

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)



Atena
Editora

2018

**FORMAÇÃO
DOCENTE**
PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos

Atena Editora
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos / Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-90-5
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap, Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabêniso a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL	
Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle	
CAPÍTULO 2.....	18
ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO	
Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri	
CAPÍTULO 3.....	35
ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT	
Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas	
CAPÍTULO 4.....	46
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL)	
Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos	
CAPÍTULO 5.....	59
DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	
Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles	
CAPÍTULO 6.....	74
A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA	
Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette	
CAPÍTULO 7.....	81
A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017	
Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum	
CAPÍTULO 8.....	91
REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum	

CAPÍTULO 9.....	109
ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil	
CAPÍTULO 10.....	125
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO	
Sandra Aparecida Machado Polon	
CAPÍTULO 11.....	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo	
CAPÍTULO 12.....	154
A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS	
Andreia Bulaty	
CAPÍTULO 13.....	173
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Karina Soledad Maldonado Molina	
CAPÍTULO 14.....	195
FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO	
Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro	
CAPÍTULO 15.....	207
A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO	
Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa	
CAPÍTULO 16.....	222
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE	
Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	241
SOBRE OS AUTORES.....	242

EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Karina Soledad Maldonado Molina

Universidade de São Paulo – Faculdade de
Educação – Departamento de Metodologia do
Ensino e Educação Comparada
São Paulo – Capital
Financiamento Fapesp

RESUMO: A pesquisa que deu origem a este texto teve como objetivo o mapeamento e avaliação do atendimento educacional especializado oferecido a alunos público-alvo da educação especial, tendo como um dos eixos da investigação a formação dos professores. Serão apresentados os resultados coletados por meio de entrevistas com professores regentes de SAAI. As entrevistas foram analisadas por meio de análise de conteúdo a partir de categorias resultantes da articulação dos roteiros de entrevistas, com os dados quantitativos. As categorias de análise das entrevistas com as professoras regentes de SAAI foram: faixa etária, formação, tempo de experiência, início na educação especial, entrada na SAAI, relação professor regentes de SAAI e professores da classe comum, contato com a família, concepção de AEE e práticas pedagógicas. As categorias que subsidiaram a análise das entrevistas com os professores da classe comum foram: faixa etária, formação, experiência profissional, conceito AEE e relação

entre professora especialista e professor da classe comum. Os resultados mostram que a formação para a área da educação especial ocorre via de regra nos espaços de formação continuada, seja por interesse individual ou oferecida pelas redes de ensino. A articulação entre o trabalho da especialista e do professor que deveria ser capacitado ainda é um grande desafio.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial, Educação Inclusiva, Formação de Professores, Prática Pedagógica

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa a respeito do Atendimento Educacional Especializado – AEE, esses resultados dizem respeito à formação de professores que atuam em sala de recursos multifuncionais, como especialistas e professores de classe comum. Tendo como base teórica autores tais como Mazzotta (1982;1996) e Jannuzzi (2004), que nos auxiliam a compreender a história da Educação Especial em nosso país, a partir de um olhar legal e pedagógico. Rodrigues (2006) e Mendes (2006) que vêm discutindo a questão da Educação Inclusiva enquanto paradigma de

educação, e Prieto (2006) e Prieto et al (2010) que investiga o funcionamento da política municipal em São Paulo.

O conceito de educação especial, proposto por Mazzotta (1982, p. 10), representa de forma objetiva a posição teórica aqui assumida:

A Educação Especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação dos serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos por mais acentuadas que elas sejam.

Em sua história a educação especial, tanto no Brasil quanto em outros países, vivenciou diferentes modelos: segregação, integração e inclusão. A divisão dos conceitos por período histórico não é rígida. (JANUZZI, 2004, PRIETO, 2006, CARVALHO, 2004, MAZZOTTA, 1996). Para alguns, dentre eles Prieto (2006) e Carvalho (2004), por mais que estejamos atualmente sob o modelo da inclusão ou da educação inclusiva, muitas das ações presentes nas escolas se configuram como integração. Os conceitos não são excludentes nem definitivamente ultrapassados pela modernidade do novo conceito.

Ao discutir historicamente os termos utilizados para definir os deficientes Jannuzzi (2004) escreve que na história da educação das crianças deficientes foram utilizados diferentes termos, os quais temporariamente tinham amortecida a sua pejoratividade e desrespeito, as quais retornavam aos termos rapidamente. Expressando os valores e normas que a sociedade lhes impunha: falta, exclusão, atraso nos atributos humanos, imutabilidade, incapacidade, dentre outros.

Para contextualizar a definição do AEE para o público-alvo da educação especial, considera-se necessário retomar de forma breve os modelos que tem norteado essa modalidade de educação, a partir da legislação vigente, principalmente porque, como foi apontado anteriormente, esses modelos não foram suplantados pelos novos.

O marco temporal assumido é a entrada desses alunos nos processos de escolarização, a educação dos estudantes com deficiência ficou sob responsabilidade de instituições não governamentais sem fins lucrativos, durante anos, via de regra, formadas por pais de pessoas com deficiência que buscavam o atendimento escolar para seus filhos.

Diversos autores, dentre eles Mendes (2006), Mantoan (2001;2003), Carvalho (2010) a integração teve como mérito inserir o aluno com deficiência na sociedade, desde que este estivesse de alguma forma, capacitado a superar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais nela existentes. Ou seja, era uma via de mão única, pois a responsabilidade de adequação seria unicamente da parte da pessoa com deficiência, enquanto que para recebê-la não caberia nenhuma modificação significativa quanto ao cotidiano da sociedade.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 define-se a Educação Especial como:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996 - Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A inclusão escolar é definida quando se propõe o atendimento em rede regular de ensino em classe comum, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial promulgadas na Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, consta que faz-se necessário:

- Infraestrutura e acessibilidade;
- Incluir na proposta pedagógica da escola a educação especial no que se refere ao currículo e terminalidade;
- Níveis de atendimento da educação especial, iniciando-se na educação infantil; institui a existência de serviços especializados para atendimento aos alunos;
- Que as características biopsicossociais sirvam como base para a elaboração de critérios éticos, políticos e estéticos; a formação dos professores especialistas para atuar na área.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva promulgada em 2008 está marcada por diferentes documentos internacionais, dentre os quais destacam-se: Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e Declaração de Sapporo (2002).

