

PAULA MARCHESINI

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM

## TECENDO POSSIBILIDADES



# **EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM**

## **TECENDO POSSIBILIDADES**

**Fundação Universidade de Caxias do Sul***Presidente:*

Dom José Gislon

**Universidade de Caxias do Sul***Reitor:*

Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*

Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*

Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*

Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:*

Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*

Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*

Simone Côrte Real Barbieri

**Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Jaqueline Stefani

Karen Mello de Mattos Margutti

Márcio Miranda Alves

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

**Comitê Editorial**

Alberto Barausse

*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez

*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão

*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo

*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique

*Escuela Interdisciplinar de Derechos**Fundamentales Praeeminentia Iustitia/**Peru*

Juan Emmerich

*Universidad Nacional de La Plata/**Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes

*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró

*Universidad Nacional del Centro/**Argentina*

Nathália Cristine Vieceli

*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan

*University of London/Inglaterra*

PAULA MARCHESINI

# EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM TECENDO POSSIBILIDADES



© da autora  
1<sup>a</sup> edição: 2024

Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha  
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos  
Capa: Ana Carolina Marques Ramos  
Ilustração de capa: Tainara Rohling Godois

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

M316e Marchesini, Paula

Educação especial e ensino comum [recurso eletrônico] : tecendo possibilidades / Paula Marchesini. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2024.  
Dados eletrônicos (1 arquivo). – (Coleção educatio)

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web

DOI 10.18226/9786558074137

ISBN 978-65-5807-413-7

1. Educação especial - Brasil. I. Título. II. Série.

CDU 2. ed.: 376(81)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação especial – Brasil 376(81)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

Dedico este livro a todos os professores, futuros professores e gestores que, assim como eu, acreditam na educação e anseiam por novas semeaduras que permitam que o espaço escolar se transforme e germe possibilidades cada vez melhores.

# AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a Deus pela vida, por ter me abençoado com pessoas tão especiais em minha caminhada e por ter conseguido realizar mais um sonho.

À minha mãe Ines e ao meu pai Paulo (*in memoriam*), por terem me dado a vida.

À minha mãe Ines, minha primeira professora da escola e da vida. Mãe, você é tudo para mim!

Ao meu companheiro Bruno, pela paciência, pelo incentivo, pelos momentos de ausência, pela compreensão durante toda a minha caminhada (que não termina!).

Ao meu filho Augusto, a mais nova fonte de amor em minha vida!

À minha irmã Patrícia, minha melhor amiga, com quem compartilho minhas angústias, meus medos e minhas conquistas.

À minha nona Elzira, pelo orgulho que demonstra por mim e, por meio dela, a toda minha família!

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Beatris Valentini, a quem posso chamar de amiga e conselheira, que, com seu incentivo, por acreditar em mim, tornou possível a concretização de mais um sonho!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Brocchetto Ramos, por acolher, acreditar e sempre lembrar de mim.

À equipe diretiva da escola em que trabalho e aos colegas de escola, pela parceria, pela amizade, pelo incentivo.

Às profissionais das escolas que se disponibilizaram prontamente em participar da pesquisa, tornando possível a realização do estudo agora publicado neste livro.

Enfim, um agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha caminhada!

# SUMÁRIO

PREFÁCIO || 9

APRESENTAÇÃO || 12

1. O QUE ME MOVE! || 14

2. INICIANDO AS SEMEADURAS: UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL || 19

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO SUPORTE || 31

4. A SALA DE RECURSOS E O ENSINO COMUM:  
ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS PARA  
VIABILIZAR OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA || 42

5. PREPARANDO O TERRENO PARA A SEMEADURA:  
DELINAMENTO DO ESTUDO, CONTEXTO, SUJEITOS E  
PROCEDIMENTOS DE ESCUTA || 53

6. AS SEMEADURAS E COLHEITAS || 58

6.1. O SUPORTE DO AEE: CONCEPÇÕES E O PAPEL  
DO PROFESSOR || 61

6.2. PARCERIAS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS  
DO AEE || 73

6.2.1. Possibilidades e desafios na visão das professoras  
do AEE || 74

6.2.2. Entre desejos e impedimentos, a busca por uma  
parceria || 95

**6.3. PARCERIAS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAs DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL || 103**

