

<http://dx.doi.org/10.18222/ea.v31i76.5751>

POLÍTICA, ATORES E IMPLEMENTAÇÃO: ANÁLISE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

NAIARA CHIERICI ROCHA^I

ELISA TOMOE MORIYA SCHLÜNZEN^{II}

RESUMO

Este artigo analisa as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil e a sua organização na rede pública do Estado de São Paulo a partir da implementação em uma escola pública da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando a pesquisa qualitativa de intervenção em três fases: 1) observação das práticas pedagógicas no AEE e na sala de aula comum; 2) entrevista com duas professoras colaboradoras da pesquisa; e 3) intervenção na sala de aula comum por meio da Metodologia de Projetos. Concluiu-se que a implementação da política ocorria no funcionamento do atendimento especializado; no entanto, a segregação dos espaços escolares dificultava um trabalho pedagógico inclusivo e colaborativo entre os profissionais.

PALAVRAS-CHAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCAÇÃO ESPECIAL • EDUCAÇÃO INCLUSIVA • ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

^I Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente-SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0001-6436-9710>; naiaracr27@gmail.com

^{II} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Presidente Prudente-SP; Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1138-8541>; elisa@fct.unesp.br

POLÍTICA, ACTORES E IMPLEMENTACIÓN: ANÁLISIS DEL ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RESUMEN

El presente artículo analiza la implementación, en una escuela pública en São Paulo, de la Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva sobre las especificidades del Atendimento Educacional Especializado (AEE) en Brasil y su organización en la red pública del Estado de São Paulo. Se utilizó la investigación cualitativa del tipo de intervención desarrollada en base a tres fases: 1) observación de las prácticas pedagógicas en el AEE y en el aula común; 2) entrevista con dos profesoras colaboradoras en la investigación; y 3) intervención en el aula común por medio de la Metodología de Proyectos. Se concluyó que la implementación de la política ocurría en el funcionamiento de la atención especializada; en cambio, la segregación de los espacios escolares obstaculizaba un trabajo pedagógico inclusivo y colaborativo entre los profesionales.

PALABRAS CLAVE POLÍTICAS PÚBLICAS • EDUCACIÓN ESPECIAL • EDUCACIÓN INCLUSIVA • ATENDIMIENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

POLICY, ACTORS AND IMPLEMENTATION: AN ANALYSIS OF SPECIAL EDUCATION SERVICE

ABSTRACT

This article analyzes the specific features of Special Education Service (AEE) in Brazil and its organization in the São Paulo state education system based on its implementation in a public school in the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education. The study used a qualitative intervention approach in three phases: 1) observation of pedagogical practices in the AEE and in the regular classroom; 2) interviews with two teachers who collaborated with the study; and 3) intervention in the regular classroom through the Project Methodology. We concluded that the policy was being implemented in the context of special education; however, the segregation of school spaces hindered an inclusive and collaborative pedagogical work between the professionals involved.

KEYWORDS PUBLIC POLICY • SPECIAL EDUCATION • INCLUSIVE EDUCATION • SPECIAL EDUCATION SERVICE.

INTRODUÇÃO

O conceito de política pública é “impreciso, admite muitas definições e algumas polêmicas. Essas divergências revelam discussões teóricas inconclusas com autores importantes defendendo pontos, na maioria das vezes, irreconciliáveis” (RUA, 2013, p. 3). Nessa perspectiva, procura-se entender política pública a partir de uma abordagem estadocêntrica, ao considerar o monopólio de atores estatais na elaboração das políticas, ou multicêntrica, ao considerar a participação de outras organizações privadas e não governamentais em sua elaboração (SECCHI, 2014).

Tendo em vista a perspectiva de Secchi (2014), é importante compreender as seguintes dimensões da política: *Policy*, *Politic* e *Polity*. De acordo com Frey (2000), *Policies* (plural de *policy*) é a dimensão material que corresponde a uma ação pública, ou seja, conteúdo da política. *Politics* (de *politic*) é a dimensão processual, atividades e processos políticos. *Polity* é a dimensão institucional, ou seja, a esfera da política que se refere à ordem do sistema político e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.

Desse modo, o presente artigo objetiva analisar a implementação em uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) sobre as especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil e sua organização na rede pública do estado de São Paulo. O enfoque da análise se deu a partir das configurações da oferta do AEE em âmbito nacional e estadual e o importante papel dos professores da Educação Especial e da classe comum do ensino regular no processo de inclusão escolar dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).¹ Considerando que se trata de uma demanda inserida na agenda do governo federal, tem-se o Ciclo de Políticas Públicas, que é uma opção metodológica para analisar políticas. Assim, a seguir será brevemente explicitado as etapas do ciclo de políticas.

O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

Há distintas formas de conceber as fases da política pública ou do processo decisório. Optou-se pela divisão feita por Viana (1996), sendo ela: Agenda, Formulação, Implementação e Avaliação. No presente artigo, será dado destaque para as fases de Agenda, Formulação e Implementação.

O conceito de Agenda pode ser compreendido como:

¹ Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes PAEE são: Estudantes com Deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual), estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Estudantes com altas habilidades ou superdotação.

[...] lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades. [...] Dentro dos possíveis temas e problemas aos quais os governantes poderiam dedicar atenção, eles se concentram em alguns e não em outros. (KINGDON, 2006, p. 222)

Na visão de Kingdon (2006), existem dois tipos de agenda: de governo e de decisões. A agenda de governo é a lista de temas ou problemas em destaque para as autoridades governamentais. A agenda de decisões é a lista dos assuntos que compõem a agenda de governo encaminhados para deliberação.

Na construção da agenda, os atores envolvidos possuem uma importância significativa e podem ser caracterizados entre participantes visíveis e invisíveis. Os participantes visíveis são representados pelo Presidente da República, pelos membros do Congresso Nacional, membros do alto escalão do governo e pela mídia. Os participantes invisíveis são representados por acadêmicos e funcionários da burocracia (KINGDON, 2006).