Os movimentos para a construção de uma escola mais democrática e menos excludente começaram na década de 70, por meio de muitos movimentos sociais, os quais se opunham aos modelos de segregação da época. Na década de 1980 temos princípios de normalização e integração. Naquela época, o Brasil passou a fazer parte das discussões, incorporando em seus dispositivos legais as garantias de atendimento às pessoas com deficiência.

Outros movimentos internacionais travaram novas discussões e foram de grande importância, como a Conferência Mundial de Educação Especial: acesso e qualidade (1994), que ocorreu na Espanha e embasou a formulação de importantes documentos, como a Declaração de Salamanca, que tem como princípio norteador a afirmação de que:

Todas as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas1 (...) (BRASIL, 1996, p. 17).

A Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil por meio do Decreto 3.956/2001, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento da sua integração na sociedade.

Também, em consonância com esses princípios, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, cujos pressupostos buscam a promoção de uma sociedade igualitária com o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, traz considerações sobre uma sociedade inclusiva, ao afirmar:

Uma sociedade, portanto, é menos excludente, e, conseqüentemente, mais inclusiva, quando reconhece a diversidade humana e as necessidades específicas dos vários segmentos sociais, incluindo as pessoas com deficiência, para promover ajustes razoáveis e correções que sejam imprescindíveis para seu desenvolvimento pessoal e social, “assegurando-lhes as mesmas oportunidades que as demais pessoas para exercer todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”. É dentro deste paradigma da inclusão social e dos direitos humanos que devemos inserir e tratar a questão da deficiência (BRASIL, 2006, p. 29).

Ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, buscam a consolidação de um novo modelo educacional, o qual permite a conjugação da igualdade e da diferença como valores indissociáveis, e nunca excludentes.

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial num sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 44).

Os alunos considerados público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são: alunos com deficiência; alunos com transtornos globais do desenvolvimento; alunos com altas habilidades/superdotação (MEC/SEESP, 2008).

O desafio da escola hoje é incluir todos que nela se encontram, não apenas no acesso, mas em sua manutenção no sistema com processos significativos de aprendizagem e construção de conhecimentos. Prioritariamente prima-se pela aprendizagem por meio de um ensino qualificado e pela construção e manutenção de uma escola de qualidade para todos.

A proposta inclusiva prevê a transformação da escola comum, em uma escola inclusiva, que reconhece as diferenças dos alunos, oferecendo a eles não apenas o acesso, mas também plena participação e o sucesso no processo educativo, de acordo com suas potencialidades.

Reafirma-se então, a necessidade de redimensionar as práticas pedagógicas e as alternativas educacionais articulando sempre com o Projeto Político Pedagógico da escola, para que sejam adequadas e compatíveis para o acolhimento de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. Um elemento central para

que isso ocorra é a formação de professores que necessita oferecer conhecimentos teóricos e práticos a esses profissionais, de preferência na formação inicial, fato que não ocorre como demonstra-se a seguir.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES E POSSIBILIDADES

Esta temática é discutida há décadas em nosso país, mas a especificidade da formação para a educação especial tem sido silenciada de forma efetiva, com as mudanças nos conceitos que fundamentam essa área a formação dos especialistas viveu um período de efetividade, quando havia as habilitações nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Fase em que se formou um contingente de professores especialistas em deficiência mental, deficiência visual e deficiência auditiva ou de audiocomunicação.

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em 2006, não há mais habilitações e essa formação, teoricamente, passa a ocorrer em nível de pós-graduação, com especializações em Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Deficiência Visual. As duas primeiras contaram com inúmeros cursos oferecidos, em diferentes universidades ou faculdades, no início de século XXI com a consolidação do ensino na modalidade Educação a Distância (EaD), muitos desses cursos passaram a ser oferecidos nessa modalidade.

Para pensar a formação de professores é necessário ampliar o conceito de espaço geográfico, social, político, cognitivo e psicológico – em que o sujeito se constitui como profissional, no qual adquire um sistema de valores simbólicos que lhe proporcionam a elaboração de capacidades, atitudes, valores e concepções para desenvolver determinadas atividades e funções (PAGNEZ, 2007, p. 380).

A formação do professor não se constrói pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim por meio da formação e da experiência com a (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1992).

Além disso, a formação de professores para a mudança, sendo capazes de enfrentar os desafios presentes nessa atividade, possibilitaria o compartilhar com o aluno e responsabilidade pelo seu aprendizado. Assim, o professor necessita de condições cognitivas, afetivas e sociais para emancipar-se e ser capaz de resolver situações problemáticas gerais ou específicas, relacionadas ao ensino em seu contexto de atuação. Neste sentido, a experiência tem o poder de emancipar o professor via reflexão, discussão e estudo. A formação ocorre na mudança e para tanto o professor precisa adquirir conhecimentos ou estratégias que possibilitem sua atuação.

Particularmente em relação ao alunado elegível para o atendimento educacional especializado, é preciso destacar que muitos professores em exercício no magistério, não tiveram em sua formação inicial a inserção dessa temática em seu currículo, seja

por meio de disciplina obrigatórias ou eletivas, conforme indicam em sua pesquisa Gatti e Barreto (2009), ou mesmo “por meio de conteúdos ou tópicos relacionados ao assunto em outras disciplinas da matriz curricular” do curso, como discutido por Deimling (2013).

Gatti e Barreto (2009) constataram que a maior parte dos cursos de licenciatura em Pedagogia oferecia, à época da realização de sua pesquisa, apenas uma disciplina dessa área. No que se refere aos demais cursos de licenciatura o quadro era ainda mais precário, com muitos cursos sem oferta de qualquer tipo de conhecimento sobre o atendimento de alunos nomeadamente público-alvo da educação especial (GATTI; BARRETO, 2009).

Garrutti (2013), em pesquisa sobre o enfoque inclusivo em cursos de Pedagogia, indica a preocupação com a relação teoria e prática, foi indicado pelos participantes de sua pesquisa a necessidade premente de vivências que possibilitassem a construção conceitual, atitudinal e procedimental durante a graduação para que fosse possível a construção de uma práxis ancorada nesse paradigma.

Portanto, segundo a autora, pode assim formar o professor comprometido com a inclusão já imerso em um ambiente que segue fundamentos teórico-práticos inclusivos.

Na resolução 2 de 2001 do CNE/CEB que define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica temos no artigo 18:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Neste excerto temos a definição de duas possibilidades para a atuação de professores: especialistas e capacitados. É justamente essa categorização e sua efetividade nas unidades escolares que motivou esta investigação, como tem ocorrido a formação dos professores especialistas, e com qual formação contam os teoricamente capacitados, a questão de fundo é: temos realmente professores capacitados atuando nas escolas regulares em classe comum?