6.3.1. Possibilidades e desafios na visão das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental || 104

6.3.2. Entre as brechas do cotidiano, um tempo para sentar || 124

6.3.3. Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria || 135

6.4. A SENSAÇÃO DE DESAMPARO || 144

**7. O QUE TENHO A DIZER SOBRE AS SEMEADURAS E COLHEITAS || 156**

**8. AS NOVAS SEMEADURAS: O DEPOIMENTO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL || 167**

**9. AS NOVAS SEMEADURAS: MINHAS CONSIDERAÇÕES || 171**

**REFERÊNCIAS || 177**

**POSFÁCIO || 184**

QUANDO O TRABALHO DE UMA PROFESSORA É SEU OBJETO DE INVESTIGAÇÃO || 184

REFERÊNCIA || 185

**SOBRE A AUTORA || 186**

# PREFÁCIO

“Acredito que a formação de professores também tem relação com isso ‘educar o olhar’: como olhar para a infância, como olhar para os pares, como olhar para as famílias, como olhar para os ambientes, como olhar para o conhecimento, como olhar para si mesmo; enfim, no que diz respeito aos efeitos ‘óticos’ do ato de educar” (Carlos Skliar, 2017, tradução livre<sup>1</sup>).

Múltiplas são as possibilidades do olhar na educação, mas há olhares que só visitam e assentem, alguns que olham, mas não enxergam, outros, no entanto, se surpreendem e vislumbram o que muitos não conseguem enxergar, mas que está ali, clamando por um olhar. Há ainda outros olhares que se perturbam com o que enxergam e não sossegam até poderem transformar o que veem. São essas duas últimas formas de olhar que fazem a Educação transformar vidas, que se preocupam em não deixar ninguém jogado à própria sorte. São essas formas de olhar a Educação que movimentaram a pesquisa e a práxis compartilhadas neste livro.

Mas não basta se surpreender e se inquietar para operar transformações, é preciso o compromisso profundo consigo e com o outro, que impele na busca de conhecimento para a construção de uma práxis articulada com cada realidade a ser transformada. Paula Marchesini, professora, mestra em Educação, amiga e parceira, pessoa que olha com respeito e singularidade para cada um, apostando nas possibilidades dos encontros e da educação, compartilha conosco sua jornada de estudos e transformação. Sua narrativa nos pega pela mão e nos apresenta a transformação

---

<sup>1</sup> SKLIAR, Carlos. **Pedagogías de las diferencias:** notas, fragmentos, incertidumbres. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017. 39 p.

da teoria em ação, em que o conhecimento não apenas sustenta a prática, mas a prática retroalimenta e transforma o conhecimento.

Acompanhamos esse movimento nos capítulos que nos levam a refletir sobre as transformações da Educação Especial em nosso país, no desafio e na contribuição do Atendimento Educacional Especializado e, especialmente quando Paula compartilha seu olhar e suas reflexões sobre o fazer conjunto na articulação do profissional do atendimento educacional especializado com os professores da sala de aula. Algo que pode parecer óbvio, ou seja, juntos somos mais fortes e operamos mais transformações, pois quando nos agregamos nossas ideias se tornam mais completas e mais enriquecidas, nossos saberes em articulação com outros saberes não são mais um punhado de ideias soltas, mas podem se tornar uma proposta articulada, com outro sentido e força.

Não só de teorias e ideias esse livro se faz, mas é exemplo de escuta e de ética em pesquisa. Porque fazer pesquisa envolvendo pessoas traz um compromisso ético e necessita que a pesquisadora viva esse processo com os participantes em profundo respeito, cuidado e valorização daqueles que compartilham o que pensam, o que vivem, o que sabem. Esse cuidado está evidenciado nos capítulos que trazem o “preparar o terreno para a semeadura” e ao compartilhar “as semeaduras e as colheitas”, pois, além de trazer novas reflexões sobre a articulação entre os professores, os desafios, as lacunas, as possibilidades, também nos ensina sobre o encontro e a escuta do outro, que pode ser nosso colega, nosso aluno ou tantos outros que encontramos em nosso caminho. A sensibilidade da escuta, a valorização de cada perspectiva nos possibilita construir novos e profícuos caminhos em educação inclusiva.