A formulação de políticas está relacionada a constituições de opções sobre o que fazer quanto a um problema público. Da agenda para a formulação, o grupo responsável por formular a política pode não ter tido contato algum com os grupos afetados. Assim, é importante compreender quem são os formuladores das políticas públicas. Na concepção de Viana (1996, p. 15),

Os “fazedores” oficiais da política são legisladores, executores, administradores e juízes. Podem ser subdivididos em dois grupos: primários, que possuem direito constitucional para ação; e suplementares, compreendendo as burocracias das agências administrativas nacionais. [...] Os participantes não-oficiais ou fazedores não oficiais seriam os grupos de interesse, os partidos políticos [...] e simples indivíduos.

Já a fase de implementação de políticas públicas pode ser compreendida como o conjunto de ações e decisões que colocam a política em prática. Rua (2013, p. 91) compreende que,

Sem implementação não haveria política pública. A implementação, contudo, vai muito além da simples execução das decisões inicialmente tomadas. Mesmo já tendo havido um processo decisório durante a formulação da política pública, sua implementação não somente enseja execução, como também requer novas decisões. [...] Por isso, é importante ter em mente que as decisões não se encerram durante a formulação – se estendem por todo o período de vigência de uma política pública.

Lima e D'Ascenzi (2013) esclarecem que há alguns fatores que interferem na implementação de uma política, pois dependem de um conjunto de estruturas e normas internas. A fase de implementação requer uma análise das possibilidades e constrangimentos das agências e dos indivíduos que irão colocar a política em prática. Assim, fatores como disponibilidade e qualidade dos recursos humanos e materiais, estrutura organizacional (formal e informal) e fluxo de informações influenciam a forma como se dará a implementação da política nos contextos locais. Desse modo, os implementadores adaptam, de acordo com as possibilidades de seu contexto, o que conseguem ou querem fazer. “Os recursos afetam a interpretação do plano e sua implementação. A estrutura e a dinâmica dos espaços de trabalho são elementos importantes que conformam a percepção dos atores locais e sua ação” (LIMA; D'ASCENZI, 2013, p. 106).

Considerando as concepções apresentadas, articula-se ao contexto da Educação Especial as transformações que ocorreram em termos de agenda e formulação de políticas públicas até a consolidação do AEE e a configuração da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) a Educação Especial ganha forças no cenário da educação básica. Isso se dá, pois após o ano 2000 a Educação Especial passou a ser considerada como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades e tornou-se responsável por realizar o AEE e disponibilizar e orientar o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

É necessário compreender as principais concepções sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil que antecederam a Política Nacional de 2008. No Brasil, foi a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), em Jomtien na Tailândia, que se aderiu às metas fixadas para o sistema educacional com enfoque para a necessidade da melhoria da educação para os estudantes com deficiência. Mas foi após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que as teorias e práticas começaram de fato a serem discutidas.

A partir da década de 1990, a educação inclusiva se torna a questão central da agenda política da educação no Brasil e tem como impacto direto a Educação Especial; pois, com os debates sobre a inclusão escolar e escola inclusiva, os sistemas públicos passaram a elaborar políticas educacionais que garantissem a matrícula dos estudantes da Educação Especial nas escolas regulares em classes comuns. As políticas formuladas em decorrência disso foram: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que marcaram e ainda impactam avanços e desafios no que tange

à inclusão escolar e às reformas do sistema educacional brasileiro, garantindo o direito de todos à educação.

Contudo, é nesse período que se iniciam as discussões sobre os desafios da implementação dessas políticas no que tange à permanência, sucesso e direito à educação dos estudantes com deficiência frente à realidade dos sistemas de ensino, uma vez que esse novo cenário configura a responsabilidade de as escolas regulares atenderem às necessidades e especificidades desses estudantes inseridos no ambiente escolar.

Os princípios de uma educação para todos e da escola inclusiva propostas em especial na LDBEN (BRASIL, 1996) são distantes do contexto atual que marca uma exclusão social em nosso país. Sendo assim, Ferreira (1998) esclarece que mudanças na educação regular e especial têm sido implementadas no que tange à inclusão dos estudantes com deficiência se efetivando serviços especializados, como, por exemplo, o AEE, sendo necessária a articulação dos órgãos federais, estaduais e municipais para o estabelecimento de medidas e normas complementares da área de atuação da Educação Especial.

O AEE tem-se configurado como o principal apoio da Educação Especial. Esse apoio necessita de um docente especializado, o qual é o responsável pela prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos, local onde ocorre o AEE (BAPTISTA, 2011). É válido ressaltar que a iniciativa do AEE nas salas de recursos² são complementares ou suplementares à escolarização dos estudantes PAEE na sala de aula comum. Portanto, não deve ser encarada como um espaço pedagógico segregado, como, por exemplo, as salas e escolas especiais que ofertam serviços especializados marcados por políticas públicas para a Educação Especial no Brasil anterior à política de 2008.

Assim, é necessário refletir sobre a efetivação das políticas nos sistemas de ensino a fim de proporcionar o atendimento e o apoio para os estudantes PAEE nas escolas regulares. Estudos de Mazzotta (2002, 2003), Bueno (2001) e Mendes (2001, 2002) esclarecem e defendem a parceria entre a Educação Especial e regular. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta algumas diretrizes a respeito dos serviços de apoio para a inclusão escolar. Por exemplo, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), Serviço Itinerante, Consultoria e modelos de Ensino Colaborativo ou Coensino.

Santos (2002) evidencia que a atual proposta de educação inclusiva possui inúmeros desafios e requer compromisso político para que suas ações sejam efetivadas.

2 Na política Nacional trata-se de Sala de Recursos Multifuncionais. Na política do estado de São Paulo trata-se de Sala de Recursos. No presente artigo será utilizado Sala de Recursos, exceto quando se tratar de conteúdo específico da Política Nacional.

É necessário, portanto, analisar as propostas que estão surgindo, suas ações implementadas e identificar se estão caminhando para a melhoria da educação para todos diminuindo, assim, as barreiras excludentes do sistema educacional.

Portanto, serão apresentadas nas seções a seguir as especificidades da Educação Especial e Inclusiva a partir das diretrizes da Política Nacional e como estas foram organizadas e direcionadas no âmbito do estado de São Paulo. Posteriormente, as reflexões sobre o serviço de apoio especializado desenvolvido no estado de São Paulo e os desafios da inclusão escolar na escola regular. Por fim, os papéis dos professores envolvidos no processo de inclusão escolar a partir do contexto de uma escola pública localizada em um município do interior do estado de São Paulo, resultados obtidos em uma pesquisa de mestrado.

FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ESFERA NACIONAL E DO ESTADO DE SÃO PAULO

A política nacional dispõe sobre a garantia da oferta do AEE, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino, a formação de professores para esse atendimento e demais profissionais para a inclusão escolar, plena participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica, dos mobiliários e equipamentos, assegurando transporte, comunicação e informação (BRASIL, 2008).

A política determina que os estudantes PAEE devem frequentar as salas comuns do ensino regular e receber o atendimento especializado no turno contrário ao seu horário escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais, uma vez que as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam das atividades desenvolvidas na sala de aula comum e, desse modo, as atividades do AEE não são substitutivas das atividades da sala comum (BRASIL, 2008).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC) as Salas de Recursos Multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o AEE por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas nas suas habilidades e potencialidades, favorecendo o acesso ao conteúdo da classe comum para a construção de conhecimentos, subsidiando-os para um desenvolvimento do currículo e participando da vida escolar (ROCHA, 2016).

A política nacional também prevê diretrizes para a formação dos profissionais especializados para atuarem no atendimento especializado. Em linhas gerais, para atuar no AEE, o profissional deve ter formação inicial e continuada na área da docência e conhecimentos específicos na área da Educação Especial. Apresentadas as principais diretrizes da Política Nacional, evidenciam-se algumas especificidades da política de inclusão no estado de São Paulo.

Os avanços do atendimento de estudantes PAEE na rede regular de ensino do estado de São Paulo ganharam maior destaque em 2002, a partir da Resolução SE

n. 61/2002 (SÃO PAULO, 2002), que prevê um programa de atendimento a esses estudantes preferencialmente em classes regulares de ensino. Essas demandas integram-se ao Centro de Apoio Pedagógico Especializado (Cape), também definido e normatizado pela mesma resolução.

No que diz respeito à forma como está previsto o atendimento especializado, em cunho estadual, tem-se a Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008 (SÃO PAULO 2008a), alterada pela Resolução SE n. 31, de 24 de março de 2008 (SÃO PAULO, 2008b) e atualizada pela Resolução SE n. 61, de 11 de novembro de 2014 (SÃO PAULO, 2014), que dá providências correlatas sobre o atendimento dos estudantes PAEE que estejam na classe comum para propiciar a inclusão no sistema de ensino. Essas resoluções estabelecem a implementação do Atendimento Pedagógico Especializado (APE) com objetivo de melhorar a qualidade da oferta da Educação Especial na rede estadual, favorecendo a inclusão escolar por meio de atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos no contraturno das atividades da sala de aula comum.³ Em esfera nacional, tem-se as Salas de Recursos Multifuncionais com o AEE, já em esfera estadual tem-se as Salas de Recursos com o APE.

Vale destacar as formas de apoio que a Resolução estadual estabelece: Salas de Recursos nas áreas de deficiência (Auditiva, Física, Intelectual e Visual); Classe Regida por Professor Especializado (CRPE), atendimento em caráter excepcional e transitório aos estudantes que apresentam Deficiência Intelectual severa ou grave ou deficiência múltipla e classe hospitalar para atender estudantes em longos períodos de internação (SÃO PAULO, 2012).

No que concerne às ações e aos recursos de apoio, a secretaria de Estado também oferece diversos serviços relacionados, tais como serviço itinerante de professor especializado, convênios com instituições especializadas, professor interlocutor para estudantes com Deficiência Auditiva, transporte escolar, materiais em braile, mobiliário adaptado e plano de acessibilidade nas escolas. Em relação ao quadro de formação e atribuições do professor especializado também são apresentadas diretrizes pela resolução estadual. Para o estado de São Paulo, a Resolução SE n. 61 (SÃO PAULO, 2002) destaca, em seu Artigo 8º, que:

O docente que atuar no Atendimento Pedagógico Especializado – APE, sob a forma de Sala de Recursos, Itinerância ou CRPE, deverá ter formação na área da necessidade educacional especial, observada, no processo de atribuição de classes/aulas,

3 Ressalta-se que, atualmente, após a análise realizada neste estudo, houve alterações nas resoluções paulistas. Trata-se da Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017, que revoga a Resolução SE 61, de 11 de novembro de 2014.

a ordem de prioridade na classificação dos docentes, relativamente às respectivas habilitações/qualificações, de acordo com a legislação pertinente.

Sendo assim, as diretrizes da política nacional e a estabelecida no estado de São Paulo têm diferenças no que tange ao atendimento específico para cada público-alvo da Educação Especial, ou seja, a Sala de Recursos é categorial, necessitando que o professor tenha formação específica na área de atuação para cada público específico da Educação Especial. Já, em âmbito federal, a especialidade docente é mais generalista, indicando apenas a especialidade da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Em relação às atribuições dos professores de acordo com ambas as políticas (nacional e estadual), observa-se que valorizam as ações e possibilidades de práticas centradas nos atendimentos dos estudantes. No entanto, há uma responsabilidade pedagógica em potencial no que tange às questões de como essas atribuições estão sendo realizadas de fato na escola regular, uma vez que o APE e o AEE não devem ser confundidos com o reforço escolar, e o estudante PAEE não deve ser de responsabilidade apenas do professor especializado nas áreas da Educação Especial.

Ambas as políticas destacam, mesmo de forma tímida, a necessidade de parceria e articulação entre os professores da classe comum e os professores da Educação Especial. Sobre essa articulação dos professores, concorda-se com Baptista (2011) que há grande amplitude das ações desenvolvidas entre o ensino comum e a Educação Especial, mas há possibilidades interpretativas sobre as práticas de atendimento aos estudantes PAEE. O autor ainda esclarece que é necessário identificar a potencial valorização do trabalho articulado com outros profissionais, principalmente com os professores do ensino comum.

Há também a preocupação sobre como estão sendo implementadas de fato as salas de recursos em todo o Brasil, ou seja, quais são os avanços e conquistas das políticas de inclusão. Milanesi (2012) constatou em suas análises que não existe transparência em relação à forma de organização do AEE nem clareza sobre a relação do currículo da sala de aula que o estudante PAEE frequenta com o seu atendimento no AEE ou APE.