A responsabilização das redes de ensino pela formação dos professores em processos de formação continuada fica clara no texto da resolução, mas esta seria realmente uma responsabilidade dessas redes?

CONHECENDO OS PROFESSORES ESPECIALISTAS E DA CLASSE COMUM QUE ATUAM NA INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste serão apresentados os dados quantitativos e qualitativos resultantes da análise das entrevistas com os professores tanto especialistas quanto da classe comum. A coleta de dados se deu no período de agosto 2015 a março 2016. A seguir, o quadro com as entrevistas realizadas e transcritas, quando aparecem duas marcações nas unidades escolares significa que foram realizadas duas entrevistas.

Foram entrevistadas 16 professoras especialistas e 12 professores de classe comum. A seguir apresentaremos os dados quantitativos coletados por meio da entrevista:

	Professores Especialistas	Professores Classe Comum
Homem	-	1
Mulheres	16	11

Tabela 1: Divisão por sexo

Faixa etária	Professores Especialistas	Professores Classe Comum
20-29	1	-
30-39	4	2
40-49	4	5
Mais de 50	7	5

Tabela 2: Faixa etária dos professores entrevistados

Graduação	Professores Especialistas	Professores Classe Comum
Magistério	9	6
Pedagogia	15	9
Letras	2	-
Ciências Biológicas	1	-
Matemática	-	1
Geografia	1	
Educação Artística	-	1
Normal Superior	-	1
Biologia	-	1
Pós-graduação		
Deficiência Intelectual	5	1
Deficiência Mental	2	-
Surdez	1	-
Psicopedagogia	3	2
Educação Especial	3	-

Tabela 3: Formação dos professores

Alguns professores cursaram mais de uma graduação, por isso os números não somam o número de entrevistas. Três professores cursaram duas graduações e um deles cursou três graduações.

	Professores Especialistas	Professores Classe Comum
Até 5 anos	2	1
6 – 11	3	4
12 - 17	5	1
18 - 23	6	3
24 - 29	-	3

Tabela 4: Tempo de experiência em classe comum

Quanto ao tempo de experiência na educação especial, temos o maior contingente na faixa dos 4 aos 11 anos. Há apenas 3 professoras especialistas que tem experiência entre 18 e 23 anos.

Professores Especialistas	
Até 5 anos	5
6 – 11	5
12 - 17	3
18 - 23	3

Tabela 5: Tempo de experiência na Educação Especial

DANDO VOZ AOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AS PROFESSORAS ESPECIALISTAS

Na análise das entrevistas com as professoras especialistas foram consolidadas três categorias: início do trabalho na educação especial e na Sala e Recursos Multifuncional; conceito de AEE e finalmente, contato da professora especialista com professores da classe comum.

INÍCIO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Duas professoras têm familiares com deficiência, para essas professoras especialistas o percurso na educação especial teve início do contexto familiar. Como descreve a professora

Professora 9

Assim, tem essa relação... Porque, assim, eu tenho dois, nem sei se eu já tinha te falado, tenho dois irmãos gêmeos, não sei se te falei, têm deficiência intelectual, eles têm a Síndrome de Williams, os dois gêmeos, univitelinos, Iguazinhos, e desde pequenos, nós somos em 4 e poucos anos de diferença, tem eu que tenho 30, eles têm 28 e minha irmã tem 32.

Muitas professoras especialistas tiveram o interesse pela área despertado pela presença de algum aluno com deficiência em sala de aula.

Professora 7

Foi a educação especial que me escolheu.

Enquanto eu estava fazendo a Pedagogia, um aluno que eu tive em uma escola, que eu dava aula, assim, na verdade ele não era meu aluno, ele foi de uma escola, no primeiro ano, de uma escola, eu estava com o infantil dois e aí, o menino não se adaptava na escola e a escola mandou o menino voltar para a pré-escola e o menino foi parar na escola em que eu estava no pré. E o menino tinha um comportamento bem, assim, que não era adequado mesmo para a sala e o menino fugia muito da sala dele e entrava na minha e a psicóloga da escola começou a reparar que na minha sala ele ficava bem. E aí, assim, conversando, ela foi observando também a minha atitude com relação a ele, aí elas propuseram que o menino frequentasse a minha sala e eu tinha uma preocupação. Eu falei para eles assim: “ T o d o mundo anda para frente, como é que vai ficar a cabeça desse menino que estava no primeiro ano, volta para o pré e depois volta para o infantil dois? ” E a psicóloga da escola falou: “Não, mas justamente por você entender isso e por ele se dar bem com você, era melhor que você ficasse com ele”. E o menino ficou aquele ano na minha sala e no ano seguinte também, eu segui com eles para o pré. Mas foi por esse menino que eu fui para a psicopedagogia. Na faculdade que eu fazia tinha o curso, alguns professores da graduação já comentavam com a gente sobre isso e tinha o fato desse menino, que causava em mim, assim, uma curiosidade de como eu poderia lidar melhor com ele, tudo.

A professora demonstra claramente que a formação ocorreu por iniciativa própria, na busca de conhecimentos que favorecessem seu trabalho em sala de aula. O estudante com deficiência desencadeou o processo de formação continuada que demandou desta professora, como de muitas outras, tempo, dinheiro e dedicação.

A responsabilização das redes de ensino apontada na resolução 2/2001 fica clara na fala de diferentes professoras:

Professora 12

Eu sempre tinha algum aluno com algum tipo de necessidade, algum tipo de comprometimento. Em 2006, a prefeitura abriu um curso de especialização, aí eu fui assinar, agora eu vou me especializar para aprender a trabalhar melhor com essa criança.

Outras tiveram professores que despertaram seu interesse a partir do contato com professores que falaram da área, ambas no curso Magistério:

Professora 17

A professora do magistério que falou da educação especial e foi isso que te fez se apaixonar.

Isso que me fez, por isso que eu fiquei apaixonada. É assim, ela tinha um jeito de falar, de sensibilizar, e eu falava: "Gente, eu não quero ser uma professora, eu não sabia o que era ser professora, mas eu não quero ser uma professora comum". Claro, trabalhei anos na educação infantil, mas eu quero...

Professora 18

Então assim, desde o magistério, eu já tinha essa curiosidade de trabalhar com educação especial e eu tinha uma professora que trabalhava com isso, que ela contava, e já foi me despertando o interesse, aí eu fiz os concursos, me formei, fiz os concursos e depois fui para a área da educação especial, comecei em Osasco em uma escola especial, estou até hoje na escola especial, hoje trabalhando com adultos, porque, claro, que todos que tem idade de inclusão já foram para a classe regular e depois vim para cá, prestei um concurso em São Paulo, comecei na EMEI e logo vim para a SAAI.

