai caminhando conforme vocês (os alunos) vão dando conta. Então, às vezes, eles iam até a três. Às vezes, iam até a (tarefa) seis. Às vezes, eu pulava duas. Porque eu achava... Vamos sair daqui. Vamos lá para sete. E eles... Vão dando conta. Mas eu sempre puxando um pouco, sabe? [...] eles desenvolvem (Entrevista P8, 2023).

Contudo, o entendimento dos conceitos de tarefa e atividade se confundem nas falas dos professores. É necessário salientar inicialmente o que é a atividade principal da criança que é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p.65). E a atividade de estudo é o processo de elevação do pensamento que acontece por meio do trabalho, das ações de estudo que se dão na realização das tarefas e sua resolução. As tarefas, são denominadas de estudo e se diferem ainda, por objetivo, das aplicadas em sala de aula, essas são apenas tarefas, sem significação objetiva na atividade de estudo.

Tarefas de estudo, que se direcionam ao trabalho para o desenvolvimento da atividade de estudo, não aparecem na prática dos profissionais da escola, e em grande medida também demonstra não ser conteúdo das formações iniciais ou continuadas. A forma de organização da atividade de estudo ainda é desconhecida por eles e destoa das condições materiais observadas, pois os objetivos de estudo não demonstram estar articulados ao processo de desenvolvimento, sendo as práticas muito mais vinculadas a padrões de comportamentos daquilo que se espera de uma criança a partir de avaliações homogeneizadoras.

Também é nítido o uso de adaptações no cotidiano escolar, com diversos objetivos e utilizando variados instrumentos. Ao questionar sobre as atividades escolares realizadas em sala de aula e as possibilidades de adaptações de conteúdos, a maioria dos professores afirma diferenciar atividades para os alunos que frequentam a SRM, algumas vezes adequando ao mesmo conteúdo e em outras entendem a inexistência dessa possibilidade, demonstrando diferentes compreensões sobre a possibilidade de acesso ao conhecimento científico das crianças com deficiência,

[...] por exemplo, eu estou trabalhando decimal. Com eles, eu estou em cima dos monetários. Eles também percebem que o número decimal tem a vírgula, como eu estou usando a fala da vírgula pra todos, eles também percebem, mas aí eu trabalho em cima do valor monetário, porque é o que está mais comum a eles agora. Os meus, eles já entenderam. A gente está lá em centésimos, décimos, centésimos, milésimos. Pra eles, em conversa com a professora da Multi, ela disse que era melhor eu trabalhar o que é mais claro pra eles do mundo, o que eles vão usar (Entrevista P8, 2023).

E eles que não sabem ler, eu também dou o textinho e eles vão, coisa mais linda de bonito, lá na frente também ler. Eles sabem que eles não sabem ler, mas eles já memorizaram. Então, eles têm de memória, entende? Daí, depois que eles têm de memória, eu vou procurar com eles (Entrevista P7, 2023).

Então, os números, ela precisa sempre de um... Uma tabela de apoio, sabe? Pra contar ela precisa de uma régua de número que eu uso (Entrevista P8, 2023).

Então, esses jogos da turma, essas atividades na turma, eu sempre envolvo eles juntos. Agora, as atividades impressas, o caderno eu já faço mais adaptada mesmo. [...] Às vezes a gente acaba diferenciando, mas eu procuro sempre que eu trabalho com sequência didática, né? (Entrevista P3, 2023).

Você não consegue adequar todo o conteúdo [...] algumas atividades diferenciadas pra tentar sanar a dificuldade dele, né. [...] não faz parte do conteúdo, faz parte da aprendizagem dele, do que ele tá necessitando (Entrevista P7, 2023).

Já no PPP as adaptações aparecem como ferramentas para oportunizar a cada aluno a participar de maneira diversificada das atividades e na Deliberação 02/2016 que é fundamento para o PPP, as adaptações são mecanismos que devem atender às características dos alunos com deficiência e garantir-lhes o acesso pleno ao currículo com condições igualitárias, para assim promover a conquista da autonomia (Paraná, 2016), ressaltamos que essa última definição também está presente na LBI (Brasil, 2015).

Quanto aos objetivos das adaptações curriculares, nas legislações vigentes entende-se que seu princípio é de organizar os conteúdos, espaços, para que todos possam ter acesso aos processos educativos na escola e não apenas isso, mas uma formação completa no contexto escolar (Herredero, 2010). O que ainda não é realidade no cenário educacional, principalmente pelas condições históricas estabelecidas. Isso também fica evidente nas entrevistas, em que os professores demonstram interesse pelo desenvolvimento dos alunos, mas não vislumbram as possibilidades de um desenvolvimento pleno.

Os professores relatam que realizam diferenciação e adaptações de conteúdo e tarefas para os alunos com deficiência, sendo predominante no trabalho cotidiano a diminuição e até exclusão de conteúdos que exigem um nível mais complexo de relações para que possam ser compreendidos.

Esses elementos demonstram a percepção dos professores frente ao objetivo da atividade de estudos proposta para a turma e, sobre as crianças com deficiência, é predominante a concepção determinista do desenvolvimento evolutivo biológico relacionado estreitamente com a maturação do sistema nervoso central e suas funções mais elementares ao pré-preconceber as possibilidades de aprendizagem evidenciando os limites na organização da atividade de estudos destes. Com essa premissa, as possibilidades que no intercâmbio com o grupo escolar que a criança pertence, os conteúdos escolares se transformem em mediadores culturais no processo de internalização, parecem não existir ou ser distantes de uma ação que mobilize o desenvolvimento das crianças.

Além das adaptações e dos entendimentos diversos na prática sobre cada uma delas há também momentos em que as possibilidades de pensar atividades coletivas aparecem em segundo plano, como no exemplo em que a professora cita que realizou uma atividade explicando contas de subtração com mais de um algarismo com a da

turma, enquanto os alunos com deficiência realizavam outra atividade, não relacionada ao conteúdo. Depois do momento da atividade direcionada, durante o intervalo da aula, ela relata a seguinte cena:

O que eles fizeram? (os alunos com deficiência). Eles armaram continha aleatória e emprestaram. E falaram do um para cá, daí, 'prof vem ver se está certo'. Eu falei, meu Deus do céu! Eles observando, eles entendendo. Eles fizeram errado todo o processo, mas eles emprestaram o um para cá. Eles souberam que tinha que emprestar o um. Entendeu? Eu falei, mas o que é esse um? Eles "é dezena", mas, meu Deus do céu, só de ouvir, entende? Então, acabam aprendendo, né? (Entrevista P7, 2023).

Nesse relato da docente notamos o exemplo de uma de suas aulas em que mesmo ao apresentar atividades completamente alheias ao que a turma estava trabalhando, os alunos com deficiência assimilaram aspectos do conteúdo que estava sendo ministrado (P7). Destaca-se, nesse caso, o interesse pelas explicações, e isto demonstra que processos de criação de hipóteses e motivação estavam em movimento e que o referido conteúdo poderia ser aproveitado pelo professor para considerar as particularidades individuais e promover o desenvolvimento das crianças.

Ainda que, minimamente a criança com deficiência tenha estabelecido uma relação com a atividade de estudo, a organização da aula e a disposição dos conteúdos de forma desigual e individualizada, reforçam a diferença das escolhas metodológicas do professor em um padrão tradicional de ensino, sendo “a metodologia que regula a atividade do professor” (Repkin, 2019, p. 403).

Todos esses fatores mostram-nos ser oportuno momentos de estudos sobre os processos de aprendizagem, as características e peculiaridades nas transformações de estruturas cerebrais por vias alternativas nos casos de pessoas com deficiência e, principalmente, do papel do professor nesse processo de desenvolvimento. Nesse caso, o trabalho educativo com princípios compartilhados resulta em um processo mais exitoso de formação da criança, pois os objetivos educativos são definidos em atenção ao seu desenvolvimento atual e as suas possibilidades e/ou potencial de aprendizagem.

Podemos com isso compreender que tanto no aspecto da função do professor, quanto na organização do ensino mediante as tarefas no cotidiano da sala de aula, reforça-se o entendimento associado a visão fatalista no que se refere às possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência (Sasaki, 1997).

Além dos professores de ensino fundamental dos anos iniciais, também há o cotidiano e a prática dos professores da SRM. Cada um desses personagens tem funções específicas na escola, sendo que o PPP define a SRM como complementar e suplementar e que possui como principal objetivo atender os alunos para possibilitar o desenvolvimento dos processos cognitivo, motor, sócio-afetivo, emocional, por meio de procedimentos específicos (Francisco Beltrão, 2021).

Considerando essas proposições e tendo o PPP como documento orientador, no que se refere à rotina deste atendimento, afirma-se que

O horário de atendimento na Sala Multifuncional é ofertado em momento contrário ao que o aluno está matriculado no período regular. Este recebe atendimento de acordo com as intervenções pedagógicas orientadas pelo relatório psicopedagógico, devendo ser de 2(duas) a 4(quatro) vezes por semana, não ultrapassando 2(duas) horas diárias (FRANCISCO BELTRÃO, 2021, p. 38).

Já as professoras relatam a realidade cotidiana dos atendimentos:

Os com dificuldade de aprendizagem e distúrbio de aprendizagem, a gente atende um horário maior, né? Até por conta de que os que têm dificuldade é pra fazer um resgate de alguma coisa que eles deixaram de aprender. Os de distúrbio também, né? Os de distúrbio precisam também de um atendimento um pouquinho mais além dos da dificuldade porque eles também têm uma inferioridade de aprendizagem. O síndrome de Down e o autista eu atendo em horários menores. Até porque eles não se prendem muito nas atividades. São atividades específicas pra eles e eu não tenho como ficar, por exemplo, aqui 4 horas com um síndrome de Down e com um autista (Entrevista P1 SRM, 2023).

É, eles são divididos durante a semana, né? A gente tem aula de segunda a quinta. São quatro horas, né? Divididas. E eles vêm, depende do caso, depende do que o especialista que atendeu a criança disponibilizou pra ele. Então, assim, ele vem com um laudo do especialista, do psicólogo, do psiquiatra, né? Do que atendeu. E ele vai dizer, ó, essa criança precisa de tantas horas de multi por semana (Entrevista P2 SRM, 2023).

E aí, a gente vai disponibilizar aquelas horas que a criança precisa. Então, eu tenho crianças que têm duas horas, eu tenho crianças que tem quatro, eu tenho crianças que tem oito, né? Então, vem de lá. Não é a gente determina. Claro que algumas crianças que a gente vê que precisam um pouquinho mais, que a gente tem disponibilidade pra dar isso, a gente sugere [...] (Entrevista P2 SRM, 2023).

Assim, quanto ao atendimento na SRM, destacamos a organização do tempo. No PPP algumas observações diferem das descritas pelos professores como práticas no cotidiano escolar. Relatam as professoras da SRM, que há uma organização priorizando o tempo de atendimento para os alunos com “dificuldade de aprendizagem” e menos tempo para os que são mais “agitados”¹⁸ (com DI e TEA). Além disso, relatam que alguns laudos vêm com tempo de acompanhamento estipulado e que nestes casos elas seguem o que o especialista (da área médica) determina.

Esses relatos de frequência e do tempo destinado a alunos com “dificuldades de aprendizagem”¹⁹ que frequentam a SRM, demonstram um inchaço nesse serviço, bem como um empecilho para que o professor planeje e execute um plano de atendimento individualizado adequado ao público da educação especial. É fato que a redução do tempo de atendimento demonstra uma descaracterização do objetivo do serviço e das condições concretas para sua realização.

Esse atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais específicos (termos usados como sinônimos pelos professores entrevistados), propiciado pela legislação estadual no Paraná (2009), influencia nas possibilidades de trabalho do professor e torna o atendimento polivalente, além de caracterizar uma discrepância entre a legislação estadual e federal para acesso ao serviço, gerando empecilhos para a efetividade do AEE ao público da EE.

Fazemos referência também a aprovação da Instrução 03/2024, com preocupação de que esse cenário possa agravar-se ainda mais, mesmo considerando discussões iniciais sobre este documento. É necessário citar a interpretação das legislações normativas e as possíveis consequências no caminho que se tem desenhado historicamente para a educação especial em nosso estado, pois este segue atualizando-se na contramão de princípios inclusivos.

¹⁸ Terminologia utilizada pelas professoras, nas entrevistas.

¹⁹ Entendemos que a criança enfrenta dificuldade de aprendizagem no processo de escolarização, não que ela apresenta, pois existe um constante movimento de luta e enfrentamento às dificuldades rumo ao desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos adquiridos pela humanidade (Umbelino, Sturmer, 2020).

Observamos também que a organização da SRM, bem como o estudo inicial e o acompanhamento constante do desenvolvimento da criança e de seu rendimento acadêmico relacionado aos instrumentos didáticos necessários à apropriação dos conteúdos, está desvinculada da percepção de aprendizagem desenvolvimental. Acontece com base em percepções cotidianas em um contexto com poucas possibilidades de trabalho colaborativo entre os professores e equipe escolar, que se agrava a cada ano pela intensificação do trabalho e precarização das condições. Nesse contexto, entendemos que a atividade de estudo é transformação e sua compreensão demanda desconstrução desse modelo socialmente estabelecido e muito comum nas práticas dos professores.