Desse modo, é importante questionar o funcionamento atual das salas de recursos espalhadas em todo o território brasileiro e se estão contribuindo de fato para inclusão escolar dos estudantes PAEE ou se estão apenas se configurando como um espaço de segregação, pois a oferta do AEE exclusivamente extrassala de aula comum reforça a premissa de que o problema está centrado no estudante, e não na escola e em suas práticas pedagógicas padronizadas, e, portanto, excludentes. Logo, as mudanças ocorrem nas salas de recursos, e os espaços comuns de aprendizagem,

como a sala de aula, permanecem inalterados. É necessário refletir sobre a abordagem de atendimento funcionalista, ou seja, centrada na compensação de supostos *deficits* nos estudantes PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Diante do exposto apresenta-se a seguir as especificidades e os desafios do APE e da inclusão escolar em face das diretrizes do cenário educacional brasileiro.

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA ESCOLA REGULAR

O trabalho pedagógico no APE deve ser desenvolvido de modo a valorizar o desenvolvimento de habilidades do estudante com deficiência com o objetivo de minimizar as barreiras existentes na classe comum. Sendo assim, o conteúdo do currículo escolar deve ser trabalhado na classe comum e apenas complementado no APE de acordo com as necessidades e especificidades dos estudantes.

É importante ressaltar que em alguns casos os estudantes só podem ser encaminhados ao APE a partir de uma avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado, conforme orientações previstas na legislação do estado de São Paulo, a exemplo dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI). As resoluções estaduais orientam que essa avaliação deve ser realizada em parceria com os professores da classe comum, pois estes estão diretamente envolvidos no processo de escolarização desses estudantes.

Essas orientações sobre a avaliação pedagógica são necessárias, uma vez que o professor do APE possui papel importante na inclusão dos estudantes PAEE na classe comum. Assim, é a partir dessa avaliação que os professores do APE devem desenvolver os planos de atendimentos que consideram as especificidades de cada estudante para o seu desenvolvimento e participação nas atividades escolares diárias. Esses planos objetivam “atender às necessidades de cada aluno, de forma a superar ou compensar as barreiras de aprendizagem diagnosticadas, tanto no âmbito da escola, sala de aula e família como também do próprio aluno” (POKER *et al.*, 2013, p. 22).

É necessário que no APE os atendimentos sejam centrados nas possibilidades dos estudantes e não nas limitações muitas vezes impostas pelas práticas cotidianas da escola. No entanto, sabe-se que é uma dificuldade olhar para as possibilidades em vez das limitações, tendo em vista que as condições da deficiência ainda estão marcadas pelas barreiras das capacidades impostas pelo modelo tradicional de ensino que considera um padrão de normalidade no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse direcionamento, entende-se que a Educação Inclusiva corresponda a uma Educação de qualidade, ou seja, que esteja direcionada para todos os estudantes da comunidade escolar (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Assim, as escolas brasileiras e os serviços especializados devem reconhecer, compreender e

considerar as diferenças presentes no ambiente escolar e, com isso, promover possibilidades de construção de conhecimentos de modo que todos os estudantes sejam capazes de serem reconhecidos como sujeitos de sua própria aprendizagem, na linha das diferenças que existem social e naturalmente no indivíduo, seja ele com deficiência ou qualquer outra condição que o difira dos outros.

Assim, é necessário refletir sobre o modo de planejamento pedagógico na classe comum e no APE, pois muitas vezes as limitações impostas à aprendizagem dos estudantes PAEE podem ser muito mais definidas pelo preconceito em relação à determinadas deficiências e pela ausência ou escassez de oportunidades de vivenciar experiências enriquecedoras. Nessa perspectiva, compreende-se que as maiores barreiras para o desenvolvimento desses estudantes são também atitudinais.

Desse modo, investigou-se como o APE foi implementado em uma escola pública estadual localizada no interior paulista, bem como a maneira como eram planejadas estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das atividades que cabem ao APE e as atividades que devem ser desenvolvidas na sala de aula comum, com vistas à plena participação, desenvolvimento e inclusão dos estudantes PAEE. A partir dessa preocupação, apresenta-se a seguir algumas nuances do trabalho pedagógico de duas professoras (classe comum e Sala de Recursos) em uma escola pública, localizada em Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo.

OS ATORES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: OS PROFESSORES DA SALA COMUM X OS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS

Os atores na fase da implementação da política não dependem exclusivamente dos políticos. Embora os políticos sejam atores importantes nas decisões até o processo de implementação, a maior parte das atividades diárias da administração pública compete aos servidores públicos (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). No caso da implementação do APE e no contexto deste artigo, o olhar para os atores será direcionado para os professores da classe comum e os professores da Sala de Recursos.

O trabalho colaborativo entre os professores da classe comum com os professores da Educação Especial é destacado de modo superficial na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e nas resoluções estaduais. Esses documentos não evidenciam com clareza o modo pelo qual essa colaboração deve ou pode ser estabelecida, dadas as diversas realidades educacionais no Brasil. Assim, mencionam o caráter de articulação ou de apoio técnico pedagógico que pode ser realizado, mas não proporciona diretrizes consistentes que tangem ao desenvolvimento dessas parcerias.

As pesquisas de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que, na perspectiva da inclusão escolar, o trabalho realizado nas salas de recursos tem sido solitário e muitas vezes complexo para a realidade dos sistemas de ensino. Nas

pesquisas, as autoras enfatizam as oportunidades que os sistemas de ensino deveriam proporcionar aos professores (Sala de Recursos e sala de aula comum) para promover objetivos de ensino em comum para os estudantes PAEE.

Nesse sentido, é importante que essa parceria possa ocorrer a partir da construção conjunta do planejamento, avaliação e estratégias pedagógicas, favorecendo acesso ao currículo e à aprendizagem, não apenas do estudante com deficiência, mas de todos os estudantes no ambiente escolar. Assim, o trabalho no APE não fica restrito à Sala de Recursos, e o trabalho pedagógico dos professores não ocorre de forma fragmentada.

No entanto, mesmo que se considere importante essa parceria, é necessário ponderar que as propostas do APE e da colaboração entre os professores não se tornam a única maneira de potencializar ações inclusivas na escola, mas sim uma opção viável que propicia a inclusão dos estudantes PAEE na escola regular.