O curso de magistério apresentava cunho mais prático do teórico, nele as/os professoras/es aprendiam o manejo da sala de aula e a organização do trabalho prático. Vale destacar que ao analisar a respeito da formação de professores, os currículos oferecidos para essa formação, considera-se que o curso de magistério articulado ao curso de Pedagogia formou professores com condições mais efetivas para enfrentar as dificuldades e questões presentes em sala de aula.

Algumas professoras iniciaram suas carreiras como professoras na Educação Especial, destaca-se este elemento em função do fato da maioria das professoras terem iniciado suas atividades em classe comum e migrado para a sala de recursos no atendimento educacional especializado:

Professora 5

Eu trabalho só aqui, eu trabalhei em Osasco, na escola especial, trabalhei lá dois anos na parte de oficina de artes, no estado, e aí agora é só aqui. Aqui eu estou desde 2001 nessa sala, então deu doze anos.

Professora 14

Trabalho na educação desde 1995. Então, desde que eu entrei na educação, praticamente, eu estou na área de educação especial. Comecei no ABC, comecei a trabalhar com adultos com deficiência intelectual e, a partir daí todo meu histórico

de educação praticamente foi com educação especial, com esse público, né? Então, eu trabalhei na prefeitura de Mauá, no ABC, eu era contratada, e a educação especial, ela é dificultosa em vários sentidos, mas eu acredito que, ao mesmo tempo, ela é muito gratificante, né? Então, começar na educação especial para mim foi um ganho porque imagina, no começo da carreira, até para tirar vários preconceitos, e isso deu uma guinada na minha carreira, tanto pessoal quanto profissional porque, quando você trabalha na educação especial, eu acredito que você não faz mudanças só na sua vida profissional, você faz mudanças para a sua vida no geral. Então trabalhar com esses adultos na prefeitura de Mauá me deu, assim, um grande caminho e uma grande abertura para seguir na minha jornada. Desde 1995 trabalhei na Educação Especial primeiro com EJA com alunos com deficiência intelectual.

Algumas professoras assumiram a área da educação especial pelo interesse e por convite de professora especialista ou Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão:

Professora 16

Entrei em uma escola particular que atendia muitos autistas, isso foi em 2009, e foi onde eu me interessei fortemente pelo assunto, pelas características dos alunos que eu atendia lá, e eu era professora de português, então, na época. Desde então, eu fiquei muito interessada e quando eu vim para essa escola, através de remoção, eu já trabalhei em outras escolas da prefeitura só que não tinham SAAI, e aí eu vim para cá e SAAI, e tinha uma professora aqui que trabalhava na SAAI e que a gente fazia, assim, porque eu tinha interesse mesmo por conta dos autistas, comecei a ter interesse por educação especial e a gente acabou fazendo muitos projetos juntos, né? Então, ela acabava me solicitando para ajudar alguns alunos em especial, e eu gostava muito, fui tomando gosto, assim, e aí, quando ela disse que sairia da escola, ela perguntou se eu teria interesse em pegar a sala e até então eu não tinha nenhum curso de especialização, nada, né? E aí quando ela me falou isso eu corri para fazer, fui fazer um curso de especialização e falei: “Com certeza, eu tenho interesse”. E aí só foi esperar esse trâmite dela sair da escola e eu, na época, acabei pegando licença maternidade, tive filho. Então, quando eu voltei, eu acabei assumindo a sala, deu tempo de eu fazer curso de especialização.

Professora 6

Na verdade, no CEFAM, nós tivemos aulas de Libras e aí eu comecei a conhecer alguns surdos e eu queria aprender a falar aquela língua. Me apaixonei e aí eu fui fazer um curso de libras em 2006, e fui fazer a especialização em surdez. Palestras sobre surdez e contato com PAAI que convidou a trabalhar na SAAI em 2014

CONCEITO DE AEE

Este conceito surgiu como categoria porque as professoras especialistas subsidiam sua compreensão em documentos legais, este é um problema porque não há uma compreensão efetiva das demandas desse atendimento para os profissionais e para a escola como um todo. O AEE não é sinônimo de sala de recursos multifuncional, que é um dos serviços do AEE, mesmo que os documentos legais indiquem para isso. Ele é muito mais amplo, envolve todos os profissionais da escola, a família e a rede de saúde ou apoio para os atendimentos dessas áreas que o estudante necessite, tudo

articulado e dialogando para efetivamente contribuir para a superação das diferentes barreiras e para o desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Fez parte da investigação o levantamento desse conceito nas produções científicas, e sua efetividade nas práticas desenvolvidas nas unidades escolares. A maioria das professoras especialistas destaca em suas definições que o AEE é uma possibilidade de aprendizado para alunos que não tem tido muitas dessas possibilidades em seus processos e escolarização:

Professora 4

E, às vezes, você encontra algumas divergências, relutâncias nesse sentido, mas eu vejo o AEE como ... um trabalho de extrema importância para a criança, ... você vê o desenvolvimento, os professores da sala regular comentam isso, elas percebem isso na criança, claro que a gente fala para elas “Gente, o trabalho é um trabalho de médio e longo prazo, com eles é um movimento, com uma criança com deficiência intelectual, principalmente, o trabalho é lento, precisa fazer sim umas atividades aí, pensar de outra forma com eles, avaliação, as atividades em si, tudo isso.

Para outras professoras é a possibilidade de um olhar diferenciado para os estudantes, a partir de suas necessidades específicas:

Professora 6

Eu acho que é enxergar um aluno como um todo, vendo o que ele precisa, porque tem aluno que precisa de muito pouco e tem aluno que precisa de muita coisa e tem coisas que a professora da sala comum não consegue fazer. Então acho que o meu papel é um pouco isso, fazer o que ela não vai ter como por causa da quantidade de alunos.

Professora 7

Eu acho que é você tentar olhar para cada criança, para cada aluno na sua individualidade, na sua necessidade. Acho que o atendimento educacional especializado tem que partir, assim, da observação mesmo, observar o jeito de cada um as dificuldades de cada um, as potencialidades de cada um e ver onde, por exemplo, no meu caso, onde que eu posso contribuir para que essa criança desenvolva um pouco mais, saia daquela dificuldade que ela tem para tentar avançar um pouco mais.