Essa desconstrução exige, além de condições de trabalho, domínio do conteúdo que se ensina, bem como compreensão sobre a formação do desenvolvimento psíquico como ferramentas essenciais na organização do processo docente educativo. Isto, por vezes, é dificultado pelas demandas que o sistema educacional e social impõe, como exemplo as avaliações externas que condicionam o funcionamento da escola, colocando aos professores a tarefa de “preparar os alunos” para tal atividade.

Dessa forma, o trabalho dos professores e suas práticas revelam-se influenciadas pela concepção historicamente construída sobre a educação especial e colaboram para a permanência de um atendimento aos alunos com deficiência com foco predominante nas ações que visam a normatização destes e/ou a diferenciação de atividades com redução das exigências frente ao conteúdo.

Assim, há um esforço docente na organização do ensino sem um movimento de colaboração e, principalmente, sem desvelar a função primordial do processo educativo em suas formas teórica e prática no processo de aprendizagem e generalização dos conceitos pelo aprendiz.

Deve-se sobre esse aspecto, considerar a crítica que Vigotski fez ao analisar a escola tradicional por seguir a linha da menor resistência,

acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança com atraso chega a dominar, com enormes dificuldades, o pensamento abstrato; por isso, a escola exclui de seu material tudo o que exige o esforço do pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização. O princípio do domínio absoluto da visualização sofre, atualmente, uma séria crise, análoga à crise pela qual passa esse mesmo princípio na escola geral (Vigotski, 2019, p. 205).

Argumenta o autor que essa prática é fatalista e, portanto, cabe a escola um trabalho educativo contrário, ou seja, lutar contra o atraso, “encaminhar o trabalho pela linha da maior resistência, isto é, em direção à superação das dificuldades no desenvolvimento da criança criadas pelo defeito (Vigotski, 2019, p. 205). Pois, ao “operar exclusivamente com representações concretas e visuais, refreamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções, na conduta da criança, não podem ser substituídas por nenhum ‘procedimento visual’” (Vigotski, 2019, p. 205).

Assim, os esforços no trabalho educativo com as crianças com deficiência devem ser

[...] não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. A criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os germens do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de proporcionar à criança com atraso mental uma concepção científica do mundo, de revelar a ela as relações existentes entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de caráter não concreto e de formar nela, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente ante toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica (Vigotski, 2019, p 206).

Para explicitar o trabalho docente educativo, o que encontramos na escola e a proposição de uma organização da atividade de ensino para o desenvolvimento da atividade de estudo, entendemos que este último tem uma organização que difere radicalmente da crítica elaborada por Vigotski à escola tradicional. Neste primeiro, percebe-se que a organização do ensino é voltada à assimilação de um conteúdo empírico, exposto às crianças de forma pronta e acabada com encaminhamentos que o vincula à aplicação em situações particulares.

Já no trabalho docente educativo com vistas à organização do ensino que impulse o desenvolvimento da atividade de estudo, o processo de aprendizagem dos conteúdos inverte-se, pois

o processo de assimilação do conhecimento acontece durante a resolução de tarefas de estudo [...] a resolução das tarefas de estudo permite que o aluno assimile algo comum, mesmo antes de suas manifestações particulares [...] o método principal da aprendizagem na escola deve ser o de introdução do aluno na situação da tarefa de estudo (Davidov, 2019, p. 238).

Sobre essa base, reforça-se as conquistas alcançadas por cada criança, uma vez que transformar-se-á em incentivo para o desenvolvimento das tarefas de estudo e permitirá a promoção de aprendizagens. Para Vigotski (2019), essa ação docente vai ao encontro das premissas que destaca sobre o desenvolvimento infantil da criança com deficiência, a qual baseia-se no mecanismo de reação da compensação, isto é, da reação de tentar superar as dificuldades que se apresentam para a criança, o que chama de princípio da “dialética metodológica”.

Se começarmos a entender as causas que provocam uma ou outra dificuldade, se começarmos a fustigar a raiz e não o fenômeno e as dificuldades que conduziram aos traços negativos do caráter e usarmos os defeitos para convertê-los em traços positivos de caráter, esse conjunto de ações será chamado princípio da dialética metodológica (Vigotski, 2019, p. 214).

Este enfoque ao ser considerado pelos professores para organizar e realizar o trabalho docente educativo, não é uma tarefa fácil e que baste uma resolução teórica para que tudo se modifique na prática. Porém, o objetivo fundamental é ir desenvolvendo com os estudantes tarefas cada vez mais complexas com ajuda dos profissionais envolvidos e dos próprios colegas de sala, sobretudo por que a tarefa de promover o desenvolvimento intelectual

é infinitamente difícil, porque, se o desenvolvimento tem ocorrido por via incorreta, então, toda uma série de forças orgânicas e externas e de circunstâncias, incluindo as casuais, contribuem para que o desenvolvimento ocorra precisamente nesse sentido. Direcionar o desenvolvimento para um objetivo mais abrangente é complexo e difícil. Para isso, é necessária uma influência profundamente abrangente (Vigotski, 2019, p. 215).

Além disso, mostra-se interessante reorganizar o contexto de aprendizagem e propor atividades utilizando-se do coletivo. Já que as diferenças de níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem em uma sala de aula garantem, em interação colaborativa e com objetivos adequados, um desenvolvimento coletivo por meio da cooperação entre os colegas e com a orientação do professor que visa o aprimoramento e formação das FPS (Vigotski, 2019).

É preciso destacar o caráter decisivo da educação especial no processo educativo. Isso nos permite ampliar o conceito que temos sobre inclusão, ao possibilitar ao sujeito condições para que a aprendizagem mobilize seu desenvolvimento por meio das vias diferenciadas (Vigotski, 2019). Já no século passado, Vigotski sinalizava

Na pedagogia atual (inclusive nos países menos inclinados à pedagogia revolucionária), o princípio começa a traçar o caminho: na escola auxiliar, é necessário desenvolver o pensamento das crianças, formar nelas os conceitos sociais, e é necessário fazê-lo sobre a base do material visual. Dessa maneira, resumem-se as conclusões práticas do que foi informado; pode-se dizer que toda a diferença entre a nova e a velha prática consiste não em que a nova negue postulados antigos, mas em que ela vá mais adiante. Se antes se entendia a dificuldade infantil apenas como um sistema de defeitos, a psicologia atual trata de indicar o que existe por trás desses defeitos; e se a velha educação tendia a ceder ao defeito e a segui-lo, a educação atual cede com fim de prevalecer e de vencer o defeito que converteu a criança em uma pessoa difícil de educar ou de ensinar (Vigotski, 2019, p. 222).

A partir dos princípios sinalizados por Vigotski e das considerações relacionadas ao cotidiano em sala de aula e na SRM pesquisada, percebemos a necessidade de transformações no contexto educativo pertinente às pessoas com deficiência, bem como a concepção que perpassa a deficiência (o SD, o autista, por exemplo). A educação escolar necessita avançar para uma relação ensino-aprendizagem em que não se identifique os sujeitos desse processo como “inferiores” ou impossibilitados de aprender. Como nos coloca Vigotski (2019) há uma visão de uma tendência ao aprendizado concreto pela linha do menor esforço, sem objetivar o conhecimento abstrato, que deve ser superada, considerando que o ensino precisa direcionar-se à transposição das barreiras mais complexas para atingir o objetivo de ensinar de fato.

b) Orientação/formação

Quanto à formação continuada dos professores, no PPP se apresenta como necessária a existência de profissionais preparados para o atendimento de todos e que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) é a responsável por oferecer essa formação. Os participantes da pesquisa fazem relatos diversos sobre a oferta dessa formação, contudo concordam que a cada seis meses há algum tipo de

curso, palestra. Todos os professores de ensino fundamental anos iniciais, afirmam que aquelas voltadas à caracterização da pessoa com deficiência e práticas pedagógicas inclusivas são escassas e quando tem são destinadas, prioritariamente, às professoras da SRM:

Cursos direcionados para DI e para autista, não. Daí, é só os professores de hora atividade (sinalizou que errou o termo), de **multifuncional** que vão. [...] **elas, são as convidadas, né?** Até, muitas vezes, eu falo para a coordenadora, por favor, se tiver uma vaga, chame, né? Porque tem na sala. Então, há necessidade também de saber como é. Daí, não pode, é restrito. Aí, quem vai é a coordenadora, daí ela nos repassa (Entrevista P7, 2023).

[...] a maioria das formações, a maioria, todas as formações, são direcionadas para as prof de multi (Entrevista P8, 2023).

É ressaltado também que a temática referente à educação especial ainda é recente nas formações, mas tem aumentado com o passar dos anos, forçosamente, pela demanda do atendimento. Entretanto, apesar de alguns avanços, resulta insuficiente na formação geral, que é ínfima.

Os professores pesquisados apontam em seus relatos que as práticas educativas têm suas bases teóricas, metodológicas e conceituais baseadas em uma concepção espontânea do desenvolvimento, sendo comum em alguns momentos práticas em que separam as crianças com deficiência das atividades e estudos da turma. Tais situações podem estar vinculadas à própria história da EE, à falta de formação que apresente possibilidades reais de trabalho, bem como às condições a que estes profissionais estão submetidos. Entendemos que as ações não se desvinculam do contexto em que acontecem, tampouco das desigualdades produzidas neste.

Essa concepção pode estar relacionada também ao entendimento de que há um trabalho educativo para alunos “normais” e outro aos “especiais” e, também, os professores “regulares” e “especializados” no desempenho de suas funções tem objetivos distintos. Tal problema não será resolvido por força de decreto, exige um processo de mudança criando as condições e o entendimento de que para um trabalho efetivo é necessário o trabalho em colaboração e uma sistematização científica e comprometida com o mesmo objetivo no desenvolvimento das crianças. Para isso, a formação continuada é fundamental (Glat e Blanco, 2007).

E nesse cenário ainda há uma grande variação entre as formações que são fornecidas pela rede municipal e aquelas que os professores procuram por sentir a

necessidade. As declarações fazem referência a uma semana de formação (denominada Semana Pedagógica²⁰) que acontece no início e no meio do ano, e variam quando se trata de outras opções, sendo estas esporádicas e fora da carga horária de trabalho dos professores, como afirma a P2 SRM:

Tem raramente, né? E a gente tem que custear. Raramente, tem uma a cada seis meses, eu acho. E assim disponível, né, pra gente... E, por exemplo, sábado vai ter uma. Mas, não é pela prefeitura (Entrevista P2 SRM, 2023).

As coordenadoras afirmam que os cursos das semanas pedagógicas são organizados pela SMEC e que a escola participa da escolha da temática por meio de um formulário que busca levantar a necessidade da escola. Nesse movimento a fala de uma das coordenadoras sintetiza a das demais, afirmando sobre as temáticas da formação:

[...] quem escolhe normalmente é o pessoal da Secretaria de Educação do Psicopedagógico... Aí, dos últimos anos para cá, nós professores, coordenadores, solicitamos alguns cursos na área específica de inclusão. Aí é o que está tendo agora de dois anos para cá (Entrevista Coord. 4, 2023).

No que se refere a temática do trabalho com a diversidade na escola, da área de educação especial especificamente, uma das professoras da SRM observa um aumento de cursos.

Hoje, eu penso assim, a minha visão, como eu já trabalho há bastante tempo, tá tendo mais, um número maior, mas eu acredito que a gente ainda vai ter a necessidade de se ter mais, sabe? (Entrevista P1 SRM, 2023).

Mesmo assim, ainda citam que é necessária mais formação. Essa é declaração que aparece em todas as entrevistas, em maior ou menor grau:

Assim, eu vejo que hoje a gente ainda precisaria ter mais preparo para os professores nessa área da educação, inclusiva e a educação especial. Que a gente não tem, assim, a gente tem as formações, mas, assim, teriam que ser mais continuadas, né? (Entrevista Coord 3, 2023).

Então, por isso que o tempo é pouco. Vamos dizer que para a área da educação especial e da inclusão, fica em torno de um meio período, de dois dias, meio período. Sim. Voltado para a área da... Para essa área. São muitas áreas também, para pouco tempo (Entrevista Coord. 4, 2023).

²⁰ As semanas pedagógicas são momentos que acontecem nos recessos letivos, sendo 2 a 3 dias no início do ano e, também, em julho.

No PPP, são apresentadas as possibilidades de formação continuada, que devem ser ofertadas em forma de relatos de experiência, palestras com pesquisadores de variadas áreas e ciclos de estudos. Entretanto, quando os profissionais são questionados sobre o que lhes é oferecido, citam apenas formações de início e meio de ano. Indicam a necessidade de mais formações e que estas tragam possibilidades de práticas pedagógicas mais específicas para a realidade escolar, sendo o distanciamento da realidade e a baixa frequência de ocorrência dos cursos, as principais queixas dos entrevistados

Eu penso que até se a secretaria fosse disponibilizar até uma especialização com a universidade, alguma coisa pública para que os professores pudessem estar fazendo. [...] Porque eu vejo, assim, que a gente tem um despreparo para trabalhar ainda com a educação inclusiva, né? Que é um desafio esse ainda, né? [...] E cada caso específico né, coisas novas... [...] é que nem a gente sempre fala, assim, tu vai fazer uma formação sobre autismo, mas cada autista é de um jeito diferente, né? Então, assim, só que tu ter um geral, né? Um conhecimento mais para depois você... E eu vejo que a gente precisa ainda muito disso, né? (Entrevista Coord 3, 2023).