Considerando essas reflexões, apresenta-se uma iniciativa de parceria entre duas professoras: uma professora de Matemática da sala de aula comum e uma professora especializada em Deficiência Intelectual (DI) da Sala de Recursos – APE. Essa iniciativa foi desenvolvida em uma pesquisa⁴ de mestrado em que se investigou a articulação do trabalho pedagógico do professor de Matemática com o professor especializado em DI a partir de uma proposta de ensino colaborativo utilizando a Metodologia de Projetos.⁵

A pesquisa finalizada em 2016 (ROCHA, 2016) ocorreu em uma escola pública do estado de São Paulo localizada no município de Presidente Prudente. Escolheu-se uma sala do sexto ano do Ensino Fundamental II frequentada por aproximadamente 28 estudantes. Desses 28 estudantes, duas eram diagnosticadas com Deficiência Intelectual e frequentavam o APE.

Para compreender melhor o cenário de investigação e o desenvolvimento do ensino colaborativo entre as professoras participantes, foi necessário seguir os seguintes procedimentos:

- Observação na sala de aula comum e na Sala de Recursos: as observações ocorreram durante todo o decorrer da pesquisa no interior da sala de aula comum e na Sala de Recursos. Foram oito semanas de observação até a proposta e planejamento da intervenção junto às professoras participantes. As observações foram registradas no diário de campo considerando os seguintes aspectos: conteúdo trabalhado (sala comum e Sala de Recursos),

4 A pesquisa possui autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Aprovado no CEP. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 36689414.5.0000.5402.

5 O foco deste artigo não é discutir a Metodologia de Projetos, e, portanto, não será dado destaque para suas especificidades teóricas e metodológicas.

atividades desenvolvidas, recursos e estratégias utilizadas, recursos e estratégias específicas para as estudantes com DI, desempenho e participação das estudantes com DI e atitude das professoras participantes.

- Entrevista com as duas professoras participantes da pesquisa: a entrevista teve como principal objetivo identificar as características do contexto, bem como compreender as estratégias pedagógicas das professoras, e, mais especificamente, se haviam indícios de colaboração e parceria entre ambas. As entrevistas foram do tipo semiestruturada, com base em Bogdan e Biklen (1994), e Lüdke e André (1986). Ocorreram em dias separados para cada uma das professoras participantes. O roteiro da entrevista foi construído a partir de cinco temas/assuntos que compõem o bloco de questões relacionadas: a informações profissionais gerais, com intuito de identificar os níveis e especificidades de formação, assim como realidades, contextos e demandas da atuação docente; ao trabalho pedagógico (sala comum e Sala de Recursos), com o objetivo de identificar as principais características de mediação pedagógica das participantes; ao trabalho/ensino colaborativo, com intuito de identificar o que as participantes entendiam por ensino colaborativo, e se havia indícios de colaboração e construção conjunta de estratégias, se acreditavam em um ensino/trabalho colaborativo e em quais momentos poderia ocorrer; à inclusão e ao trabalho com projetos a fim de identificar as concepções de inclusão, planejamento de um ensino contextualizado e para todos, em especial de Matemática, e identificar se conheciam e o que entendiam sobre a proposta de trabalhar com projetos; e à gestão democrática e participativa com intuito de identificar nuances da participação, colaboração e importância de uma gestão democrática e participativa no ambiente escolar, considerando que ela possui papel importante na viabilização do ensino colaborativo no contexto escolar.
- Intervenção: ocorreu a partir do planejamento em conjunto com as duas professoras (sala comum e Sala de Recursos). A intervenção teve por objetivo a construção colaborativa de estratégias pedagógicas por meio do desenvolvimento de um projeto⁶ na sala de aula comum com todos os estudantes, sob a perspectiva das políticas públicas centradas nos pressupostos de inclusão escolar.
- Análise dos dados: foi analisado o processo de construção de estratégias pedagógicas para o ensino de Matemática a partir da Metodologia de Projetos

6 O projeto construído foi intitulado: "projeto gestão ambiental: eu no ambiente escolar". Ao final do seu desenvolvimento, os estudantes, junto às professoras, construíram um *blog* para a divulgação dos resultados: <http://eunoambienteescolar.blogspot.com.br/>.

na perspectiva da inclusão escolar. Os dados foram analisados após a triangulação dos registros da observação, entrevista e intervenção.⁷ No presente artigo, discute-se alguns dos principais resultados referentes à primeira categoria de análise que emergiu dos dados coletados na pesquisa. Trata-se dos dados referentes à implementação do trabalho pedagógico de ambos os espaços: sala de aula comum e Sala de Recursos. Nessa categoria foi possível compreender os distintos e distantes “mundos” do contexto investigado, bem como a possível articulação das professoras envolvidas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas com objetivo de ensinar Matemática a todos na sala de aula comum. A análise que se fez nessa categoria partiu dos aspectos definidos previamente para a observação e entrevista. Logo, inferiu-se dos conteúdos trabalhados até a atitude das professoras participantes, contemplando também os recursos e as estratégias utilizadas por ambas. É válido ressaltar que, após inferir os dados referentes ao trabalho pedagógico de ambas as professoras, foi analisado, a partir dos fatores do ensino colaborativo, como se articulou (no processo de intervenção da pesquisa) o trabalho pedagógico das professoras para o planejamento de estratégias de ensino em conjunto.

SALA DE AULA COMUM

Foi observado que, na sala de aula comum, os conteúdos trabalhados eram sempre focados nas demandas da apostila do sexto ano do ensino fundamental. A professora sempre demonstrava a preocupação em cumprir essas demandas, principalmente aquelas voltadas para as avaliações externas, como, por exemplo, a avaliação diagnóstica de aprendizagem de Matemática e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Notava-se que a professora demonstrava cuidado em desenvolver atividades em duplas ou grupos, mas as suas estratégias limitavam-se a explicações e correções de exercícios na lousa. Sobre momentos do planejamento das aulas e das atividades extraclasse, a professora esclareceu que:

[...] eu gosto muito de ter conteúdos diferentes, que eu acho que chama atenção deles, porque não adianta ficar, não que eu fuja do currículo, né, jamais, a gente não pode, mas, em cima

7 Foram criadas quatro categorias de análise com enfoque em: 1) Articulação do trabalho pedagógico das professoras; 2) Planejamento em conjunto de atividades centradas no interesse dos estudantes; 3) Participação das estudantes com Deficiência Intelectual na sala de aula comum com a intervenção realizada; e 4) Ensino colaborativo e a metodologia de projetos como apoio à inclusão escolar. As análises completas das quatro categorias encontram-se na pesquisa de mestrado (ROCHA, 2016).

disso, eu procuro trazer uma atividade diferente para eles, principalmente na sexta-feira, por exemplo, eu sempre preparo para eles umas palavras cruzadas, assim, mas no conteúdo da Matemática mesmo. (Professora da classe comum)

Pode-se compreender a partir dessa fala que, embora procurasse refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas lúdicas que ilustrem e englobem os conteúdos de maneira contextualizada, as suas estratégias se desenvolviam de outra forma. Isso se torna ainda mais complexo ao considerar que naquele contexto havia estudantes que não compreendiam a Matemática de uma maneira tradicional.