Ao pensarmos a formação de professores em geral, não seria esta uma demanda fundamental, mobilizar ou destacar a importância desse olhar mais individualizado, mais atencioso para cada estudante? Considera-se que este elemento está diretamente relacionado ao fator qualidade nos processos educativos, Rodrigues (2006) ao escrever a respeito de dez ideias malfeitas a respeito da Educação Inclusiva nos faz refletir sobre o olhar para as diferenças não de forma a discriminar ou estigmatizar, mas como possibilidade de respeito às individualidades.

As professoras ao serem questionadas sobre o conceito investiram bastante tempo na descrição das práticas desenvolvidas, o que nos permitiu compreender os processos desenvolvidos em sala de aula, mas também aponta para o fato de que não estamos oferecendo nas formações a discussão sobre o conceito.

Professora 17

Bom, o atendimento educacional especializado, aqui na SAAI a gente trabalha com os alunos com deficiência, alunos com diagnóstico, quando isso é possível, e, assim, a gente tem sempre o objetivo de tentar, por exemplo, desenvolver ao máximo a potencialidade do aluno em todas as áreas, na área sensorio motora, na área intelectual, na questão dos conteúdos acadêmicos, e aí você vai fazendo uma avaliação de cada um, monta um plano para cada aluno, claro que eu acabo dividindo os alunos por grupos de idade, de interesse, de série, se for possível fazer aquele trabalho nas questões do conteúdo com todos eles, então naquele dia a gente vai trabalhar texto, estou dizendo isso porque agora, no momento, eu trabalho com o fundamental II, já trabalhei com o fundamental I, então, às vezes é diferente, você tem que pensar na estimulação, mas agora não, eu vou falar do que eu faço agora, em 2014.

Uma professora especialista inicia sua fala indicando o que foi encontrado em muitos dos trabalhos, a legislação, principalmente ao utilizar a sala de recursos como sinônimo de AEE, mas em seguida ela parte para uma articulação com sua prática e o conceito ganha vida:

Professora 9

Então, na verdade, primeiro para quem se destina a Sala de recursos multifuncional? Qual que é o público alvo? O público alvo são pessoas com deficiência, TGD - transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. E assim, cada escola tem uma SAAI, tem escolas que tem SAAI só de deficiência intelectual, só de deficiência visual, essa minha SAAI, dessa escola, é de todas as deficiências, multifuncional que eles falam. Então, SAAI multifuncional, então esse é o público alvo e tem muitas questões que é para eu te falar, o que é e o que não é porque muita gente que pensa que é reforço...

A professora 12 traz uma reflexão sensível expressando a transformação que seu trabalho lhe causou:

Professora 12

Eu acho que é um trabalho que a gente aprende mais do que a gente ensina, porque a cada dia, você programa alguma coisa, mas aí a criança vem, ela te surpreende com resultados melhores do que aquilo que você estava esperando. Eu acho que é um crescimento o trabalho da SAAI, você cresce. Eu acho que depois que eu comecei a trabalhar na SAAI, eu cresci muito como ser humano. Eu nunca fui ruim, eu sempre fui um ser humano até que bonzinho, mas eu acho que cresci muito mais, quando eu comecei a enxergar o mundo de uma outra forma, eu acho que me tornei mais humana bem mais humana. E eu acho que é um trabalho, assim, é um trabalho de formiguinha, você olha aquela criança e pensa "Nossa, será que eu vou conseguir fazer alguma coisa?" Aí, quando a criança consegue fazer, você fica radiante. Porque você ajudou aquela criança a conseguir fazer alguma coisa isso é não tem dinheiro no mundo que pague.

CONTATO PROFESSORA ESPECIALISTA E PROFESSOR DA CLASSE COMUM

Um elemento indicado por todas as professoras especialistas como central para o AEE é o contato entre elas e os professores da classe comum, a seguir são trazidos excertos da fala das professoras especialistas sobre essa categoria. Algumas

professoras expressam tranquilidade nessa relação:

Professora 3

Desde que eu vim para cá, que foi quando eu comecei a trabalhar na sala de recurso, eu fui muito bem recebida e eu tenho conseguido um trabalho muito significativo com os professores da sala regular, assim, de troca mesmo. Até, eu trabalho de manhã na escola particular, então assim, eu saio da particular eu venho para cá correndo. E o horário que eu tenho para encontrá-los é o horário da JEIF, e aí assim, na JEIF, embora seja no meio dessa correria, é mais tranquilo quando é o dia da formação, que eu fico mais tempo com eles. Mas embora a gente seja nessa correria, a gente consegue trocar, eles conseguem trazer algumas dúvidas, e aí eles vão me pedindo: “Dá para você fazer isso para mim? Preparar material tal?” E aí a gente vai trocando, eles me falam como os alunos estão de manhã, e às vezes eles me falam de coisas que eles estão fazendo também, que eu acho super legal, e eu acabo fazendo aqui, sabe? Então é uma troca muito significativa. Eu acho que não há outro caminho, da gente atender o aluno com deficiência, o aluno da educação especial, eu acredito que não há outro caminho sem estabelecer essa parceria efetiva com o professor da sala comum, para atender o aluno na plenitude daquilo que a gente quer mesmo, tem que ter essa parceria, eu acho que tem que ter cada vez mais.

Para a professora 4 esse contato é fruto de muito trabalho e da conquista de seu espaço dentro da unidade escolar:

Professora 4

É uma conquista porque não é fácil no início não. Então no início, quando eu vim para cá, eu estranhei muito o ambiente, até porque era sala de aula, por exemplo, não tinha essa divisória, que às vezes tem aula aqui e acaba tendo muito barulho e que vem e reflete tudo aqui. E aí os alunos já tem essa dificuldade toda de concentração.

Funciona na JEIF, não todas as JEIFs porque eu não faço todas as JEIFs com eles, aí eu combino com a coordenação, geralmente uma vez por mês, em média de uma vez por mês, combino com a coordenação e ela agenda uma data para mim na JEIF dela para eu vir conversar com os professores sobre os alunos e venho fazer observação nas salas.

O trabalho em parceria favorece as práticas pedagógicas e a esperança de que os professores mais jovens não tenham tanta resistência:

Professora 14

Olha, eu estou achando que os professores mais novos, eles estão com a cabeça mais aberta, outros já vêm com a cabeça fechada, não tem jeito ... e eu sempre levo o caderno e falo “Olha aqui” e a avaliação eu mostro...os professores perguntam e pedem ajuda para as atividades.