A gente não tem aquela prática. Que é muito fácil você dizer, você trata assim, assim, assado. E pegar ali dentro. E eu, particularmente, acho que é bem, bem, bem... Deveria ser ofertado um curso mais específico (P4, 2023).

Mas a gente percebe que a demanda de aperfeiçoamento, elas estão vindo e vão precisar vir com mais frequência (Entrevista P1 SRM, 2023).

Mas quem tá aqui no dia a dia... Ah, a criança precisa de tal coisa pra trabalhar. Ah, se eu tivesse uma ferramenta assim... Então, eu acho que, de repente, uma sugestão da prática, falta, falta (Entrevista P2 SRM, 2023).

De acordo com o PPP da escola, a ação docente deve considerar uma perspectiva inclusiva ao se pensar nas atividades que possam ser desenvolvidas coletivamente, respeitando e exaltando as diferenças e potencialidades dos alunos, bem como a possibilidade e a garantia de que “todos podem aprender juntos” (FRANCISCO BELTRÃO, 2022). Nesse sentido, no PPP a concepção de escola inclusiva baseia-se na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nas declarações dos entrevistados aparecem também tentativas de práticas pedagógicas nessa perspectiva

Gosto de trabalhar mais com lúdico, né? Material visual. Eu gosto muito e eu vi que a turma... Mais os laudados, né? Mas a turma gostou de como a gente tá trabalhando (Entrevista P5, 2023).

[...] que eles têm que entender que eles são bons em algumas coisas e não tão bons em outras. E que existem alunos que têm facilidade pra algumas coisas e dificuldade em outras. Então, eles não... Vamos dizer assim. É como se o Y fosse um aluno a mais. Ah, tem uma atividade que o Aluno X não consegue fazer. O resto pessoal, pra eles, nem faz diferença nenhuma. Eles não zombam. Assim, é só um aluno com dificuldade (Entrevista P6, 2023).

Dos momentos de formação, as professoras relatam que apenas 4h/a são destinadas a conteúdos relacionados à educação especial e que quando há outro curso, esporádico nessa área, as professoras da SRM têm prioridade na participação.

Assim, os relatos vão ao encontro da necessidade de uma formação que contribua efetivamente para a prática docente, isto é, que auxilie no desenvolvimento do trabalho pelo professor, da sua atividade de ensino, pois o ensino não é a mera transmissão de conhecimento, mas sim um movimento de ensinar a pensar sobre os conhecimentos e a estudar, constituindo-se no trabalho do professor (Filho, 2019). Trabalho este que na teoria histórico-cultural “[...] traduz-se como sendo a atividade humana intencional adequada a um fim e orientada por objetivos, por meio da qual o homem transforma a natureza e produz a si mesmo” (Moretti; Moura, 2010, p. 347).

Como se pode observar, as formações regulares geram considerações a respeito, principalmente, da sua periodicidade e do formato oferecido, sendo ressaltada a necessidade de mudanças ou ajustes para se tornarem mais efetivas para o atendimento dos alunos. Citam como exemplo a possibilidade de um trabalho por profissionais especializados em conjunto com a universidade. No entendimento das profissionais entrevistadas, a organização desse processo de estudo deveria ser com a escola e o professor em sala de aula, a partir da realidade do aluno, em forma de experimento conjunto de práticas pedagógicas adequadas a todas as crianças.

Os relatos direcionam para a concepção de uma proposta de formação colaborativa, mesmo que não tenham utilizado a expressão “colaborativa”, para descrever as necessidades de mudanças no trabalho educativo e que este ainda se sobrepõe ao viés de responsabilização do professor da educação especial, nota-se uma mudança na percepção dos professores sobre sua responsabilidade. Tal fato demonstra um avanço no movimento de modificação das práticas, embora mostre-se paradoxal e como ação isolada não seja suficiente para eliminar os problemas de ordem econômicas e sociais (das condições de trabalho, etc.), vale mencionar o quanto acreditamos serem válidas iniciativas de formação técnica como essa.

O mais importante, em nossa percepção, consiste em refletir sobre o problema da educação especial e investir em condições pedagógicas para que a educação escolar seja para todos. A manifestação da necessidade de um trabalho conjunto, de formação teórica e prática e atuação coletiva, mostra-nos o embrião das condições para essa proposta. Contudo, destaca-se a falta de condições que possibilitem assimilar essa necessidade ao conceito de trabalho colaborativo, que possibilitaria também mais ferramentas para sua reivindicação.

Ressalta-se ainda, que a razão fundamental para esse processo formativo entre universidade e escola, devesse consistir em uma maior consciência e conhecimento das forças motrizes e da gênese do desenvolvimento, assim como do papel da educação e do ensino nesse processo.

A formação do professor com base na organização da atividade de estudos se coloca, essencialmente, contrária à condução do processo formativo encontrado nos relatos. Implica em alterações no caráter das relações entre os pares (professores) e alunos, o professor sai do papel de autoridade e passa a dialogar, contribuindo para que as crianças compreendam o longo caminho de resoluções das tarefas, sendo este também o processo de construção das generalizações e de uma formação recíproca, por meio das discussões e objetivos propostos (Repkin, 2019).

Além disso, os relatos também demonstram que há formações municipais que não são acessíveis aos professores, seja pelo custo ou pela falta de liberação para participarem (P2), tais aspectos dificultam, sobremaneira, a formação aos profissionais que estão em sala de aula e precisam desta.

O professor é figura atuante e fundamental no processo de desenvolvimento da criança, dadas as possibilidades adequadas de realização do seu trabalho. Fato que não acontece no cotidiano escolar, pois considerando as condições materiais, somente com uma revisão nas formas de organização dos ambientes e práticas com a finalidade de alcançar uma perspectiva de ensino compartilhada que supere as relações autoritárias predominantes na atualidade, sendo esse um grande e o mais necessário desafio a ser enfrentado para construção de um ensino de fato desenvolvente (Clarinho e Mello, 2019).

É necessário considerar, frente aos princípios da THC, o papel e a responsabilidade do professor em promover a formação de cada criança, engajando-se na criação e desenvolvimento de uma prática pedagógica que assegure, por meio de diferentes vias, a apropriação de conhecimentos básicos para que os alunos possam participar de forma ativa na sociedade. Com isso, há a demanda de formação adequada e o objetivo de munir estes profissionais para a promoção do máximo desenvolvimento humano (Clarinho e Mello, 2019). Pois, a tarefa consiste em apoiar o trabalho do professor com o estudo das condições em que se produz a aprendizagem para que se cumpra o objetivo fundamental de que, a cada nova tarefa, a criança possa realizá-la de forma cada vez mais independente.

3.3.2 Processo avaliativo/pedagógico

a) da avaliação e do diagnóstico

Na teoria da atividade, a avaliação relaciona-se ao acompanhamento contínuo do desenvolvimento, sendo uma das bases fundamentais para sua construção. Seu principal objetivo é “determinar se o aluno assimilou o modo de ação e se pode progredir para o próximo nível. Dessa forma, a avaliação consiste na execução de uma tarefa de estudo” (Elkonin, 2019, p. 166).

Nesse sentido, quando o professor está em sala de aula é ele que avalia e controla inicialmente as atividades das crianças, mas com o intuito da formação do autocontrole, para que a função da avaliação seja assumida por elas. A avaliação pode ser positiva ou negativa, se ela for positiva é sinal de que a situação de estudo foi esgotada e que é possível passar para outro material, isso não acontece de forma

mecânica, mas entrelaçado ao processo de ensino, considerando seu objetivo (Davidov, 2019).

A avaliação das crianças é analisada em quatro aspectos: na sala de aula, na SRM, para o ingresso a esse serviço e as avaliações externas. Segundo o regimento da escola a “avaliação é uma prática pedagógica intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, com a função de diagnosticar o nível de apropriação do conhecimento pelo aluno” (Francisco Beltrão, 2013). No documento afirma-se que por meio da avaliação se analisa o desenvolvimento integral da criança e é registrado em forma de Parecer Descritivo trimestral os saberes formativos dos campos de experiência e os componentes curriculares de domínio do estudante (Francisco Beltrão, 2021).

Além disso, as profissionais da SRM realizam o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Este é um documento que garante a avaliação e reavaliação “ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e ao aluno com matrícula na Sala Multifuncional” (Francisco Beltrão, 2021), permitindo o planejamento de estratégias para seu atendimento. Possibilita assim, definir a competência curricular do aluno e identificar o que influencia em seu processo de aprendizagem. Também deve ser feito trimestralmente, conforme a legislação da escola, sendo responsabilidade do professor da Sala Multifuncional e equipe pedagógica acompanhar a vida escolar da criança.

Além dos relatórios trimestrais apontados e do PDI, nas entrevistas os professores declaram, repetidamente, como forma de avaliação o uso da ferramenta que denominaram “Caderno Meu Jeito de Escrever”, como ressaltam:

A gente faz... Eu faço toda semana, eles têm o caderno que a gente deu o nome, meu jeito de escrever, né? E daí toda semana eu faço alguma atividade, algum ditado, alguma atividade de escrita, pra ir vendo como que eles estão, o ditado de letra, de número, né? Pra ter sempre esse acompanhamento da evolução deles (Entrevista P1, 2023).

“Meu Jeito de Escrever”. Que é um caderno diagnóstico. Então, eles estão... Como eu estou seguindo turma. Então, eu comecei ano passado esse caderno. E estou usando o mesmo caderno esse ano. Então, dá para ver a evolução deles. Para esses dois alunos avaliados. É mais lenta a evolução. Mas dá... Também. Principalmente dela que está comigo desde o ano passado. Dá para ver uma evolução. É muito legal ver isso (Entrevista P3, 2023).

Pelos relatos, esse caderno é um guia diagnóstico para auxiliar no decorrer do processo avaliativo, compondo um dos mecanismos para elaboração do relatório

trimestral dos alunos. No caderno são sistematizadas as ações dos professores, tarefas realizadas e o desempenho do aluno, com relatos referentes ao que faz com ajuda e o que faz sozinho:

É um meio da gente registrar o avanço deles, né? Ah, escreve palavra, já faz frase, já foi pros textos. E assim a gente vai percebendo (Entrevista P4, 2022).

No que se refere especificamente à frequência na SRM, no PPP há a indicação de uma avaliação que deve ser realizada pela SMEC, por uma equipe multiprofissional, do setor chamado “Psicoeducacional”²¹. As professoras também relatam que alguns alunos vêm com o diagnóstico de especialistas e estes, ao apresentar tal documento, não precisam passar também pela avaliação da SMEC.

No processo de encaminhar os alunos para avaliação da SMEC é declarado que, geralmente, o professor de sala de aula percebe a necessidade. Com isso, é elaborada uma avaliação referente aos conceitos que o aluno precisa dominar em determinada etapa, depois também é realizada uma entrevista com a família, com perguntas que vão desde o período intrauterino até o momento atual da criança e, por último, tudo isso é enviado à SMEC. Após, são feitos testes e avaliações pela equipe multiprofissional que emite o parecer da necessidade ou não da frequência em SRM (Coord. 4 SRM, 2023).

Dessa forma o ingresso na SRM, segundo os relatos, leva a duas formas de avaliação. A primeira com laudos pré-existentes, e outra a partir do encaminhamento dos profissionais da escola, gerando uma avaliação de ingresso, realizada pela equipe multiprofissional da SMEC. Esta última maneira de avaliar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos escolares baseia-se em diagnósticos, para os casos identificados com dificuldades de aprendizagem ou distúrbios. Ambos os termos constam no PPP da escola, mas sem definição específica do conceito.

Na Deliberação 02/2016-CEE/PR, citada no PPP da escola como reguladora da EE, o público da SRM é atendido em:

I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos; II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade

²¹ Profissionais que compõem a equipe psicoeducacional: duas fonoaudiólogas, três psicopedagogas e duas psicólogas.

escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua; III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade; IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação (Paraná, 2016, p. 11).

Há assim um descompasso entre a legislação e a regulamentação escolar, que demonstra visões que vão em sentidos opostos sobre a SRM e o papel da educação especial. Essa compreensão também reflete nas falas dos profissionais quando retratam um cenário confuso e complexo quanto às funções de cada um,

O que falta pros professores da sala regular é entender que a multi não é um reforço. Não só com os professores, com os coordenadores, pra direção. [...] Eu não tô aqui pra alfabetizar [...] (Entrevista P2 SRM, 2023).

Pesquisadora: E qual que tu achas que é a principal diferença entre a sala de reforço, por exemplo, e a de multifuncional?

Coor. 4 SRM: Olha, o que diferencia é só o laudo que a criança tem, né? [...] O trabalho é praticamente o mesmo (Entrevista Coord. 4 SRM, 2023).

Eu acredito que a maior ação dentro do professor da sala de recursos é a questão da alfabetização. Isso tanto no português quanto na matemática. Uma das coisas que diferencia elas do professor regular é essa proximidade. Esse poder sentar mais tempo com aquele aluno. Dar aquela atenção maior para ele. Trabalhar em cima daquela dificuldade. Se ele está com dificuldade no reconhecimento das vogais. Elas conseguem ter essa proximidade (Entrevista Coord. 2, 2023).

Com esses apontamentos é possível perceber um dilema referente à alfabetização e o papel da SRM no processo de aquisição da leitura e escrita. Sendo assim, demonstra a necessidade de esclarecimento da função de cada profissional, mas principalmente o objetivo geral da escola em desenvolver processos de aprendizagem e constituição das FPS.