A discussão sobre a inclusão reposiciona as responsabilidades pelos espaços sociais compartilhados, isto é, os esforços devem ser de todos para efetivar a equiparação de oportunidades. A escola deve oferecer uma educação de qualidade para todos, deve procurar responder à diversidade dos sujeitos implicados no

contexto educativo, considerando raça, etnia, linguagem, gênero, nacionalidade, situação socioeconômica e necessidades educativas especiais. Portanto, o foco não pode mais ser colocado nas limitações da pessoa em função de suas deficiências, mas nas respostas oferecidas pelas instituições de ensino. Ainda vivemos um tempo que falamos de (des)conforto da inclusão na escola. Algumas vezes os espaços escolares podem estar mais propensos a exclusões do que a inclusões, pois, no mesmo movimento em que se promove a inclusão, denuncia-se, mantém-se ou se reforça a exclusão. Dito de outro modo, conforto e desconforto, bem-estar e mal-estar andam juntos.

Por essa razão a discussão deste livro é tão importante. Une-se ao desafio de criar condições de bem-estar para os processos inclusivos, tendo os estudantes como sujeitos principais, porém, não deixando à margem as famílias e os professores, em sua solidão, em suas incertezas, e, principalmente, construindo possibilidades que o fazer conjunto permite transformar. Que tal nos unirmos na construção de condições de bem-estar ou “estar bem” na educação?

Desejo uma excelente e inspiradora leitura!

**Caxias do Sul, outubro de 2024.**

Profa. Dra. Carla Beatris Valentini

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade de Caxias do Sul

# APRESENTAÇÃO

A escrita deste livro trouxe a possibilidade de transformar o contexto de pesquisa em uma dimensão artística. Falo isso por me permitir ir além da rigorosidade metodológica exigida a uma pesquisa acadêmica, que é necessária, uma vez que trabalhamos com um estudo e precisamos dar conta da validação dos dados e resultados. Contudo, essa dimensão artística me permite trazer tanto a parte da pesquisa como fazer minhas inferências e tecer possibilidades no que se refere à articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, na medida em que trago, ao final do livro, a descrição de uma experiência que vem sendo realizada e que foi possibilitada a partir do meu crescimento pessoal e profissional com a dissertação de mestrado. Quanto sentido impregna uma pesquisa quando ela pode trazer mudanças a uma realidade!

Lembro-me da fala da professora Cláudia Bisol, no momento da defesa de minha dissertação de mestrado em Educação, a partir da qual este livro tem origem: a forma com que você, Paula, conduziu a escrita da dissertação nos passa a impressão de que você pega o leitor pela mão e conduz pelas etapas da pesquisa, mostrando o que foi discutido, o que será discutido a seguir e ainda dizendo: agora vamos ver isso aqui!

Por isso, peço licença a você, leitor(a), para pegar na sua mão e conduzi-lo no processo de leitura e reflexão sobre as medidas e colheitas no que tange à articulação entre Educação Especial e Ensino Comum na escola regular.

Tomo a liberdade de dizer que um tema de pesquisa não nasce da noite para o dia, tampouco está desconectado das nossas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. No momento do ingresso no mestrado, eu estava no sétimo ano consecutivo atuando como coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental que atende alunos da pré-escola ao 9º ano do Ensino

Fundamental, que atende também à modalidade educação especial. Muito me inquietava o distanciamento entre os professores do Ensino Comum e da Educação Especial no desenvolvimento de ações mais articuladas no que tange à escolarização dos alunos desta. Inquietavam-me também as queixas constantes sobre: “eu não me sinto preparado(a)”, sabendo que, ao trabalhar em parceria, podemos nos fortalecer profissionalmente.