Algumas das professoras assumiram a função de especialistas e se mudaram de escola o que demanda uma abordagem mais lenta e cuidadosa:

Professora 6

Chegando agora todo mundo está meio assim, então eu estou indo devagarzinho. Já entrei em algumas salas, pedi para os professores: “Ah, eu posso vir aqui para observar, ver como que o aluno está”, porque eu sempre falo que estou olhando o aluno, “Para ver como ele está, aí eu posso fazer alguma interferência com ele”, está sendo assim. Estou fazendo com os professores, estou sentando com eles, mas não estou dizendo o que eu acho do aluno porque eu quero que ele

construa a visão dele, por exemplo: “Quais são as dificuldades dele? Quais são as potencialidades?” Porque eu quero que ele enxerga além, o que dá para ser trabalhado.

A diferença de contato com professores de diferentes níveis é destacada, cabe ressaltar que é uma demanda do AEE o trabalho articulado do professor especialista e do professor na classe comum:

Professora 19

A maior dificuldade que eu sinto, eu acho, é em relação ao fundamental II, assim, os professores, eles não dão assim muita abertura para gente. Aí você fala: “Olha, se precisar de ajuda, você vem, pode falar comigo, tal”. Eles nunca vêm, você tem que estar sempre indo até eles. Mas, assim, aqui na escola nunca tive, assim, dificuldade com relação à gestão, à coordenação, trabalho aqui tranquilamente.

E com os professores do fundamental I tranquilo. Supertranquilo. Eles são mais abertos, né? Então você fala mais, perguntam, então a gente tem um entrosamento maior.

As dificuldades em função da localização e do tempo de atuação dos professores são indicadas como limitadores para a construção deste contato e parceria:

Professora 13

Então, é bastante complicado, porque assim, a minha escola, é uma escola que é bem em uma área central, em Pinheiros. E os professores ali, são professores muito antigos e são professores que ficam na escola por muito tempo, né? Então tem professores, a maior parte dos professores não gosta que você interfira na forma dele trabalhar, acha qualquer forma, qualquer coisa que você faça, eles podem levar, eles levam para aquela coisa “O meu trabalho sou eu que faço, o meu trabalho sou eu que sei”. Então o que acontece? Eu procuro deixar o professor à vontade, se o professor me procura, me solicita, eu vou, eu faço, eu dou dica, agora se o professor não me procura, eu fico na minha, só que quando eu vou em sala regular, eu procuro deixar bem claro que eu estou ali para fazer a ponte dele com o aluno, mas a maior parte das vezes, 90% dos casos, os professores não dão e não incluem esse aluno na sala regular, não incluem e isso eu posso te afirmar. E tem até o caso, por exemplo, dessa professora que eu te falei, que eu citei que ela até está aqui, é a mesma professora que não aceita o aluno autista, é a mesma. Ela tem dois casos na sala dela de inclusão, que é o Aluno que é o que eu descrevi e esse outro caso desse autista que tem uma habilidade muito grande e que eu já conversei com a minha diretora, já falei com a coordenadora que eu vou fazer essa ponte, que eles pediram para fazer no mês de agosto, mas em setembro eu quero ver se a gente coloca esse aluno em sala. Vai dar trabalho? Vai dar trabalho, mas essa professora, ela não pode.

As reuniões pedagógicas são apontadas como possibilidade para consolidação do contato:

Professora 14

Olha, a entrada, nós temos uma entrada bacana aqui na JEIF, no momento de formação, é a cada, esse semestre, por causa de algumas demandas da própria secretaria de educação, então essa entrada na JEIF ficou um pouco falha, mas de acordo com o histórico nosso aqui de apoio e parceria com o ensino regular, eu entro muitas vezes, eu tenho abertura para conversar mesmo não sendo combinado naquele dia. Se nós temos uma demanda eu posso a qualquer momento parar, conversar com os professores, expor o que está acontecendo, eu participo dos conselhos de classe, por exemplo, e como eu conheço muitos alunos que tem

deficiência e não tem, porque eu trabalho praticamente o dia inteiro aqui. E aí, por causa dessa questão de não saber que o aluno ainda não aprendeu a ler e escrever ou, enfim, está em um outro processo, muitas vezes é confundido com deficiência, então eu acabo conhecendo esses alunos e no conselho de classe eu tenho um contato grande com os professores, então eles falam determinado nome e eu falo: “Esse aluno está assim, o processo dele é outro”, enfim. Então, além da JEIF eu tenho esses momentos e, se eu necessitar de conversar com os professores em um outro momento, eu tenho abertura, aqui nós temos essa possibilidade.

Depende de professor para professor. Tem professor que demanda mais atenção porque, às vezes, não pergunta nada, tem professor que demanda mais atenção porque vem, pergunta, você tem que procurar, daí você tem que informar, daí você tem que buscar outras alternativas e o processo é esse. Mas a nossa relação é boa, mas ainda com muitos percalços.

Entrevistadora: Poderia melhorar?

Poderia melhorar. Eu acredito que o número de professores que busquem, que venham, que frequentam a sala, porque eu dou toda a abertura para isso, ainda precisa ampliar.

O contato tem sido construído de diferentes formas em uma das unidades escolares as especialistas tem um diário que fica na sala de professores para que o contato e diálogo aconteça.

A carga horária é indicada como complicador para o contato, a professora considera que se houvesse mais tempo as trocas seriam mais efetivas:

Escola 22

Bom, no geral, a gente tem um bom relacionamento, o que falta, infelizmente, é um tempo maior, por exemplo, na segunda-feira, eu tenho somente duas horas aulas que eu me dedico a todas as professoras, então a cada dia da semana eu fico com uma professora ou tento juntar, por exemplo, duas ou três professoras que tem o atendimento aqueles alunos que são parecidos para dar as orientações e também receber o que eles estão fazendo em aula e eu tenho os atendimentos de manhã, com outras professoras. O que acontece é que, às vezes, não há muita, como posso dizer a palavra?

Exatamente, a abertura. Mas posso dizer que minimamente são poucos professores a maioria.

Pesquisadora: Está mais aberta para o diálogo, para tua colaboração.

É até interessante que tem professores do ciclo II que me procuram, olha que legal. Às vezes eles ficam 45 minutos com a criança, mas eles querem saber: “O que ele faz na SAAI? Como que é? Você tem alguma coisa que você pode me dar? ”. Por exemplo, eu tenho alunos que tem dificuldade na escrita, mas pode trabalhar com as letras móveis, então eu preparo uma caixa com as letras para eles colarem na sala, né? Então isso é muito bacana, tem alguns professores que procuram e a gente procura sempre ajudar, né?