Nas entrevistas identificamos opiniões variadas sobre o papel da SRM, sua relação com a alfabetização e a questão do reforço escolar. Há uma discrepância entre a opinião das entrevistadas, enquanto uma professora da SRM afirma que esse serviço não é reforço e que o papel dela não é alfabetizar, outra professora de sala regular afirma que a SRM é como se fosse um reforço, tendo como função principal a alfabetização.

A questão é que a alfabetização em ambos os relatos se vincula ao exercício do reforço escolar, o qual seria a repetição ou reprodução das tarefas da sala de aula até o aprendizado de determinado conteúdo, demonstrando um entendimento do conceito de alfabetização afastado da relação com os processos psíquicos mais

complexos, considerando apenas como a codificação e decodificação da língua. Porém, como nos coloca Buiatti (2013), o AEE é um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, o que nada tem a ver com qualquer tipo de reforço, mas sim com desenvolvimento de processos cognitivos.

Essas percepções a respeito do objetivo do AEE, mesmo sendo opostas, focam no conteúdo específico a ser aprendido e não no processo geral de aprendizagem. Ao centrar no conteúdo e na questão do reforço e desconsiderar os processos de desenvolvimento que o sujeito percorre para apreender determinados conceitos e realizar, a partir destes, generalizações, a avaliação perde esse movimento importante e caracteriza-se incompleta.

Vincula-se dessa forma a base de uma aprendizagem funcional, que se relaciona ao esforço dos indivíduos, buscando assimilar um ou outro conteúdo isolado, que diverge da concepção desenvolvimental, em que o AEE e o trabalho da escola como um todo concentrar-se-iam em ações intencionais voltadas a organização das tarefas de estudo para assimilação dos alunos. Sendo assim, o papel dos professores volta-se diretamente ao desenvolvimento, mudando o foco conteudista encontrado nas realidades escolares (Davidov, 2019).

Também é possível observar a relação dos professores com o laudo médico e o peso desse documento nas intervenções com a criança

Pra ele, assim, eu esse ano, eu acho maçante pra um aluno Down que tem um laudo de três anos, uma criança de três anos, estar numa sala de quarto ano. [...] O nível dele, o nível dele de aprendizagem é de uma criança de três anos. Ele é uma criança de três anos (Entrevista P5, 2023).

[...] ele não segue a turma. [...] Então, quando a gente recebe esse laudo, a gente vai atrás de atividades (Entrevista P5, 2023).

[...] eu tenho ela que vai na sala de recursos, mas eu tenho duas que tiveram problemas de saúde e são mais inferiores do que ela que vem na sala de recursos (Entrevista P4, 2023).

Na prática dos professores, as formas de avaliação apresentadas têm duas características fundamentais. A primeira é a que consideram a avaliação como marcador da assimilação de conteúdos e a segunda a que propõe formas de avaliação mais simplificadas aos alunos com deficiência, considerando não seu contexto de aprendizagem, mas uma previsão de seu estado de desenvolvimento. Na teoria

desenvolvimental a avaliação vai além desse critério de quantificação, sendo também indicadora das causas da assimilação, ou não, de conteúdos,

orientando a escola, com precisão, a fazer a identificação e a solução das falhas e procurar um trabalho com resultado positivo. [...] De acordo com ela se elimina ou se mantém a situação de estudo. [...] a nota reflete a aplicação da criança, sua disciplina durante as atividades e muitos outros aspectos (inclusive o que fez para achar a resposta correta) (Davidov, 2019, p. 187).

São apontadas também as avaliações externas e a preocupação com a preparação dos alunos, sendo citada diretamente a “Prova Paraná” (Entrevista, Coord.1 e P8, 2023). Estes apontam as características dessa avaliação e suas principais dificuldades em cumprir os objetivos, que relacionam a homogeneização da avaliação:

Porque a prova SAEB, por exemplo, ela está aqui, mas o aluno que tem DA ou DI, eles ganham um tempo a mais para fazer a prova. Mas a prova não vem adaptada para eles (Coord. 1).

Não vem diferenciada também, adequada também, não. Vem igual, infelizmente (Entrevista P7, 2022).

No caso das avaliações externas, são destacadas como padronizadas e motivo de pressão aos profissionais, pois estão associadas à nota do Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - da escola e, este resultado, à aquisição de bens e serviços pelas instituições públicas de ensino. Os professores apontam que não há adaptações nestas avaliações e que se desconsidera o contexto escolar, prejudicando o desempenho dos alunos, principalmente os com deficiência.

Os professores destacam que analisam o que o aluno já faz sozinho e o que está em vias de aprender, demonstrando assim a tentativa de atuação nesse caminho do aprendizado e a avaliação como possibilidade de entendimento dos conhecimentos que domina e em quais processos necessita de ajuda para apreender. Porém, nos relatos da **atuação**, a maioria dos docentes ainda pratica outro formato de avaliação da relação ensino e aprendizagem.

A confusão entre a função e as formas de avaliação pode ter relação com a política do estado e a concepção presente no PPP da escola, que permite frequentar a SRM alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem”. Mesmo que esse serviço seja destinado ao público da EE, na escola, bem como no contexto municipal, percebe-se a participação de outras crianças com a caracterização acima referida. Estas são “diagnosticadas” mediante questionários, anamnese e provas de conteúdos recebendo, posteriormente, o encaminhamento ou não para SRM ou a recomendação de reforço escolar.

Em todos os processos avaliativos nota-se ações práticas de análise, resultado da realização de tarefas práticas. Já relacionando os pressupostos pedagógicos da atividade de estudo, pode-se concluir que os sujeitos têm um devir e este se constitui a razão essencial pela qual o professor deve promover procedimentos para um trabalho instrutivo e educativo em todas as tarefas que se realizam na escola. De acordo com Vigotski (2019, p. 321), deve-se levar em

[...] conta não a importância quantitativa, mas a qualitativa e a avaliação dos avanços em seu desenvolvimento, os quais ocorrem sob a influência da educação especialmente organizada. Essa avaliação qualitativa soluciona todo o problema. Na realidade, agora já se tornou uma verdade evidente o fato de que o desenvolvimento da criança não se realiza de modo uniforme e gradual, de forma que, a cada ano, a criança avança com iguais ritmos. O curso do desenvolvimento lembra menos a marcha do mecanismo de um relógio que funciona bem.

Vemos nessa explicação de Vigotski o complexo caráter dialético do processo de desenvolvimento que se expressa cheio de vitalidade no início da vida, ao mesmo tempo denso e pleno de valor de desenvolvimento em geral. Nas condições em que se realiza na escola os processos de ensino, assevera Vigostki (2019, p. 322) “que a princípio surge a base, não apenas no sentido de que todo o futuro não pode ser alcançado sem essa base, mas também no sentido de que as características decisivas que diferenciam o homem do animal formam-se e desenvolvem-se precisamente na época mais inicial”.

b) Planejamento

O Planejamento das aulas é essencial para alcançar objetivos no âmbito educacional. Planejar está relacionado a tudo que envolve o processo de ensino, “o quê, a quem, para quem, como, para quê, onde ocorre, de que forma é realizado, por que meios e em que condições ocorrerá” (Orso, 2015, p. 266). Assim, o planejamento apresenta-se como um momento dessa organização do ensino e ao mesmo tempo uma ferramenta de ação com objetivos bem delimitados.

Conforme o PPP da escola, o planejamento é um momento crucial para os professores, pois realizam diversas atividades como: corrigir tarefas, planejar as aulas e trocar experiências teóricas e práticas com os colegas (Francisco Beltrão, 2021).

Nas entrevistas os professores declararam que são distribuídas na carga-horária de trabalho semanal 6 horas/aula (h/a) para as atividades de planejamento. Quando questionados sobre o tempo dedicado para as atividades de planejamento, apenas um deles considera o tempo adequado (P6), sendo que os demais argumentam que pelo volume de atividades, levando em conta a experiência cotidiana, não é suficiente.

Parece muito, assim, às seis horas pensar... Nossa, tarde inteira para planejar e depois mais duas horas. Você tem todo o RCO²² para fazer, né? Para você planejar, você tem que ler o conteúdo. O que você vai trabalhar? Porque não é planejar e, né? Primeiro você tem que ver o conteúdo que você vai trabalhar, buscar, pesquisar para depois buscar as atividades, pensar no que fazer, né? Então, isso demora esse processo. Aí, seis horas é bastante, mas não é, é pouco. Aí, ainda tem as adequações de atividade, né? (Entrevista P7, 2023).

E outra coisa, o material que a gente usa é muito escasso, muito escasso. Ou você produz esse material naquele momento que você está fazendo aula adequada, que você está pesquisando atividade, que você está montando no word atividade, você vai buscar o vídeo, você vai editar o vídeo, que vai levar para a sala. Então, assim, o planejamento acaba ficando tão pequeno e tão pouco tempo para você que você não vai produzir material, passar fita larga (no sentido da construção de materiais manuais para utilização em sala de aula) (Entrevista P8, 2023).

O preenchimento do Registro de Classe Online (RCO) é citado diretamente por quatro professores. O RCO é um dos fatores que ocupa o tempo do planejamento e, na visão dos profissionais, dificulta a realização de outras atividades importantes que só podem ser desenvolvidas nesse momento.

²² É um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos.

Os professores participantes dessa pesquisa apontam o planejamento como um momento de compartilhar ideias com os colegas, planejar as aulas, realizar a parte burocrática e confeccionar materiais, quando necessário. Esse espaço de tempo dedicado a essa tarefa durante a carga horária de trabalho é considerado pequeno por eles, sobretudo pela quantidade extensa de atividades que desempenham. Isso nos leva ao achado da precarização das condições de trabalho que se estabelece e influencia no desempenho dos professores.

Essa situação está relacionada ao contexto social, sendo a escola uma instituição que reproduz as relações em sociedade e a educação não se limita a relação professor/aluno, mas a uma relação complexa e de múltiplos determinantes, que são econômicos, históricos, sociais, políticos e culturais os quais interferem nas condutas e ações escolares (Orso, 2015).

Ainda, uma das professoras aponta que precisa organizar-se no tempo que lhe é oferecido durante o planejamento. Assim, realiza as atividades prioritárias, mas acredita que com mais tempo as atividades poderiam ser desenvolvidas de forma mais adequada.

Quais são as minhas prioridades nesse tempo? Se eu tenho que fazer o RCO, o relatório, ações que eu preciso fazer com o aluno, atividades diferentes. Então, eu procuro assim, pontuar o que é fundamental, sabe? Se eu vou falar assim para você que esse tempo é suficiente, claro que eu gostaria de ter mais tempo. Mas como é o tempo que é me oferecido, eu procuro usar ele da melhor forma que eu posso (P1 SRM, 2023).

O planejamento acontece na escola no momento denominado de “hora-atividade”, que é organizada por anos e tem o acompanhamento do coordenador responsável (FRANCISCO BELTRÃO, 2021). Os participantes afirmam também que as pedagogas se dividem por anos e que cada responsável acompanha o planejamento e o diálogo entre os profissionais envolvidos no processo formativo da criança.

Então, em específico, é a hora atividade do professor. Que a gente senta e conversa e vê os materiais, né? Se tá dando certo o que a gente tá trabalhando. Se tem que mudar alguma coisa (Entrevista Coord. 3, 2023).

A nossa coordenadora, na verdade, ela é bem presente. Ela sempre está acompanhando a nossa hora atividade, né? Então, sempre, tudo que a gente precisa, sempre a gente está pedindo pra ela. Ela está sempre ajudando desse jeito (Entrevista P1, 2023).

As professoras da SRM citam a presença da pedagoga durante os momentos de planejamento. Declaram que repassam as informações referentes ao caso e que a pedagoga questiona se elas precisam de algo, se tem alguma dúvida, etc (Entrevista P2 SRM, 2023).

A participação das pedagogas é destacada nesse espaço de tempo do planejamento escolar, com o intuito de auxiliar os professores. Porém, nos relatos percebe-se que esse momento do ato de planejar que se propõe ser coletivo, está voltado aos aspectos da necessidade de algo mais prático e pontual, também, quando tem alguma dúvida sobre a criança ou conteúdo, tanto na sala de aula, quanto na SRM.

Essa participação é demonstrada como superficial, com exemplificação de atividades práticas (como apoio para realização de impressão de atividades para os alunos ou encaminhamento de algum caso para as avaliações da SMEC). São necessárias então, discussões referentes ao formato de apoio, e a possibilidade ou não em auxiliar na construção de um trabalho que atenda às necessidades escolares, como aponta Orso:

Para que um planejamento se transforme, efetivamente, num guia que oriente e direcione a ação e o trabalho, deve conter as diretrizes e os meios para a realização do mesmo. Não deve ser um plano autoritário. Como guia, não deve ser tão rígido de modo que impeça de realizar modificações e adequações quando necessárias, nem tão flexível que permita que se faça qualquer coisa, de qualquer modo. Pois, em ambas as situações, o planejamento se tornaria inútil (2015, p. 267).