No entanto, tal preocupação também foi considerada pela professora quando questionada sobre a importância de ensinar Matemática considerando os saberes prévios e necessidades dos estudantes, conforme se percebe em sua reflexão:

[...] eles visualizando é até mais fácil, porque não adianta as vezes eu chegar aqui e ficar na lousa passando um monte de coisa, eles não estão entendendo nada, né, e, não sei se você já percebeu, eu acho, eu gosto de falar a linguagem bem simples, para que eles entendam. Aí depois que eles entenderam, aí você pode já fazer um complemento maior, né. (Professora da classe comum)

Esse fato aponta para a complexidade da realidade da sala de aula comum; pois, embora a professora se preocupasse em trabalhar de forma menos abstrata, tornava-se refém de suas práticas cotidianas. Na perspectiva inclusiva, ensinar Matemática trata-se de utilizar metodologias que diminuam a distância entre os objetivos da disciplina escolar e a efetiva realização do possível, ou seja, superar a mera resolução de exercícios com base na repetição e memorização (PAIS, 2006).

Em relação às estratégias ou recursos utilizados para potencializar a aprendizagem e participação das estudantes com Deficiência Intelectual nas aulas de Matemática, notou-se que não houve em nenhuma das aulas. Assim, foi observado que a professora utilizava de práticas e estratégias de ensino que contemplavam o modelo tradicional e as demandas padrão da escola,⁸ e, assim, encontrava

8 Entende-se aqui por modelo tradicional e demandas padrão da escola toda prática que homogeneiza os processos de ensinar e aprender, e, portanto, os sujeitos que estão no espaço escolar. Encerram suas subjetividades quando os submetem a processos de classificação que preza por um padrão de normalidade, em que não reconhece as diferenças e as especificidades de cada ser. Especificamente na Matemática pautam-se em práticas centradas apenas na lógica, na intelectualidade e abstrações, desconsiderando, assim, as interações socioculturais na formação global de um sujeito. Nesse modelo tradicional no qual as demandas padrão da escola está inserido só há espaço para um modelo ideal de aluno, não há espaços para o desenvolvimento individual de cada ser, o educador e a escola restringem-se apenas ao que deve ser ensinado e avaliado pelos processos massivos de classificação da aprendizagem, e, portanto, quem não se encaixa nesse padrão é tido como um sujeito limitado, que não sabe, e, assim, encerram suas possibilidades

dificuldades em lidar com as diferenças e especificidades das estudantes. Quando questionada sobre há quanto tempo atuava com estudantes com deficiência em suas aulas, afirmou que:

[...] de imediato a gente fica com medo, assim, como que eu vou agir com essa criança, porque você tem que dar uma atenção especial para ele, os outros também cobram, então você fica meio que perdido no momento. Aí, por conta mesmo, assim, eu fui pesquisando, falando “não, eu vou trabalhar uma atividade diferente”. Então, às vezes os outros alunos falavam assim “por que, prô, você dá uma atividade diferente para ele, e para gente não?” E agora estou podendo observar, assim, eu chego, eu dou uma atividade para elas lá à parte, e elas ficam fazendo tranquilas. E os outros alunos já se acostumaram.
(Professora da classe comum)

Nota-se que, para a professora, providenciar uma atividade “à parte” já é satisfatório no que diz respeito à participação das duas estudantes com DI. Essa estratégia da professora necessita ser compreendida por dois pontos: a invisibilidade das estudantes com Deficiência Intelectual nas aulas de Matemática evidenciada pela falta de recursos e estratégias específicas para elas e na desconexão das atividades “à parte” com o currículo de Matemática trabalhado na sala de aula comum.

O professor da classe comum é quem está em contato direto com os estudantes. Desse modo, mesmo que a equipe escolar seja responsável por um ensino de qualidade para todos, não se pode desconsiderar a importância da atuação pedagógica que o professor da sala comum possa e deva ter para incluir a todos (NÓVOA, 1999).

No que tange às dificuldades e participação das estudantes com deficiência na sala de aula comum, nota-se que as dificuldades eram acentuadas, e as participações nas atividades escolares restringiam-se basicamente a cópias, tanto da lousa quanto dos cadernos de alguns colegas. Havia pouca interação entre a professora de Matemática com as estudantes.

Nas observações constatava-se que ambas as estudantes tinham dificuldades para compreender o que estava sendo trabalhado pela professora de Matemática. De fato, da forma como as aulas eram conduzidas, as estudantes com Deficiência Intelectual não participavam efetivamente, com aprendizagens significativas, uma vez que possuíam diversas especificidades que não eram consideradas no trabalho pedagógico desenvolvido pela professora.

Assim, foi possível afirmar que as estratégias utilizadas na sala de aula comum não traziam perspectivas inclusivas. Constatou-se que a professora tinha a

intenção de desenvolver um trabalho inclusivo, mas justificou a dificuldade pela estrutura de ensino como um todo. Charlot (2000) esclarece que a escola fragmenta o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas, dificultando o processo de ensino e aprendizagem, bem como a construção do sentido e das relações que os estudantes podem criar com o que está aprendendo. Sendo assim, uma escola inclusiva necessita romper minimamente a fragmentação do tempo e espaço.

SALA DE RECURSOS

Os conteúdos e as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos tinham o enfoque em leitura e escrita. Pois as estudantes com Deficiência Intelectual ainda não eram totalmente alfabetizadas e tinham a necessidade de uma atenção específica para atividades centradas na alfabetização.