OS PROFESSORES DE CLASSE COMUM

Nas entrevistas com estes profissionais foram utilizadas as mesmas categorias de análise que com as especialistas.

CONCEITO DE AEE

A professora parte da prática das especialistas e das limitações por elas enfrentadas na tentativa de expressar um conceito:

Professora 21

Vou tirar por base por duas escolas que estive mais tempo, aqui é a anterior, que as professoras de SAAI excelentes. A PE e a que tinha na outra escola são professoras muito comprometidas. É um atendimento que dentro do possível, dentro do limite que elas também têm na rede é muito bom, né? Porque assim, aquela preocupação de estar envolvendo a família, em ter essa participação, em entender o aluno, em ler e pesquisar sobre aquele aluno, sobre a deficiência que ele tem, sempre procurar ir mais além, sempre dar um feedback para a professora de sala daquele aluno, isso é muito bom. O que sente falta do SAAI são algumas coisas já mais de limitações mesmo, assim de atendimento. Que às vezes... Horário, a família não traz, coisas desse tipo, ficar muito tempo sem a criança comparecer ou então é uma sala, que no nosso caso, é uma sala pequena, precisaria de mais espaço, com tapetão no chão, com almofadas, esse tipo de coisa. Uma coisa é o atendimento das professoras, outra coisa é o que elas têm disponível para trabalhar. É sempre essa briga nossa, que a gente na escola enfrenta por enquanto...

Para alguns professores é um atendimento individualizado:

Professora 24

Então, o trabalho é individualizado, então eu vejo diferente do trabalho de sala de aula, porque quando o aluno está na SAAI ele está tendo atenção individual e, quando ele vai conosco, tem mais 34 alunos. Então, no Júlio isso ficou bem observado, que o desenvolvimento dele lá era diferente do que comigo por causa do tempo, da quantidade de aluno, então algumas informações não batiam com a minha avaliação de desenvolvimento que o SAAI colocava, porque, como ela tinha mais tempo de analisar, de avaliar, de sentar com ele, esse desenvolvimento não batia, parecia que ele era outra criança.

Então, eu sempre fiz meu trabalho sem muitas orientações teóricas, com toda a minha teoria fui eu que busquei, entendeu? Eu não tive, infelizmente, em nenhum momento nenhuma ajuda teórica, mas eu acredito também que é a nossa prática, não existe uma, claro que existe as informações teóricas, nossa teoria, mas a prática daquele determinado aluno e a convivência com ele.

As professoras a seguir consideram o AEE como complemento para seu trabalho, o que aproxima este conceito do que é definido na legislação:

Professora 22

Professora da classe comum o ensino fundamental

Eu vejo como uma complementação do que a gente faz na sala de aula. Não que eles vão pegar e só a SAAI tem que atender os alunos e eles ficam jogados na sala, eles têm que ser uma complementação, o que a gente não consegue fazer na sala de aula é o que eles vão conseguir fazer na SAAI. Por exemplo, a minha aula é 45 minutos, né? Então vou fazendo algumas coisas que, na SAAI, a professora vai ter mais tempo para dedicar para esse aluno, né? Eu tenho trinta e cinco, a SAAI tem um número reduzido, aí eles vão ter mais tempo para poder aperfeiçoar melhor o que a gente trabalha na sala de aula.

Professora 25

Como uma sala em que tem um profissional que dá um apoio para o professor, em sala de aula, ela tanto atende no contra turno, como também no turno em que

a criança frequenta, acompanhando com a professora as necessidades, dando orientação.

Os anseios por saber o que o estudante tem, são expressos pelos professores:

Professora 23

Ao longo do tempo, você vai observando: “Pera aí, esse aluno ali, ele apresenta alguma coisa”, e então você troca ideias com o coordenador: “É, de fato tem alguma coisa, mas não passaram o CID, não sabe o que é, não trouxe o diagnóstico...”, e o aluno está ali, está dentro da sala de aula, quer dizer, isso já te coloca numa situação muito limitada, como é que vou trabalhar com aquele aluno se eu não sei o que tem, se eu não posso correr atrás de algo específico para ele? Fica muito mais difícil. Na prefeitura, essa realidade é um pouco diferente, na prefeitura parece que já vem diagnóstico.

Os excertos expressam que muitos dos professores desconhecem a proposta e descrevem o que acompanham em suas unidades escolares. Considera-se este problema como complicador para o processo de implementação da proposta da educação inclusiva.

CONTATO PROFESSOR ESPECIALISTA E PROFESSOR DA CLASSE COMUM

Para alguns professores o contato ocorre nas reuniões pedagógicas e é muito importante:

Professora 21

É, os nossos encontros a gente faz na JEIF, que é horário comum e, quando não estava tendo PEA, que era uma formação para o grupo todo, que daí na segunda-feira a gente conseguia ficar mais disponível para sentar uma com a outra e aí trocar figurinha. E ela sempre trazendo material, revista, coisas que ela trabalhou no ano anterior para me atualizar, o que eu estava fazendo, o que ela achava que às vezes eu tinha dúvida, né? Porque, assim, acontecia de momentos do Aluno, ele está super bem daqui a pouco dava uma regredida e eu ficava: “Ai, será que eu não estou indo em um caminho legal? ”, e daí eu precisava da ajuda dela a gente conseguia fazer isso mais de segunda-feira. Os outros dias... e assim era, sentava no cantinho, ela chegava e a gente conseguia discutir, era o momento, né? Nos outros dias não conseguia cruzar muito. E assim, e-mail, mensagem, telefone, coisas, a gente fazia isso também. Até para marcar reunião com pai, para essas coisas. Mas assim, que a gente sentava e falava era uma vez na semana, mais o menos.

Professora 20

Ah, os contatos... essas trocas de informações são dadas ou na JEIF, quando nós fazemos a JEIF, ou em outra oportunidade.

Nós fazemos, no início do ano, a avaliação diagnóstica. Essa avaliação se dá ou de modo individual por cada professor na sua disciplina, ou de forma coletiva com iniciativa da escola. E a permanência dos alunos na escola já também faz com que a gente tenha conhecimento do seu histórico, né? De quem é, fica muito mais fácil, né? Esse carregamento de informações para o ano seguinte: “Ah, aquele aluno lá a gente já sabe qual é”, então fica meio caminho andado e é assim que a gente vai trocando as informações, baseando no trabalho dela (professora da SAAI).