Destacamos então a articulação multidisciplinar do planejamento, bem como a necessidade de que este seja fruto de uma ação em colaboração, um processo explicativo orientado a intervenção adequada ante a influência de diversos fatores. Assim, a educação não é apenas relação professor/aluno, como já abordamos, mas sim um processo que acontece em determinadas condições sociais e em diversos momentos (Orso, 2015). Este princípio aponta para a necessidade de um plano de intervenção pedagógica de acordo com a necessidade de cada criança com deficiência, oferecendo-lhes o apoio necessário por meio dos procedimentos mais adequados à promoção do seu desenvolvimento.

Embora esse contexto educacional e de planejamento não se mostre nos relatos dos entrevistados, consideramos algumas variáveis que implicam em prejuízos ao trabalho docente educativo (preenchimento de RCO, confecção de material,

condições teóricas, etc). Assim, muitas vezes o professor se vê sem condições de considerar formas diferentes de planejamento.

Como afirma Galperin, citado por Nuñez e Ramalho (2019), quando há um modelo planejado e orientado de atividade, é possível que os conceitos e as habilidades necessárias no âmbito escolar sejam apreendidos de forma adequada e com bons resultados de aprendizagem. “Essas aprendizagens são incorporadas pelos estudantes e potencializam o desenvolvimento intelectual criando possibilidades de aprendizagens na forma de uma espiral dialética” (p. 153).

c) Aprendizagem dos alunos

A escola destaca seu papel na organização e articulação para possibilitar condições materiais e humanas que garantam a aprendizagem nos processos socioeducativos dos alunos, buscando respeitar e aprender com todos os envolvidos (Francisco Beltrão, 2021). Os profissionais relatam que para atender esse objetivo e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, as observações diárias são as mais utilizadas, sendo o registro dessas observações no “Caderno Meu Jeito de Escrever” e nos pareceres trimestrais.

Além disso, estabelecem variadas formas e critérios, tais como:

[...] gosto bastante de avaliar a participação oral deles. De como eles participam quando eu faço perguntas. [...] Então, alguns eu vejo que na oralidade não vai dar. Então, eu vou lá no caderno, vejo conforme ele está escrevendo. Conforme ele realiza as atividades (Entrevista P6, 2023).

Eu fazia na caixa alta até semana passada. Retrasada. A facilidade deles de leitura era na caixa alta. Mas eu estou insistindo agora com a [leitura da letra em] minúscula. Porque eu estou vendo que está... Está saindo também. Porque, se não, você deixa... eles vão se acomodando né (Entrevista P8, 2023).

Eu já vi uma progressão deles. Um deles não sabia nem ler. Não estava nem alfabetizado no quarto ano. Então, assim, ele já progrediu. Ele já está conseguindo ler. A [letra] cursiva ainda é um empecilho para ele. Mas espero que nos próximos meses a gente consiga, né? (Entrevista P5, 2023).

Notamos que os relatos corroboram com o prescrito no PPP, sendo que “todas as formas de acompanhamento auxiliam na verificação dos avanços significativos, as

dificuldades e o próprio processo de construção dos conhecimentos” (Francisco Beltrão, 2021).

A reflexão sobre as formas de aprendizagem, para possibilitar os avanços, são vistas como dever dos educadores, promovendo um ambiente seguro, que favoreça o bem-estar e atividades que estimulem a comunicação e interação, tanto social quanto de processos de aprendizagem (Francisco Beltrão, 2021). Nesse sentido, P8 apresenta sua visão sobre o ensinar para a diversidade dentro de sua experiência profissional.

Quando você começa a rotular muito, que é o coitadinho, que é o pobrezinho, que é a família vulnerável, você limita muito para onde ele vai também, sabe? Eu acho que a gente [...] não tem que educar com dó [...] (Entrevista P8, 2023).

Porque, assim, parece bobagem, mas eu tenho que ensinar eles a folhear um livro, eu tenho que ensinar eles a encontrar a página 70. Eles estão indo pro sexto ano, na escola estadual, onde eles vão ter uma hora de aula [cada disciplina tem um horário específico, altera-se a organização e formatação dos horários, assim os alunos ficam com aproximadamente uma hora para cada disciplina, varia de acordo com o quadro de horários]. Eles têm que ter um pouco de autonomia para se encontrar dentro dessa sala, pra não se sentir excluído. [...] eu acredito que o que mais a gente tem que fazer pra eles é ensinar eles a lerem, a se colocarem nesse mundo do letramento, pra eles entenderem leituras, entender valores, entender o que eles vão usar fora da sala de aula (Entrevista P8, 2023).

Dos instrumentos de avaliação citados pelos professores, as observações diárias se destacam, sendo muito comentadas, a participação oral e mudança de formato de letra, de caixa alta para cursiva ou mesmo o seu desenho, feito com mais precisão ao longo do ano letivo. Não aparecem os processos de aprendizagem como foco da observação do progresso ou mesmo o uso de conceitos e seus significados para a elaboração de FPS e construção de atividade de estudo, o que prejudica a análise do desempenho das crianças, quando se considera atividades específicas como ponto de partida.

Observamos que os professores atuam de acordo com suas possibilidades e consideram o conteúdo que possa ser mais útil para os alunos. No entanto, a função docente exige uma seleção de conteúdos, procedimentos e estratégias, para que os alunos consigam por meio da apropriação dos conceitos, promover a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, ou seja, que o conteúdo escolar

não se limite a decorar, incorporar, introjetar, engolir aquilo que o professor ensina, mas se apropriar daquilo que for ensinado para que sirva de base para realizar por si novas aprendizagens, ou seja, que o professor ajude o aluno a construir sua autonomia cognitiva (Orso, 2015, p. 268).

Assim, Repkin (2019) destaca a importância do trabalho com conceitos, os quais são “modos teoricamente generalizados de solução de tarefas” (p. 350). Isso significa que o foco do processo de ensino deve estar na relação geral que serve como base para a resolução de um sistema de tarefas e determina seus modos de solução, como por exemplo, entender o que é determinado gênero textual ou as propriedades de determinada forma geométrica, por meio da resolução de tarefas que envolvam a elaboração referente aos conceitos e formas de diferenciação desses.

Nessa construção da atividade de estudo, por meio das tarefas, colocam-se as ações de estudo. São elas que dão norte para observação do desenvolvimento das crianças, sendo:

- 1) Transformação das condições da tarefa para detectar a relação universal do objeto em estudo;
- 2) Modelagem da relação diferenciada na forma objetual, gráfica e por intermédio de signos;
- 3) Transformação do modelo de relação para estudar suas propriedades em uma “forma pura”;
- 4) A construção de um sistema de tarefas particulares que é resolvido por um modo generalizado;
- 5) Controle sobre a implementação das ações anteriores;
- 6) Avaliação da assimilação do modo generalizado como resultado da solução de determinada tarefa de estudo (Davidov, 2019, p. 223).

Essa análise detalhada da aprendizagem do aluno apresenta-se, determinantemente, diferente do observado na realidade escolar. Nesta, além das tarefas práticas com foco principal na avaliação do desempenho das crianças, é dada muita importância aos conhecimentos que habilitem os sujeitos nas atividades de vida diária, como: virar a página de um livro, encontrar as disciplinas no caderno, etc. Todas essas funções são necessárias para o desempenho escolar, mas ignoram as formulações conceituais, privando assim as crianças de tarefas que possibilitem desenvolver habilidades mais complexas e autônomas.

Uma das formas de AEE que possibilita essa transformação é o desenvolvimento de ações coletivas que não são citadas no relato dos entrevistados. Essas ações podem sugerir respostas às tarefas dadas pelo professor, com intuito da elaboração da autonomia e criação das generalizações de ações para resolvê-las (Repkin, 2019). Por esse caminho seria possível avaliar o progresso de modo mais eficaz e propor atividades que contemplem como objetivo principal o pleno desenvolvimento dos alunos.

3.3.3 Trabalho colaborativo

- a) Recursos e instrumentos

O trabalho do AEE tem como fundamento/princípio o trabalho colaborativo. Considerando essa premissa é necessário discutir os recursos e práticas utilizadas e sua finalidade na aprendizagem dos alunos. Os relatos dos professores mostram uma divisão das turmas na preparação e execução das atividades. Essa divisão acontece entre alunos com e sem deficiência, sendo que para os primeiros há a concepção de

utilizar práticas e recursos diferenciados. Apenas um dos entrevistados (P4) relata que em seu trabalho utiliza-se de recursos de forma geral entre os alunos.

Com o intuito de um trabalho colaborativo efetivo consideram necessária a utilização de recursos e práticas em sala de aula pelos professores, bem como na SRM e o apoio da equipe pedagógica nessa construção. Conforme o PPP, as ferramentas diversificadas são fundamentais no exercício diário dos professores, como: discussão, debates, uso de atividades diferenciadas e materiais concretos para **favorecer a aprendizagem**. A realidade social e econômica do aluno também deve ser considerada para que o princípio da equidade seja efetivo (Francisco Beltrão, 2021).

Nesse sentido, os relatos variam quanto ao uso de recursos e algumas entrevistas nos chamam a atenção por três pontos principais. Primeiro por diferenciar atividades para os alunos que frequentam SRM, como regra inicial do seu atendimento, segundo por realizar adaptação quando percebem a necessidade do aluno e as últimas por não relatarem qualquer necessidade de diferenciação de recursos utilizados:

[...] então já vou encaminhando atividade para eles. Os três. E os outros eu já vou passando no quadro ou encaminhando no livro, né? Mas é super difícil de trabalhar. Super difícil. Porque você está ali com eles, fazendo som de letra, fazendo com palavras e blá, blá, blá. Os outros já querem que eu corrija. Já querem mais atividades. Então, você tem que ficar se desdobrando, né? Virando duas para fazer. E muitas vezes não dá (Entrevista P7, 2023).

Eu sempre procuro envolver eles, né? Em todas as atividades. Até uma atividade que está mais ou menos ali no nível maior que o deles, eu sempre faço. Eu sempre faço eles participarem, eu auxílio. [...] Mesmo que seja um nível acima, eles conseguem absorver um pouco, né? Então, esses jogos da turma, essas atividades na turma, eu sempre envolvo eles. Agora, as atividades impressas, o caderno eu já faço mais adaptada mesmo. Mas aí elas são do mesmo conteúdo [que está trabalhando com os demais alunos] (Entrevista P3, 2023).

Os principais, eu uso a lousa digital. Uso a caixinha de som. Gosto de trabalhar com música alguma coisinha com eles. E daí, os livros (Entrevista P4, 2023).

Os docentes entrevistados demonstraram uma diferenciação de materiais e atividades para o público da educação especial com uma organização antecipada ao conhecimento das necessidades dos alunos. Sobre esse aspecto concordamos com Mantoan ao ressaltar que “toda vez que, antecipadamente, adequamos e

selecionamos atividades para um dado aluno, desconsideramos a sua capacidade de decidir e negamos a autonomia intelectual desse aluno [...]” (Mantoan, 2004, p. 34).

De acordo com os fundamentos da educação especial não temos dúvidas que quando estamos na presença de uma criança com deficiência resulta imprescindível dar-lhe atenção especializada, porém como podemos organizar esse atendimento educacional especializado sem reforçar a concepção e o estereótipo que pré-determina os alcances de sua aprendizagem e desenvolvimento? Parece-nos claro a necessidade de um novo fazer pedagógico, não por meio de receitas ou responsabilização apenas do profissional da educação especial, mas por um trabalho institucional nas suas devidas dimensões, para que se realizem ações conjuntas e concretas de mudança, considerando as possibilidades contextuais no planejamento educativo.

Percebe-se ainda que, fatores que influenciam essa compreensão e formas de trabalho com os alunos com deficiência são inúmeros. Aqui salientamos o que nos mostra a legislação referente ao uso de recursos e materiais e seus objetivos. Na sala regular “desenvolver as atividades de sala de aula, tendo em vista a apreensão crítica do conhecimento, pelo aluno” (FRANCISCO BELTRÃO, 2013, p. 13), ao professor da SRM que é aquele especialista que fornece apoio ao aluno somados aos professores com recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade, ofertando o AEE (Paraná, 2016).

Para que ações como essa possam desenvolver-se é necessário que o professor domine o conteúdo e vislumbre as possibilidades de organização das ações com os alunos. Especialmente as em vias de desenvolver-se, para auxiliar no processo de interiorização dos princípios das ações e, conseqüentemente, das tarefas específicas. Isso não pode ser construído por um modelo tradicional, em que se trabalha a partir da explicação, repetição e exercitação.

Considerando a aprendizagem desenvolvimental, aquela que ocorre no processo de ensino que “não está na demonstração, nem na explicação, mas na organização das ações do aluno, no trabalho colaborativo” (Repkin, 2019, p. 403), parece-nos ser por esse caminho de colaboração o possível de uma reorganização do ambiente escolar. Esse fundamento gera uma reorganização estrutural e pedagógica dos ambientes escolares, demanda transformações na concepção teórica e, posteriormente, nas práticas educativas. E só são possíveis tais transformações coletivamente e com consciência da ação para um fim determinado.

Este tem sido o problema amplamente debatido nas últimas décadas e tem se apresentado como coerente ao se pensar no combate a práticas de discriminação. Vigotski (2019) já apontava como problema pedagógico central em sua época.