Quando questionada sobre como era realizado o planejamento pedagógico para as estudantes, a professora afirmou que:

Primeiro, eu parto da avaliação diagnóstica, para ver a dificuldade desses alunos, onde é que eu posso intervir para que eles ampliem o seu conhecimento pedagógico. Então, a partir do que eles apresentarem, é que eu faço todo o planejamento do que vai ser trabalhado. (Professora da Sala de Recursos)

Nota-se que ela procurou desenvolver o trabalho pedagógico a partir dos pressupostos da Sala de Recursos do estado de São Paulo, partindo da avaliação diagnóstica e desenvolvendo o planejamento individualizado para cada estudante atendido.

Na realização das atividades, a professora utilizava recursos visuais, como imagens ou construção de desenhos, para a melhor compreensão das estudantes. Em relação aos recursos e estratégias específicos para as estudantes com DI, notou-se que a professora empregava diversas estratégias, as quais eram desenvolvidas considerando as características e avanços das estudantes em cada atendimento.

No que tange ao desempenho e participação das estudantes na Sala de Recursos, notou-se que demonstravam maior segurança quando nela estavam. Quando as atividades eram mais visuais e utilizavam recursos palpáveis, as estudantes demonstravam maiores habilidades e desenvolviam melhor as atividades propostas. Atenta-se para o fato de que na sala de aula comum isso deveria ser considerado pela professora de Matemática para trabalhar os conteúdos previstos, tendo em vista a participação e envolvimento de todos os estudantes.

Os avanços das estudantes na Sala de Recursos foram significativos. No entanto, restringiam-se apenas àquele espaço. Rocha (2016) apontou a necessidade de se refletir sobre a importância de um trabalho articulado e complementar da professora do APE juntamente aos demais professores, uma vez que a inclusão de

fato ocorre na sala de aula comum, e não apenas na realização do atendimento individualizado na Sala de Recursos, o que pode configurar como um retrocesso na história da Educação Especial no Brasil.

SALA COMUM X SALA DE RECURSOS

A partir dos universos observados, apresentam-se algumas reflexões sobre o ensino colaborativo na visão das professoras envolvidas. Ressalta-se que as concepções de ambas as professoras foram condicionantes para o planejamento de estratégias em conjunto e para o desenvolvimento da intervenção colaborativa na sala de aula comum.

Sobre a relação entre as duas professoras, a da classe comum afirmou que,

[...] a gente foi criando um vínculo, e o bom de tudo isso é que eu sempre passo para ela, né, falo: “olha, as meninas estão melhorando”. Na reunião passada, as avós das meninas vieram, as duas, aí fizeram comentários, e eu passei todos os comentários para ela, falei, “olha, está acontecendo assim, assim, assim”, até teve uma avó que falou que a neta estava chorando porque não conseguia aprender, aí eu falei para a avó, “não, elas conseguem, sim, ela melhorou”, [...] porque elas estão em um processo, né... (Professora da classe comum)

Nota-se que o diálogo estabelecido pela professora com a professora da Sala de Recursos era apenas no sentido de repassar informações ou situações ocorridas na sala de aula comum, reforçando a concepção de que os estudantes PAEE são de responsabilidade apenas dos professores da Educação Especial (MENDES, 2002).

Embora já tendo dialogado sobre algumas atividades, as professoras não haviam de fato planejado algo em colaboração ou realizado atividades em parceria. Para a professora da Sala de Recursos, quando questionada sobre a sua relação ou planejamento em conjunto com os professores da classe comum, afirmou que:

Nas ATPCs, a gente fala os resultados que nós estamos conseguindo com os alunos e o tipo de trabalho que a gente desenvolve aqui [Sala de Recursos]. Mas um planejamento específico com os professores, não. Não é realizado. (Professora da Sala de Recursos)

Percebe-se que o repasse de informações era apenas o que havia em comum entre o trabalho pedagógico das professoras. Enquanto a professora da classe comum preocupava-se em dizer à professora da Sala de Recursos sobre o desenvolvimento das estudantes ou direcionar algo a ser feito com elas, a professora da Sala

de Recursos também apenas relatava sobre como era desenvolvido o seu trabalho e os resultados.

As professoras afirmaram que era possível construir e desenvolver estratégias pedagógicas e atividades em conjunto. No entanto, são notórias algumas diferenças em suas concepções de colaboração:

Ah, com certeza! Porque, assim, o professor da Sala de Recursos, ele tem uma visão bem melhor do que a nossa que está ali na sala de aula com todos aqueles alunos, né? Então talvez a minha maneira, a minha visão, e a dela, talvez sejam diferentes. Talvez eu enxergue de uma maneira, e ela já tem uma coisa além, e eu apenas complemento, né, com alguma coisinha assim. (Professora da sala comum)

Possível e necessário para que os alunos consigam avançar ainda mais. Porque a gente percebe o avanço aqui, só que o horário que eles ficam na Sala de Recursos é um horário reduzido, e o trabalho, individual. Ele surte, sim, um resultado, apresenta um resultado; mas, se na sala comum ele pudesse também focar esse trabalho, para que ele possa avançar de onde ele está, a gente conseguiria um resultado muito melhor. (Professora da Sala de Recursos)

A professora da classe comum revelou em sua fala que o seu papel era apenas complementar ao trabalho da professora da Sala de Recursos, ou seja, ainda havia a concepção de que a escolarização dos estudantes PAEE deveria ser feita com mais evidência na Sala de Recursos pela outra professora.

Na fala da professora da Sala de Recursos, notou-se a preocupação da fragmentação do tempo e do trabalho na Sala de Recursos em relação ao da sala de aula comum. Era, portanto, necessário atribuir ao APE a sua dimensão de complementaridade para as atividades escolares dessas estudantes, fazendo com que avançassem na escola em todos os seus espaços.