Então, a proposta desta obra, que faz parte da Coleção Educatio Livros, publicizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, é justamente compartilhar o que traz a literatura e como tem se mostrado a realidade escolar no que diz respeito à articulação entre Educação Especial e Ensino Comum. Mas este livro também traz algo de novo, algo de especial, pois eu, como educadora e pesquisadora, atuando na coordenação da escola, quero compartilhar as novas semeaduras e colheitas proporcionadas pela pesquisa e os avanços, dentro das possibilidades atuais, que obtivemos no espaço escolar para promover a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, a fim de favorecer a escolarização dos alunos da Educação Especial.

Apresento, em certos momentos, uma escrita mais espontânea, talvez mais fluída até, mas sem descuidar da rigorosidade de transmitir verdadeiramente as semeaduras e colheitas possibilidades pela pesquisa acadêmica. O primeiro pensamento que me ocorreu diante da possibilidade da escrita desta obra é que ela corresponesse ao seguinte objetivo: de uma educadora para educadores(as).

Este livro é resultado da pesquisa de mestrado intitulada *Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS: articulação entre os profissionais*, a qual, mais uma vez, tenho a oportunidade de compartilhar.

# 1. O QUE ME MOVE!

É o desejo de conhecer, saber e fazer que motivam minha caminhada, tanto em relação à prática pedagógica quanto à busca pela minha formação. Uma busca inquietante que me fez retornar ao ambiente acadêmico na condição de pesquisadora, com a intenção de investir em minha formação e contribuir, por intermédio da minha pesquisa, para o meu campo de trabalho: a educação. Foi essa pesquisa que possibilitou a escrita deste livro, cujas ideias e inferências agora compartilho com cada leitor(a).

A temática da inclusão escolar tem marcado presença em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas. Pode-se considerar a década de 1990, no Brasil, como o marco temporal de quando surgiram muitas reformas na área educacional e mudanças na legislação. É nesse período que a Educação Especial passa a garantir a escolarização de alunos com deficiência na escola regular, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

A inclusão escolar ganha mais evidência com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), anunciada em janeiro de 2008, juntamente com outros dispositivos legais que vem sendo publicados a partir de então (Brasil, 2008a). Com a PNEEPEI, avança-se ainda mais na perspectiva inclusiva ao garantir o atendimento dos alunos da Educação Especial não mais em espaços segregados, mas no sistema regular e com apoio educacional especializado.

A PNEEPEI e os dispositivos legais que se agregaram a ela, incluindo outros documentos, trouxeram orientações aos sistemas e instituições de ensino quanto à organização da modalidade Educação Especial na escola regular, quanto à matrícula dos alunos e à oferta e organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar, oferecido no contraturno da classe comum.

A partir das diretrizes legais, cada sistema, rede ou instituição escolar tem autonomia em certos aspectos na estruturação da modalidade Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado. Assim, como estão sujeitos a diferentes interpretações, estes podem apresentar variações de uma instituição para outra ou de um sistema de ensino para outro.

Por isso, considero de extrema importância as pesquisas na área da Educação Especial que buscam investigar a configuração da Educação Especial na escola regular em diferentes contextos. Além disso, debates nessa área e a literatura produzida são oportunidades de divulgação da estruturação, organização e de práticas que podem servir como referência para as escolas e sistema de ensino repensarem os seus espaços.

Este é um dos objetivos deste livro: não trago modelos para serem copiados à maneira em que se apresentam. Trago possibilidades, referências e relatos de práticas que podem inspirar outros professores e futuros professores, incluindo gestores da área da educação, a repensarem seus espaços e, quem sabe, darem mais visibilidade para a Educação Especial na escola regular, caso, assim como eu, percebam esse distanciamento entre ela e o Ensino Comum no que se refere aos docentes que atuam nesses locais, como forma de viabilizar os processos inclusivos.

Esse distanciamento, como parte da gestão da escola, muito inquietava-me, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, a motivação para a pesquisa teve uma dimensão pessoal, porque sou profissional da área da educação, na função de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando no momento na coordenação pedagógica de uma escola que atende a alunos da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. Percebia muitos desafios no sentido de desenvolver ações mais articuladas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Comum.