[...] a vinculação do ensino especial com os princípios gerais da educação social. A “ortopedia psíquica” e a “cultura sensorial” estudadas em dado material didático especial devem fundir-se inteiramente no jogo, nas atividades e no trabalho. As aulas clássicas do silêncio não têm sentido e são penosas quando se apresentam como aulas, mas, durante o jogo de permanecer calado ou durante o silêncio com um objetivo, quando as crianças sabem por que é necessário guardar silêncio, tem-se um maravilhoso meio educativo. O ensino “especial” deve perder seu caráter “especial”, e então se converterá em uma parte do trabalho educativo geral; deve avançar pela linha dos interesses infantis. A orientação para a norma e a eliminação total de tudo o que agrava o defeito e o atraso constituem a tarefa da escola (p. 136).

Para o autor essa era a ordem de coisas para se pensar a organização e o conteúdo da educação especial. Dessa forma, entendia e nos deu evidência de que as crianças com deficiência devem frequentar as formas de educação escolar mais semelhantes à das crianças sem deficiências e, inclusive, participar das atividades educativas conjuntamente, o que ajuda o desenvolvimento psíquico a buscar as vias alternativas para todo um processo de reorganização da personalidade.

b) Interação entre os professores

Nesse aspecto há reconhecimento que a interação entre os profissionais é de fundamental importância para um atendimento multidisciplinar que possibilite compartilhar informações e práticas. No Regimento Escolar são apontados como uma das competências do corpo docente: “participar de reuniões e encontros para planejamento e acompanhamento, junto ao professor de Serviços e Apoios Especializados, da Sala de Recursos Multifuncional tipo I, a fim de realizar ajustes ou modificações no processo de intervenção educativa” (Francisco Beltrão, 2013, p. 14).

Nas entrevistas, tanto a equipe pedagógica quanto os professores colocam o momento do planejamento como a maior troca e interação no geral. Vemos uma relação constituída por três grupos, sendo o primeiro entre coordenadores e os professores do ensino fundamental anos iniciais e o segundo dos coordenadores com as professoras da SRM,

eu vou duas, três vezes por manhã nessas aulas prof, né? Então, a gente tá o tempo todo conversando, né? Pra ver se realmente aquilo, como que tá a aprendizagem. Na verdade, isso é diário. Só que, em específico, nos dias de hora atividade que a gente consegue, com maior tempo de conversa. Porque os outros dias, é mais tu dar uma passadinha, né? Ver se tá tudo certo (Coord. 3, 2022).

A sala de recursos é mais com a coordenadora que cuida da sala de recursos (Coord. 3, 2022).

E o terceiro na relação entre as professoras da SRM com as do ensino fundamental anos iniciais, em que percebe-se um contato que tem como principal ferramenta o *WhatsApp*, tendo como princípio possibilitar a comunicação dos professores que não estão no mesmo turno na escola. Tanto os diálogos presenciais como por meios digitais, têm por objetivo compartilhar informações sobre os alunos e a troca sobre o que ele está aprendendo em sala de aula, como está o desenvolvimento na SRM e proposição de atividades de forma conjunta:

Daí ela me chamou no WhatsApp (a professora de SRM) pedindo uma sugestão, que eles não estão absorvendo nada da sala da Multifuncional. Daí eu falei isso, falei como que eles estavam em sala, dei algumas sugestões também do que eu estou fazendo, né? E ela falou que é o que ela está fazendo também. Então, foi essa troca só de um momento no WhatsApp (Entrevista P3, 2022).

[...] eu conversei com eles no início. Nós já estamos no mês de abril. Então, não terminamos o trimestre ainda. Então, eu considero que a minha fala com eles foi boa. Porque eu já fiz três falas, já tive três contatos com esses professores. E eu não vou só pedir subsídio. Eu vou levar para eles também o avanço que os alunos tiveram. Aí, às vezes, é mínimo. Mas eu gosto de levar (Entrevista P1 SRM, 2022).

Nota-se dessa forma uma subdivisão no relacionamento profissional, criando três campos distintos de interação, o que produz um contexto de difícil compreensão quando se pensa na organização do trabalho colaborativo.

A separação por área (pedagogas com professoras do ensino regular e professoras da SRM com pedagogas da SRM) gera um impacto na realidade escolar, demonstra que o distanciamento da educação especial e geral, ainda permanece estruturado em nossas escolas. Esse distanciamento inviabiliza para além da comunicação, discussões conjuntas e a possibilidade de os profissionais vislumbrarem caminhos alternativos, que muitas vezes sozinhos não é possível construir.

Outro ponto importante é o formato de comunicação entre as profissionais, que se destaca pela comunicação por um aplicativo de conversa - *WhatsApp* - entre as professoras das salas de aula e de SRM, demonstrando que não há, muitas vezes, condições de contato presencial, devido a carga horária dos professores e demandas a serem atendidas por estes.

Esses momentos de interação são relatados como benéficos para o aprendizado dos alunos:

Relatei como era cada um deles, né? Também em sala de aula. Tanto o comportamento, como a aprendizagem, que nível estava. E ela achou bem interessante. Ela vai adaptando lá também, né? É um complemento, né? Não vai fazer uma coisa diferente do que eu estou fazendo em sala. Então, assim, eu achei bem legal. Que é um complemento mesmo, a multi e os reforços (P5, 2022).

O olhar colaborativo de diferentes ângulos sobre o mesmo ponto (com o mesmo objetivo) pode trazer benefícios para a educação das crianças. Esse apoio está vinculado diretamente ao processo de aprendizagem e de responsabilidades conjuntas, ou seja

[...] não se limita a definir se um aluno tem capacidade ou não de aprender, só para descarregar as tensões do professor, ou mesmo para tirar-lhe a responsabilidade de ensinar os que têm dificuldade de aprender. É contraindicada a ajuda do tipo apaga incêndio, tão comum em casos dessa natureza, em que o professor se reduz a apresentar a queixa e a receber uma receita pronta, eliminar o seu problema. Soluções desencorajantes e inibidoras da capacidade de o professor criar novas maneiras de ensinar têm sido definitivamente abolidas, pois elas estabelecem antecipadamente o que é impossível de se prever, ou seja, o que um aluno consegue assimilar de um conteúdo escolar, em uma dada situação de aprendizagem (Mantoan, 2004, p. 32/33).

Dessa forma, é necessário que no lugar da atividade individual que existe no ensino tradicional ou das ajudas “apaga-incêndio” haja a atividade coletiva-cooperativa, no sentido de cada profissional agir de acordo com sua área em prol de uma proposta educativa em comum. Esta ação prevê o objetivo de compartilhar ideias, possibilidades e formar um novo cenário educacional em que o professor aparece como um participante que traz análises complementares e atua considerando as crianças e seus interesses, contexto e potencial de desenvolvimento (Repkin, 2019).

Também notamos alguns conflitos entre os profissionais pela compreensão que se tem do papel que cada um desempenha e da necessidade de participação de todos em momentos formativos para discutir sobre os casos e estratégias pedagógicas, com reconhecimento do contexto em que estão inseridos e quanto esses aspectos interferem:

Então, assim, eu vejo que se vem de cima. Não tem como os professores entenderem que não é (reforço).[...] (Falam) Tá indo na multi. O que ele tá fazendo na multi? Eu falei a multi não é reforço. Ele vem no reforço? Não. Por quê? Porque ele vai na multi. Não é a mesma coisa. [...] Tem que, de repente, assim, mostrar. Aí tem uma formação, alguma coisa. Ah, mas eu não sou da multi. Não vou fazer. Não é assim... (Entrevista P2 SRM, 2023).

É apontada ainda a necessidade de maior diálogo para possibilitar a compreensão de cenários tão diversos de cada criança, conhecer a história de vida e as especificidades que influenciam no processo de aprendizado:

conversar mais com o professor. Ver com o professor. O que o professor precisa pra trabalhar aqui? O que tá faltando pra trabalhar aqui? (Entrevista P2 SRM, 2023).

E a questão da mudança, a questão de orientação, a gente tem essa necessidade, sabe? De ter mais, troca de ideias, a gente precisa sempre estar

numa movimentação grande entre profissionais. Porque as coisas mudam muito rápido, sabe? (Entrevista P1 SRM, 2023).

Mesmo que na legislação, como a Resolução 04/2009, seja especificado que uma das funções do professor do AEE é a colaboração (mesmo sem clareza conceitual nesse documento), os fatores já apresentados dificultam a efetivação de um trabalho colaborativo de fato. Ainda, na fala da Coord. 4 SRM, fica em evidência a necessidade da comunicação entre as professoras, gestão escolar e família, sobretudo a necessidade de um profissional da área de educação especial para auxiliar nas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem das crianças.

Essa interação da equipe escolar pode trazer benefícios para a escola de forma geral, sendo um aspecto imprescindível no trabalho em colaboração, pois “é na relação com o outro, ou seja, em um processo de interação com outros seres humanos regido por leis sócio-histórica, que ocorre a ação humana sobre a realidade objetiva” (Miller, 2019, p. 74).

Sobre os responsáveis pela inclusão, os participantes destacam fundamentalmente o papel do professor em sala de aula, mas afirmando que é responsabilidade de todos, para que aconteça de fato.

Eu acho que ensinar é a minha função dentro da sala. O pedagogo está ali para te apoiar e facilitar isso. Mas eu sou responsável por quatro horas com essa criança. Então, se eu não incluir ela ali, o restante da escola não vai conseguir. Porque o entorno... São outras funções. Eu acho que a cara do aluno é o professor. [...] Pelo tempo que ele está com a criança. O professor da multi é direcionado, né? E a gente está colocando ele no geral. Então, assim... Se a gente deixar ele de lado em algum canto dentro da sala, ele vai ficar lá (Entrevista P8, 2022).

Eu ainda vejo, assim, o professor, porque é ele que está diariamente com o aluno. Mas, eu digo que tem que ter a ligação junto com o coordenador, com a família também, com a direção da escola, porque precisa conhecer os fatos ali. Acho que todos ligados, né? E talvez a gente... É um sonho, né? Ter um profissional especializado nessa área, já que a nossa escola é grande e demanda de mais alunos, né? (Entrevista Coord. 4 SRM, 2022).

Nós somos sujeitos coletivos, formados por relações sociais, que precisam ser intencionalmente planejadas. No ambiente pesquisado há barreiras sócio-históricas e físicas para tal concepção de trabalho. Todavia existe a percepção da necessidade de mudança, o que possibilita apontar um caminho de transformação, desde que sejam dadas ferramentas para tal, com foco na expansão das habilidades do sujeito e sua autotransformação, que é essência do planejamento e realização de todas as tarefas de estudo (Repkin e Repkina, 2019).

Compreendemos que essa discussão referente às formas da colaboração profissional, suas possibilidades e condições, é o que move a pauta deste aspecto na pesquisa. Imaginamos por meio da atividade de estudo e seus pressupostos, ser possível evidenciar o papel das ações colaborativas, que tem “como cerne o processo de cooperação entre os sujeitos envolvidos na atividade investigada, de modo que tal atividade apresenta-se como uma atividade realizada em comum ou atividade coletiva” (Moretti, Moura, 2010). Isso só é possível em um movimento em que cada um se entende como

coparticipante do processo de se fazer humano e nele se inclui a consciência de que o desenvolvimento de competências individuais só pode acontecer no processo coletivo pela legitimação de ações que possam incluir indivíduos no movimento coletivo de construção da atividade legitimamente humana: a construção da vida plena para todos os sujeitos que estão na Terra. (Moretti, Moura, 2010, p. 355).

Considerando as funções sociais que representam os diversos profissionais da escola, entendemos que estes estão interligados e devem estar cientes, tanto da função de cada um, quanto do objetivo comum a ser alcançado, somente como uma estrutura unificada e consciente, a escola pode atender seu público e, também, visualizar e questionar os fatores externos que colaboram para que este formato não se concretize.

Dessa forma, a principal estratégia para que se faça a colaboração é que todos da escola tenham clareza de seu princípio e finalidade e possam estar em consonância a essa ação, pois quando isso não ocorre, dificulta-se muito o sucesso escolar do público da educação especial. Essa é uma mudança que deve acontecer encadeada pela gestão, professores e toda equipe para não produzir um processo de omissão nas responsabilidades e/ou descomprometimento (Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014), por meio da fragmentação das relações profissionais.

Todas as formas mencionadas de uma ação colaborativa acerca do estudo da criança, para se planejar teórica e metodologicamente os meios que se aplicam em cada circunstância, têm uma importância inegável e podem ser aplicadas cientificamente apenas com base em um estudo, prolongado e conjunto, da criança no processo educativo. Para tanto, Vigotski já alertava que ao pensar a formação da criança com deficiência

[...] devemos estudar não a deficiência, mas a criança com umas ou outras deficiências; por isso, o estudo integral da personalidade infantil em sua interação com o meio circundante deve constituir a base de todas as investigações. Os dados da observação pedagógica podem ser completados com a observação sistemática segundo o esquema determinado (por exemplo, de Molozshavi) e com os dados do experimento natural ou do experimento pedagógico (2019, p. 258).

c) Relação com as famílias

O Regimento Escolar (Francisco Beltrão, 2013) apresenta como deveres da equipe docente a participação e planejamento de atividades de articulação entre a família e a escola. Estas atividades também são relatadas pelos professores, mas quando questionados sobre os tempos que têm de diálogo com os pais, o que é mais citado são as conversas pontuais para tratar de início de atendimento em SRM ou a questão das faltas dos alunos:

Ela vem conversar quando acontece algum problema, alguma situação. Mas é o contato básico (Entrevista P3, 2023).