Considerando a análise desse contexto, a partir das referidas políticas públicas evidenciadas neste artigo, instiga-se a reflexão sobre a necessidade de se ter um apoio mais efetivo da gestão escolar em termos de articulação do trabalho pedagógico desses dois universos que nesse contexto caminhavam em lados opostos. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) esclarecem que o ensino colaborativo não é apenas trabalhar juntos, mas sim trabalhar colaborativamente, considerando as adversidades do trabalho docente. É necessário que essa colaboração tenha apoio e respaldo administrativo, bem como proporcione aos professores uma formação em serviço para essa perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a implementação, em uma escola pública, da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008) no que diz respeito às especificidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na esfera nacional e a sua organização na rede pública de ensino do estado de São Paulo. O contexto de implementação das políticas analisadas foi o de uma escola pública estadual, localizada no município de Presidente Prudente. Também foi analisado o importante papel dos professores da Educação Especial e dos professores da classe comum do ensino regular no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE. O AEE em âmbito nacional tem diretrizes claras para que suas atividades sejam complementares ou suplementares às atividades da classe comum do ensino regular, sendo ainda desenvolvidas no contraturno das atividades da sala de aula comum. Em esfera nacional, tem-se que o AEE atende a todos os estudantes PAEE na Sala de Recursos Multifuncionais, ou seja, a formação do professor que atua no AEE é específica para atuar na área da Educação Especial e inclusiva.

No âmbito do estado de São Paulo, o AEE é denominado Atendimento Pedagógico Especializado (APE), e as Salas de Recursos Multifuncionais são denominadas apenas como Sala de Recursos. No APE, o atendimento possui especificidades que o difere das diretrizes da política nacional. Por exemplo, a formação específica do professor, uma vez que o atendimento no APE é categorial, ou seja, por área da deficiência.

Os desafios para a efetivação da inclusão escolar são inúmeros. Desse modo, o APE, no contexto investigado, evidencia necessidades de mudanças em relação aos diferentes papéis dos professores da classe comum e da Sala de Recursos, bem como o modo como ocorre o planejamento e articulação do trabalho pedagógico dos professores.

Foi notório os distantes mundos que se estabelecem em relação à Educação Especial e Educação Regular. Ainda é fortemente marcado que, para a escola e, mais especificamente, os professores da classe comum, a responsabilidade da escolarização do estudante PAEE é da Educação Especial, ou seja, do APE e do profissional responsável por ele. Isso reforça a segregação do espaço escolar e o distanciamento da Educação Especial em uma perspectiva de Educação Inclusiva, conforme previsto na política nacional.

Na perspectiva de escola inclusiva, é necessário possibilitar espaços colaborativos e coletivos de ensino e aprendizagem. Desse modo, as práticas pedagógicas dos professores não podem ser fragmentadas e desarticuladas de todos os envolvidos no processo de escolarização. Os gestores necessitam assumir uma postura mais articulada, orientadora e colaborativa em relação ao trabalho pedagógico dos professores, possibilitando que os profissionais trabalhem juntos visando a um

objetivo comum, que é de garantir que todos os estudantes aprendam de acordo com as suas necessidades e habilidades e participem das atividades escolares e tornem-se sujeitos de suas próprias aprendizagens.

Portanto, embora se tenha na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva avanços significativos para atender às demandas dos estudantes PAEE na escola atual, ainda há que se avançar em termos de políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho para os professores e gestores; de programas de formação que atendam às necessidades dos contextos escolares; e de proporcionar currículos que de fato promovam práticas inclusivas na escola. Isso porque a investigação nos revelou que, apesar das políticas analisadas caracterizarem mudanças significativas e históricas, há ainda certa dificuldade para se implementar de fato o processo de articulação entre os trabalhos pedagógicos dos atores em questão – professor da classe comum e da Sala de Recursos. Inferiu-se que é possível desenvolver tal parceria; porém, no caso dessa análise, a articulação conquistada foi limitada ao planejamento em conjunto entre as professoras participantes e a pesquisadora. E, portanto, não houve momento de ações compartilhadas na sala de aula comum e efetivos momentos espontâneos de processos colaborativos entre as professoras do estudo.

Isso nos demonstrou os distanciamentos e fragmentações que ocorrem entre a Educação Especial e a classe comum, o que muitas vezes geram segregações dos estudantes PAEE no espaço comum de aprendizagem, uma vez que os professores da classe comum, ao não receberem orientações e formações adequadas, acabam por compreender que a responsabilidade dos estudantes PAEE é unicamente do professor da Educação Especial, e este, por sua vez, que possui na maioria das vezes demandas excessivas de trabalho, prioriza o desenvolvimento do estudante PAEE exclusivamente na Sala de Recursos. São, portanto, práticas solitárias e distantes que poderiam gerar frutos significativos se fossem realizados em parceria. Sugere-se um trabalho efetivo com toda a comunidade escolar em termos de formação, colaboração e orientação para o desenvolvimento pleno do estudante PAEE na escola comum e de ações articuladas entre a Educação Especial e a Regular.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v. 17, edição especial, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 207.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas escolas comuns de ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-7, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Caderno CEDES*, Campinas, SP, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, v. 21, p. 211-259, 2000.

HOWLETT, Michael; RAMESH, Mishra; PERL, Anthony. *Política pública: seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integradora*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KINGDON, John. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. *Políticas públicas: coletânea*. Brasília, DF: Enap, 2006. p. 219-245.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, Marco José da Silveira. *Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, Marco José da Silveira. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense*, Niterói, RJ, n. 7, p. 11-18, maio 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Raízes históricas da educação inclusiva*. In: SEMINÁRIOS AVANÇADOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, Marília, SP: Unesp, 2001. (mimeo).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de Educação Especial. *Revista Integração*, Brasília, DF, n. 24, p. 12-17, 2002.

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 Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, Josiane Beltrame. *Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista*. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012.

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

PAIS, Luiz C. *Ensinar e aprender matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POKER, Rosimar Bortolini et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília, SP: Oficina Universitária, 2013. 184p.

ROCHA, Naiara Chierici da. *Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão*. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

RUA, Maria das Graças. *Para aprender políticas públicas*. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n. 3/4, p. 103-118, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 61, de 5 de abril de 2002*. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo: Secretaria de Educação, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 31, de 24 de março de 2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2008b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – Cape, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE n. 61, de 11 de novembro de 2014*. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2017.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Conferência de Jomtien – 1990*. Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html. Acesso em: 7 maio 2018.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996.

Recebido em: 30 JUNHO 2018

Aprovado para publicação em: 6 FEVEREIRO 2020



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.