O contato próximo com as especialistas é destacado como positivo e que contribui

para o desenvolvimento das atividades pedagógicas:

Professora 22

Sim fala, fala sempre. Se eu estou com alguma dúvida, até na hora do café mesmo, eu falo assim: “Olha, eu fiz tal atividade com fulano, e ele não conseguiu fazer direito. ”, e ela fala: “Ah, é porque estava pequeno o espaço para ele fazer, você tem que fazer assim, assim. ”

Ela me auxilia o tempo todo.

Professora 26

A gente conversa bastante no dia a dia, eu tenho o HA que é o horário que a gente tem para cumprir na escola, né? Então, algumas vezes, eu venho conversar com ela, que ela já disse para mim os momentos que ela tem, né? Então eu venho para conversar específico, ou também, muitas vezes acontece no dia a dia, eu venho, falo com ela, a gente vai se cruzando, ela vai na sala, então...

Como para mim é uma novidade, então assim, eu venho conversar e falo com a PE em relação ao trabalho que tenho desenvolvendo, então se eu estou seguindo pelo caminho que deveria ser, ou talvez uma sugestão de adaptação, do entender também, o entender o tempo, que a PE sempre conversa comigo dessa questão, eu entender que o tempo, que ele é um tempo diferente, o Gabriel tem um tempo diferente das outras crianças

A professora a seguir destaca a resistência e experiências que não surtiram os efeitos esperados:

Professora 19

Então foi assim, um crescimento muito grande do grupo. Eu que estou aqui há esse tempo todo, eu acompanhei isso e vejo que o grupo que está aqui hoje não tem mais tanta queixa nesse sentido, você não fica ouvindo das professoras pedindo a presença da mãe: “Ah, só faço se a mãe estiver...”. Então eu acho que a gente cresceu nesse sentido, embora a gente sinta ainda carência de muita coisa, até mesmo na questão de como a gente vai ver o aluno de inclusão dentro da sala regular: “Então, aí eu vou ter que fazer um trabalho especializado? ”. Não, o aluno, ele tem o direito de ter a aula como todos os alunos. O que que a gente vai fazer? Tentar adaptar essa aula, tentar mostrar de um jeito diferente aquilo que você está mostrando para todo mundo, tentar oferecer para o aluno o que ele pode dar em troca daquilo e a gente já sabe fazer isso, eu posso dizer que as colegas do Tarsila, hoje, já tem no seu nome. Então foi graças a tudo isso, que a gente vai devagarinho semeando, semeando...

O contato entre os professores é um desafio e as formas de se atingir a esse objetivo demandam formação e tempo para trocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados apresentados considera-se que a formação de professores especialistas como de todos, independentemente da área, é um ponto nevrálgico para a Educação em nosso país. Todos os professores necessitam de formação inicial que lhes mostre de forma efetiva a realidade da inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, bem como uma formação para a educação inclusiva que diz

respeito do olhar cuidadoso para todos os estudantes, respeitando as diferenças e demandas de cada um.

Os aspectos que envolvem a concepção e AEE dos professores especialistas e de classe comum, referem-se a um espaço em que esse estudante terá um atendimento que respeite suas diferenças e que auxilie no trabalho em classe comum. Ainda há professores da classe comum que apresentam resistência tanto quanto à entrada de alunos com deficiência na classe comum quanto na colaboração do especialista para o desenvolvimento das atividades em classe comum. Um limitador exposto pelas especialistas foi a carga horária de dedicação, que não permite o acompanhamento do aluno em classe comum.

O atendimento aos estudantes é compreendido, tanto aos especialistas quanto aos professores da classe comum, como um diferencial para esses estudantes; todos os professores da classe comum consideram que o trabalho das professoras especialistas nas SAAI's possibilita aprendizagem dos alunos e favorece seu desenvolvimento. A relação entre os professores especialistas e os professores da classe comum foi classificado como bom, tanto pelas especialistas quanto pelos professores da classe comum — apenas uma professora da classe comum indicou que não há contato, porque a professora especialista atua com determinada categoria e ela não tem estudantes com essa deficiência. Há professores especialistas com mais de 15 anos na área e, um contingente significativo, tem menos de 5 anos de experiência na educação especial, os professores com mais experiência tem contribuído para a formação continuada dos professores novos na área.

As práticas pedagógicas a ser construídas na SAAI são o maior desafio para os professores especialistas que se encontram no movimento de luta pela inclusão dos alunos público alvo da educação especial, que precisam implementar a proposta do AEE que envolve o trabalho na SAAI, acompanhamento do aluno em classe comum, auxílio aos professores da classe comum no desenvolvimento de atividades e a construção de parceria com a família afim de construir uma rede de atuação que permita o acesso, permanência e aprendizagem efetivas dos estudantes em uma escola de qualidade.

Para finalizar, propõe um conceito para o AEE que pretende auxiliar na compreensão de sua amplitude e na implementação nas práticas pedagógicas:

Conjunto de serviços e práticas educacionais que visam o atendimento às especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, a partir do trabalho integrado e colaborativo entre profissionais da educação e comunidade escolar, considerando-se a necessidade de atuação em parceria de professores da Educação Especial e das classes comuns.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: Modelos Críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC, SEESP, 2008.

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Tomithy; BARREIROS, Debora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. e LÜDCKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC, SEESP, 2008.

BRASIL. **Nota técnica 055/ 2013 / MEC / SECADI / DPEE**, de 10 de maio de 2013. Ministério da Educação, Brasília, 2013

CARVALHO, R. E. **A realidade educacional brasileira e a produção da deficiência e A educação especial: tendências atuais**. In: Temas em educação especial. Rio de Janeiro, WVA, 1998.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e uso**. Cascais: Principia, 2010.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todas as escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil – história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Fundamentos de educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. ° 33, set. / dez. 2006.

MENDES, E. G; CIA F. **Inclusão escolar e o Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec.** [online], 2005, vol.11, n.2, p. 255-272.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais;** tradução Windy Brazão Ferreira - Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRIETO, Rosângela. Gavioli. **Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendências unificadoras?** In: BAPTISTA, Cláudio. Roberto. e JESUS, Denise Meyrelles de. Avanços em políticas de inclusão: o contexto de educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: análise das ações dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefai).** Relatório de Pesquisa. FAPESP, 2010.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva.** _____. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva,**2006

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores;** tradução de Magda França Lopes - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

UNICEF. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994

UNESCO. **Declaração da Guatemala,** 2001 (Decreto nº. 3.956 de 2001). Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-90-5