A gente chama, a maioria vem quando é solicitado, mas não por espontaneidade. Geralmente, eles agendam no início do ano, com os pais, há uma reunião da multifuncional para que seja explicado esse papel, reforçado (Entrevista Coord. 1, 2023).

Quanto à promoção da articulação entre os profissionais da escola e a família, uma das professoras cita o “Dia da Família na Escola” que, segundo o Regimento Escolar engloba familiares, responsáveis e alunos em atividades voltadas a estabelecer vínculos escola-família (Francisco Beltrão, 2013). Já a declaração de P8 aponta que

(No Dia da Família na escola) aí eu não consigo ter acesso (a família) porque a gente tá trabalhando. Tá vendendo cachorro quente, tá fazendo as coisas.

Quando a gente tem contato com a família, é nas reuniões (Entrevista P8, 2023).

Desse modo, afirmam que a materialidade deste evento se vê comprometida, pela demanda de trabalhos de organização como atividade principal dos professores, que impossibilita a comunicação e a interação entre os familiares e os professores que estão diretamente envolvidos no processo formativo da criança, descaracterizando assim um momento que seria de interações fundamentais.

O restante dos participantes concorda em afirmar que os encontros com as famílias ocorrem nas reuniões e para tratar assuntos pontuais, quando são chamados. Nesses momentos costumam ser participativos, em sua maioria, para organização desses momentos, os professores recebem apoio da coordenação pedagógica:

[...] o acolhimento que eu fiz pras famílias foi mais no início do ano. Agora, às vezes, eu não consigo, durante o meu atendimento, fazer. Mas eu sempre passo pra coordenadora e ela me ajuda nesse sentido de... De estar intervindo (Entrevista P1 SRM, 2023).

Além disso, são citadas problemáticas que afetam diretamente o rendimento dos alunos em sala de aula e são apontados pelos professores como temáticas a serem mais discutidas com as famílias:

Olha, particularmente comigo, eu não vejo nenhum problema na relação comigo, mas, talvez, com os alunos em si, assim, tem. Não dá pra dizer assim que são famílias que apoiam, que estão preocupadas, não é à toa que o L. ficou uma semana no início sem vir pra aula. Teve que ser ligado pra ele vir e ele é um aluno muito faltoso (Entrevista P6, 2023).

Eu tenho um aluno, por exemplo, que faz uns três dias de multi que ela não vem (Entrevista P2 SRM, 2023).

Ai, prof hoje eu to com o sono, eu tô cansada, eu quero dormir. Chega aqui dentro, assim (dobra os braços sobre a carteira, para imitar a criança cochilando)... O que aconteceu hoje? Por que você tá cansada. Ah, prof, eu fui dormir muito tarde. O que você fica fazendo? Fiquei jogando. Mas por que? Teu pai não manda você dormir? Ah, porque meu pai trabalha de noite, minha mãe trabalha de dia. Então, assim, quando tão em casa, eles estão dormindo. Pra trabalhar no dia seguinte... Então, a criança fica solta (Entrevista P2 SRM, 2023).

Destaca-se, principalmente, duas questões: a primeira refere-se às faltas e a influência disso no acompanhamento do aluno à continuidade do conteúdo e, a segunda, as condições fisiológicas como alimentação e rotina de sono que interferem diretamente no aprendizado.

O trabalho educativo com as crianças, pressupõe um esforço direcionado e sincronizado entre família e escola. Todavia esse formato de colaboração não é sempre possível na prática cotidiana, pois muitas vezes essas interações não se constroem de forma adequada e organizada (Paniagua, 2004).

A colaboração das famílias tem sido pouco destacada e quando aparece nos relatos, se diferencia o papel de colaboração naquilo que lhe é cabível,

[...] São famílias muito colaborativas, no sentido de eu não estar precisando chamar. Eu acho que é uma relação boa, porque tá cada um no seu lugar, sem eles tá dentro da minha sala, e eu dentro da casa deles. Cada um fazendo a sua função do jeito que tem que ser feito (Entrevista P8, 2023).

Ah, eu sou a professora X, eu vou trabalhar sozinha. Não, eu sou a professora X, mas eu preciso da A, da B e da C. E também da família. Porque se eu não tenho o apoio da família, eu não consigo desenvolver um bom trabalho. A família em que sentido, professora? Não é que eles vão vir e trabalhar com o aluno aqui, mas a questão que ele não falte, a questão que eles dêem um suporte em casa, que eles incentivem pequenos detalhes em casa, sabe? (Entrevista P1 SRM, 2023).

Também aparece a sobrecarga de trabalho por parte dos professores da SRM, que apontam conversas iniciais com a família e, posteriormente, encaminhamento à pedagoga responsável para a realização dos próximos contatos, já que a rotina embota as possibilidades desse diálogo entre os responsáveis e professores, pelas inúmeras demandas a resolver, os horários acabam não permitindo interlocuções frequentes.

Sobre a colaboração das famílias no processo educativo destaca-se a presença dos responsáveis quando os professores julgam ser necessário. Na ação formativa, fica evidente, a responsabilidade do professor pelo ensino, ainda que se considere a necessidade do trabalho conjunto entre família e escola para que o processo seja efetivo de fato.

Compreende-se que a verdadeira colaboração passa pelo respeito e por uma relação mútua. Os pais devem confiar no profissionalismo dos professores, não de forma cega e absoluta, mas mediante a informação periódica, a orientação do trabalho em conjunto e o diálogo em torno de aspectos da aprendizagem que os preocupem (Paniagua, 2004).

Nos relatos percebe-se contradições entre o trabalho dos professores e o papel da família na formação das crianças, bem como a influência de um sobre o outro e nos casos em que há articulação entre elas.

Essa contradição vivenciada por professores, estudantes e seus familiares, que se manifesta nos resultados do ensino e na aprendizagem, tem, recorridas vezes, gerado ações e programas, tentativas de reformas que não alcançam a finalidade de promover o desenvolvimento da atividade de estudo que supere as dificuldades de ensino e aprendizagem que ora enfrentamos. Esse cenário de contradições revela uma situação na qual a formação e desenvolvimento das funções psicológicas resultam igualmente em formação contraditória da personalidade dos estudantes, contradições essas que geram movimentos conflitantes. Conflitos na personalidade resultam sempre que significados sociais e sentidos pessoais perdem a sua unidade semântica criando, igualmente, um campo de relações fragmentadas pela incoerência (Filho, 2019, p. 55).

O exposto demarca a relevância da família no desenvolvimento de ações compartilhadas com a escola. Este trabalho é esperado desde o diagnóstico, numa discussão que se vislumbra o apoio e as orientações dos distintos profissionais envolvidos na educação da criança. Vigotski (2019) destacava o aspecto fundamental do estudo do meio na história do desenvolvimento da criança e isso só é possível com auxílio da família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo desenvolvido para a constituição desse trabalho foi possível observar a realidade e pensar algumas regularidades referentes ao cenário educacional, com foco no AEE e seu princípio colaborativo, além de elementos que nos possibilitaram compreender como tem se desenvolvido o trabalho nas escolas diante das condições e dos objetivos propostos na legislação vigente.

Como questão inicial, primando pelo entendimento das concepções de trabalho colaborativo e definição de utilização desse termo pelo viés da teoria histórico-cultural, foi possível identificar a percepção dos professores e discutir sobre o princípio do trabalho colaborativo no atendimento do AEE, entendendo a questão histórica e os elementos principais que compõem estas percepções, que influenciam no processo de organização do ensino do professor e por consequência no aprendizado dos alunos.

A partir da prática colaborativa, há ações que podem ser utilizadas para o aperfeiçoamento do atendimento que é realizado na escola? Sobre essa questão, nossa análise aponta como uma possibilidade, o desenvolvimento do princípio colaborativo com fundamentos da Teoria da Atividade de estudo.

Entendemos como ponto de partida fundamental, reconhecer a luta histórica das pessoas com deficiência com destaque às diferentes apreensões, por vezes, contraditórias, construídas ao longo do tempo para que estas tivessem o direito à educação garantidos. Aqui, destacamos principalmente essa construção histórica no que se refere ao processo educacional desse público e o papel da educação especial, bem como dos movimentos sociais para efetivação de mudanças necessárias que considerem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento frente a concepção social de pessoa com deficiência.

Sabe-se que o papel da educação especial foi sendo transformado ao longo do tempo, com a construção e discussão do conceito e sua função, até na atualidade o entendimento que os conhecimentos acumulados nessa área estão a serviço e perpassam todos os níveis e modalidades de ensino, visando o acesso com qualidade, permanência e conclusão dos processos formativos das pessoas com deficiência.

Entretanto, esta concepção presente na legislação passou por conflituosos debates e embates que demarcam os interesses sociais dominantes ao longo do

tempo. Ainda é comum dúvidas referentes ao atendimento e suas possibilidades, principalmente com relação à nomenclatura Atendimento Educacional Especializado, objeto deste trabalho.

Esse atendimento foi considerado inicialmente como sinônimo de educação especial, condicionando possibilidades equivocadas de atendimento em regime exclusivo, ao público da educação especial. Contudo, ao longo do tempo sua função, forma de atuação e objetivos, são esclarecidos e ampliados pelos estudiosos da área e nos debates junto aos movimentos sociais de pessoas com deficiência, reconhecendo que o atendimento deve ser realizado em ambientes inclusivos e de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular.

Atualmente, o AEE está caracterizado com um serviço da educação especial que busca complementar e suplementar o ensino regular, tendo legislações específicas sobre sua concepção e organização, porém ainda em defasagem quanto ao objetivo da escola no que se refere ao atendimento das crianças e seu desenvolvimento.

Essas concepções diversas sobre o AEE se manifestam também, considerando que há limitações impostas às pessoas com deficiência construídas socialmente ao longo da história e que se perpetuam nos espaços e práticas. Assim, o trabalho realizado nas escolas se encontra condicionado em diversos aspectos pela organização social vigente, o que desencadeia ações dos professores movidas por orientações que desconsideram o processo de aprendizagem como mobilização do desenvolvimento das crianças, pautando-se em relações mais práticas que minimizam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Desse modo o viés médico de explicação e compreensão da deficiência ainda predomina nas escolas e reflete na organização da atividade de ensino para essas pessoas. Nesse cenário também é possível ver possibilidades de mudança, considerando que, mesmo imerso nesse contexto, o professor pode realizar ações contra hegemônicas, quando dadas a ele as ferramentas teóricas e as condições que lhes permitam conhecer como marcha o processo de apropriação dos conhecimentos e quais as possibilidades de intervenção direta e em colaboração com outros profissionais e família.

Ao compreender o processo de formação e desenvolvimento das pessoas com deficiência, percebemos que o estudo referente ao desenvolvimento da criança, de

sua atividade de estudo, bem como o fortalecimento teórico e o entendimento sobre os objetivos do serviço do AEE e seu princípio colaborativo, são possibilidades concretas de organização dos profissionais e espaços para promoção da aprendizagem.

Elencamos também que para o desenvolvimento de um trabalho na perspectiva desenvolvimental há muitas necessidades a serem discutidas, referentes à estruturação e às possibilidades concretas de sua constituição nas escolas. Ainda é necessária a realização de pesquisas referentes a sua estruturação e condições para seu desenvolvimento, proporcionando o entendimento do vínculo entre o desenvolvimento psíquico da criança, sua relação com a elaboração da atividade de estudo e o papel do professor nesse processo (Davidov e Márkova, 2019).

Essa pesquisa corrobora para o entendimento das contradições existentes na realidade escolar e as condições dos professores, frente as formas do AEE na SRM, o desenvolvimento desse atendimento e seu princípio de trabalho colaborativo (que pela visão geral ainda não está presente nas ações das professoras). Esses aspectos são abordados considerando o contexto histórico e social e seus impactos nas ações no interior da escola.

É necessário também ressaltar que a pesquisa nos permitiu aprofundar os estudos na teoria histórico-cultural e a análise de pesquisas referentes à temática, realizadas no Brasil. Contudo, percebemos que os fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo, e as possibilidades de uma atuação convergente a esses princípios não são abordados nos trabalhos e nos contextos escolares brasileiros. Dessa forma entendemos este trabalho como uma possibilidade de discussão dessa teoria e de uma prática mais convergente a seus princípios nas escolas brasileiras, considerando as realidades e contextos de cada uma e a atuação conjunta e colaborativa.

Mesmo em um cenário contraditório percebe-se que as profissionais têm motivação para aprender e construir novos conhecimentos, bem como solicitam apoio para ampliar as possibilidades no trabalho educativo, por meio de formações continuadas em formatos diferentes das que são oferecidas, já que estas não têm suprido as demandas formativas.

Esses dados nos permitem afirmar que por meio da pesquisa foi possível conhecer aspectos fundamentais da realidade escolar, entender seu funcionamento,

as relações e papéis estabelecidos e por meio deste conhecimento propor a continuidade dos estudos, considerando a possibilidade de realização de uma experiência de formação na escola para estudo e desenvolvimento de um experimento pedagógico com base na Teoria da Atividade de Estudo, buscando mobilizar um trabalho focado no desenvolvimento das FPS e de promoção das condições de autonomia dos alunos.

Além disso há também possibilidade de ampliação das discussões iniciadas, por meio de novos trabalhos com foco diretamente em questões como o processo de alfabetização e o papel do AEE, as nomenclaturas utilizadas pelas profissionais e sua construção histórica e social e as possibilidades de atendimento adequado a este público, dentro da perspectiva colaborativa, sendo pertinentes e relacionadas diretamente à discussão central.

Dessa forma, a partir das constatações dessa pesquisa e considerando que as sínteses expressas são provisórias, se constrói também a possibilidade de continuidade com a realização de uma intervenção colaborativa na escola pesquisada, visando atuar de forma conjunta com as profissionais e, posteriormente, sistematizar de forma científica as evidências resultantes do trabalho educativo multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos. A articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso. 2019, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF. 2019.

ARARUNA, Maria Rejane. Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. UFC. 2018. 198f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

BORGES, Carline Santos. Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola. 199f. 2014. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo (ES). 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

_____. BRASIL. Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com deficiência. Presidência da República. Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Decreto Legislativo 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm#:~:text=perante%20a%20lei-,1.,todos%20os%20aspectos%20da%20vida. Acesso em: 17 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 17 de jan. 2023.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2023.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

_____. Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. Educ. 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear para a inclusão escolar. Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tópicos Educacionais, Recife, v. 22, n.1, jan/jun. 2016.

BUIATTI, Viviane Prado. Atendimento Educacional Especializado: Dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 320f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, MG. 2013.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. In. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADE ESPECIAIS. **Pessoas com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. EDUNIOESTE, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998. 196p.

Prof. Rosita Éder Carvalho explica em sua obra *A NOVA LDB E A EDUCAÇÃO ESPECIAL*, WVA, 1997,

CLARINHO, Cleber Barbosa da Silva & MELLO, Suely Amaral. A Educação Infantil e o Movimento Processual de Desenvolvimento da Atividade de Estudo. In. PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (319-346).

DANTAS, Priscila Ferreira Ramos. **A prática reflexiva na formação continuada de docentes e suas implicações para o processo de inclusão escolar**. 2016, 329 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN. 2016.

DAVIDOV, D. D. Os Princípios do Ensino na Escola do Futuro. *In*. PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (183-190).

DAVIDOV, D. D. Atividade de estudo e aprendizagem desenvolvimental. *In*. PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (249-266).

DIVERSA. **Painel de Indicadores da Educação Especial**. 2022. Disponível em: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Acesso em: 17 jan. 2023.

DUSAVITSKII, A.K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvente. *In*. PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (265-284).

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011, 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 2011.

FILHO, Armando Marino. SIGNIFICAÇÃO E ENVOLVIMENTO NA ATIVIDADE DE ESTUDO. *In*. PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (55-72).

FUCK, Andréia Heiderscheidt. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joenville - UNIVILLE. Joenville, 2015.

FRÓES, Marco Antonio de Melo. **A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. **Rev. Ponto de Vista**. V 1. n. 1 jul/dez. 1999.

_____. 2004, 227 f. Doutorado (Doutorado em educação). **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

GLAT, Rosana, BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*. GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

HERREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 abril 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2014: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: ed. Alínea, 2001.

KLEIN, Ligia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da. Quando o discurso da diferença desdenha desigualdade. In. BARROCO, S. M. S. LEONARDO, N. S. T. SILVA, N. S. T. (Orgs). *Educação Especial e teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. Maringá: Eduem, 2012.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campina, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes. 1978.

LOPES, Andressa. *Desafios na articulação entre professoras de um centro de atendimento educacional especializado e escola regular para oferta de tecnologia assistiva*. 216f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores)/ 2ª ed. rev. e atualiz. - Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In. STOBBAUS, Claus Dieter, MOSQUERA, José Mourino. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MATOS, Neide da Silveira Duarte. *A Educação Especial e a formação de professores proposta pelo programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade"*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Cascavel, PR. 2011.

MILLER, Stela. Atividade De Estudo: Especificidades e Possibilidades Educativas. *In.* PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.** Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (73-98).

_____. Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba. 2019. 286 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MARTINS, Lígia Marcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. Paulus, 1ª ed. 1997.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Ver. Educação e realidade. Vol. 39. N. 3. 2014 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45618>. Acesso em: 23 março 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre a educação comum e especial. São Paulo. EduFSCar. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORETTI, Vanessa, MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual.** Psicologia política. Vol. 10, nº 20. p. 345-361. jul. – dez. 2010

NAGEL, Lizia Helena. O homem em sua humanidade na perspectiva do multiculturalismo. IV Congresso Internacional de Psicologia. X Semana de Psicologia da UEM. Anais do IV CPSI. Maringá, PR: UEM. 2019.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado:** possibilidades, movimentos e tensões. 225f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán & RAMALHO, Betânia Leite. A Orientação Para Leitura Crítica: Uma Experiência Na Formação Inicial de Futuros Professores de Química. *In.* PUENTES, ROBERTO VALDÉS & MELLO, SUELY AMARAL. **Teoria de**

Atividade de Estudo. Livro II: Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019. 349p. (149-182).

ORSO, Paulino José. **Planejamento escolar em tempos de precarização da educação.** Revistas HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65. P. 265-279, out. 2015.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classe: possibilidade e limites. Disponível em: <http://sencebrasil.blogspot.com/2010/10/educacao-na-sociedade-de-classe.html>. Acesso em: 19 de mar. 2023.

PADILHA, Camila. MATOS, Neide da Silveira Duarte de. Processo de inclusão de crianças com autismo no ensino comum: um percurso de muitos desafios. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso, UNIOESTE. Cascavel, PR. 2021.

PADILHA, Anna Maria; ANACHE, Alexandra Ayach. Teoria histórico-cultural, educação escolar e processos inclusivos. In. KRNZ, Cláudia Rosana; BARRETO, Maria da Apresentação; FACCI, Marilda Gonçalves dias. **Psicologia e Educação - em diálogo com a teoria histórico-cultural e na defesa da humanização.** Curitiba: Editora Appris. 2023.

PAIXÃO, N. S. S. M. Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes. 2010, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará. Belém, PA. 2010.

PANIAGUA, Gema. **As famílias de crianças com necessidades educativas especiais.** In. COOL, MARCHESI, PALACIOS e COLS. Desenvolvimento Psicológico e educação.

PARANÁ. Conselho estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016.** Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, PR. set. 2016.

_____. Comissão temporária de educação especial. Deliberação nº 02/2003 – CEE. Curitiba, PR. Jun. 2003.

_____. Departamento de educação especial e inclusão educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. 2009.

_____. Secretaria de estado da educação. SEED. Resolução nº 3600/2011. GS/SEED. 2011.

_____. Assembleia legislativa do estado do Paraná. Lei nº 17656 de 12 de agosto de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-17656-2013-parana-institui-o-programa-estadual-de-apoio-permanente-as-entidades-mantenedoras-de-escolas-que-ofertam-educacao-basica-na-modalidade-educacao-especial-denominado-todos-iguais-pela-educacao>. Acesso em: 23 março 2023.

_____. Secretaria de Estado da Educação. SEED. Instrução nº 15/2017-SUEDSEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-01/instrucao152017_sued_seed.pdf. Acesso em: 23 março 2023.

_____. Secretaria de estado da Educação – SEED. Diretoria de Educação – DEDUC. Instrução 003/2024 – DEDUC/SEED.

PESSOTTI, Isaías. Deficiência Mental: da Superstição à Ciência. EDUSP. 204p. 1984.

PIAIA, Tiarles Mirlei A escola de educação básica na modalidade educação especial no contexto da política de educação especial do Estado do Paraná. 129 p. Dissertação (Mestrado). Cascavel, 2016.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária.** Curitiba: Appris, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, Carmen Lúcia Lascano. O trabalho colaborativo na formação continuada de professores: para muito além do mar... Tecendo relações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, Magda Floriana Damiani; PORTO, Tânia Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender.** São Leopoldo: Liber Livro. 2009.

PINO, Angel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO. **Escolas Municipais.** Disponível em: <https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/secretarias/educacao/escolas/>. Acesso em: 26 mar.2023.

PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019.

RCO+Aulas. Material de apoio ao professor. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 10 abril 2023.

REPKIN, V. V. O Conceito da Atividade de Estudo (1976). In: PUNTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. (orgs.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Livro I. 1. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 313-322.

PUNTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral. Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. EDUFU, Uberlândia, MG. 2019.

SAMPAIO, Lucinete Teixeira dos Santos. Educação como direito humano: primeiro passo à inclusão. *In.* ABREU, Fabrício Santos Dias de; PAOLI, Joanna de; 2022.

SASSAKI, Romeu Kasumi. (1997). **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados. **Rev. educação e realidade**. p. 15-32. jul./dez. 1999.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar**: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado – (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. 246f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre – UFAC. Rio Branco, 2018.

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o ensino comum em escolas públicas**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, PR. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UMBELINO, Janaina Damasco; STURMER, Patrícia Aparecida. Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem?. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-23, jan/mar. 2020.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; Luria, Alexander Romanovich. (1996). **Estudos sobre a história do comportamento**: Símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas: psicologia infantil** - Tomo IV (L. Kuper, trad.). Madrid, Espanha: Visor. 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. *In.* VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

ZIESMANN, Cleusa Inês. **Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva da Vygotsky.** 2018. 183f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia universidade Católica do Rio Grande Do Sul – PUCRS. Porto Alegre, 2018.

APÊNDICES

ENTREVISTAS

1 - PROFESSORAS DE AEE

Dados de Identificação:

Iniciais:

Escola: (iniciais ou nome fictício)

Idade:

Sexo: (F) (M)

1) Formação Acadêmica

Ensino Médio:

Curso: Magistério () Ensino médio regular ()

Superior:

Curso:

Ano de conclusão:

Especialização:

Curso:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Curso:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Curso:

Ano de conclusão:

2) Tempo de Atuação:

Educação Especial/Sala de Recursos Multifuncional:

3) Trabalho na SRM

Trabalho pedagógico:

- c) Funções do professor da SRM e o cotidiano deste trabalho (desafios, possibilidades)
- d) Orientação/formação para o trabalho (quem e como é feita)
- e) Quais as deficiências/necessidades educacionais especiais atendidas? E qual a periodicidade de cada atendimento?

Processo avaliativo/pedagógico:

- f) Progresso dos alunos (relatórios, frequência e conteúdo)
- g) Planejamento (Quem acompanha, como acontece, considera adequado, por quê?)

Trabalho colaborativo:

- c) Recursos e instrumentos principais que utiliza nos atendimentos

- d) Interação com os professores da sala regular (como se dá e com que frequência)
- e) E com a equipe pedagógica (como se dá e com que frequência)
- f) E a relação com as famílias (como se dá e com que frequência)
- g) Quem ou quais pessoas, você considera que atuam mais no processo de inclusão escolar dos alunos? E você considera adequado?
- h) De que maneira o AEE corresponde ao que está previsto na legislação da Educação Especial?

2 - PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - REGULAR

Dados de Identificação:

Iniciais:

Escola: (iniciais ou nome fictício)

Idade:

Sexo: (F) (M)

4) Formação Acadêmica

Ensino Médio:

Curso: Magistério () Ensino médio regular ()

Superior:

Curso:

Ano de conclusão:

Especialização:

Curso:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Curso:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Curso:

Ano de conclusão:

5) Tempo de Atuação:

Educação Básica:

Educação básica com alunos com deficiência:

6) Trabalho no Ensino Fundamental com alunos com deficiência

Trabalho pedagógico:

- h) Funções do professor da sala de aula comum e o cotidiano (possibilidades e desafios)

- i) Orientação/formação quanto ao trabalho educativo visando o atendimento a todos os alunos (quem orienta e como)

Processo avaliativo/pedagógico:

- j) Avaliação do progresso dos alunos (como acontece)
- k) E o planejamento (como acontece, quem participa, periodicidade e conteúdo, considera adequado)

Trabalho colaborativo:

- i) Recursos e instrumentos principais em sala de aula. Quem elabora?
- j) Como acontece a interação com os professores do AEE (como se dá e com que frequência)
- k) E com a equipe pedagógica (como se dá e com que frequência)
- l) E a relação com as famílias (como se dá e com que frequência)
- m) Quem ou quais pessoas, você considera que atuam mais no processo de inclusão escolar dos alunos? E você considera adequado?

3- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

Dados de Identificação:

Iniciais:

Idade:

Sexo: (F) (M)

1) Formação Acadêmica

Ensino Médio:

Curso: Magistério () Ensino médio regular ()

Superior:

Curso:

Ano de conclusão:

Especialização:

Curso:

Ano de conclusão:

Mestrado:

Curso:

Ano de conclusão:

Doutorado:

Curso:

Ano de conclusão:

2) Tempo de Atuação:

Coordenação pedagógica (anos iniciais):

3) Trabalho da coordenação:

a) Formação continuada para as professoras (escolha das temáticas e se há direcionadas a educação especial);

b) Quando e de que forma acontecem;

Trabalho colaborativo

- a) Funções do professor da SRM? Da sala de aula regular? E da coordenação pedagógica? (diferenças e proximidades)
- b) Interação entre essas profissionais (periodicidade e formato)
- c) Quem ou quais pessoas, você considera que atuam mais no processo de inclusão escolar dos alunos? E você considera adequado?
- d) E a relação com as famílias (como se dá e com que frequência). Qual o principal papel deste contato?

Processo avaliativo

- a) Avaliações para o encaminhamento dos alunos a SRM (como acontecem, quem avalia)
- b) Critérios necessários para que o aluno seja atendido pela SRM?
- c) Em quais principais legislações o município se baseia para realizar esse atendimento?