O processo investigativo que deu origem a minha dissertação de mestrado, intitulada *Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata – RS: articulação entre os profissionais*, possibilitou-me uma visão mais ampla a respeito da temática investigada no que diz respeito, principalmente, à articulação entre Educação Especial e Ensino Comum na escola regular em relação aos profissionais envolvidos nesse processo.

Além de possibilitar ampliar meu horizonte de conhecimento nessa área, a pesquisa permitiu-me fazer inferências no meu contexto de atuação, ou seja, na escola em que, no momento, exerço as funções de coordenação pedagógica. Educação se faz com pessoas, e é claro que, para isso, pude e posso contar com uma equipe gestora que acredita que a educação é um processo de contínua transformação e ressignificação e apoia ideias que visam à melhoria da prática pedagógica. Pude e posso contar também com uma professora de Educação Especial que realiza o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos, a qual abraçou a proposta da articulação e tem investido nos momentos de conversas, trocas e partilhas, previstos em cronograma previamente organizados por mim como coordenadora pedagógica. A professora da Educação Especial, ao tomar conhecimento da proposta de aula compartilhada que eu lhe apresentei (também conhecida na literatura da área pelos termos “aula colaborativa”, “Ensino Colaborativo”, “Trabalho Docente Articulado”, entre outras terminações), também tem investido em momentos de aula compartilhada nas turmas do Ensino Comum em que o estudante da Educação Especial está matriculado.

Referenciar teoricamente minha pesquisa utilizando termos como “Ensino Colaborativo”, “aula compartilhada”, “docência compartilhada”, “Trabalho Docente Articulado”, entre outras terminologias que a literatura da área de Educação Especial apresenta, possibilitou-me conhecer as propostas e adaptá-las à minha realidade.

Saliento, mais uma vez, a importância que teve a pesquisa acadêmica na dimensão pessoal e na minha atuação profissional. Apropriando-me de pesquisas e da literatura da área de Educação Especial, pude observar os avanços em diferentes realidades, entraves e possibilidades com os quais pude fazer correlação com o meu contexto de pesquisa. Pude também me inspirar em exemplos e modelos quanto às práticas que têm sido desenvolvidas ou que orientam no sentido de promover estratégias que possibilitem uma articulação entre Educação Especial e Ensino Comum.

Uma citação do professor Cláudio Baptista (2015), pesquisador da área de educação especial, enfatizou a relevância do meu trabalho de pesquisa. No capítulo introdutório do livro *Escolarização e Deficiência*, do qual é organizador, Baptista (2015) faz questionamentos a respeito da prioridade efetiva ao acesso e permanência dos alunos da Educação Especial na escola regular, sobre a configuração do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as relações tecidas com a classe comum. Questiona também de que forma as metas têm sido discutidas e transcritas nos planos e projetos municipais, ressaltando a relevância científica de estudos na área da educação especial para possibilitar o avanço das análises das configurações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), pois é “imprescindível que avancemos no conhecimento das especificidades de um território multifacetado como o brasileiro, seus estados e municípios” (Baptista, 2015, p. 8).

A dissertação de mestrado pretendeu trazer reflexões a partir do contexto da rede municipal de Nova Prata no que se refere às relações tecidas entre Educação Especial e Ensino Comum, servindo como ponto de partida para mensurar as ações propostas ao sinalizar necessidades e possibilidades a se considerar.

Tendo em vista a vasta extensão do território brasileiro e os múltiplos desdobramentos que podem emergir nos diferentes contextos, estudos que analisam aspectos relacionados à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclu-

siva (PNEEPEI) e estudos locais são importantes e necessários, a fim de compreender de que forma essa política se efetiva na prática.

Dessa forma, a pesquisa de mestrado que oportunizou a escrita deste livro procurou atender à seguinte problemática: como acontece a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do Ensino Comum? Essa relação caracteriza uma articulação como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial?

Acredito que, se você, caro(a) leitor(a), escolheu ler este livro, é porque acredita na educação e acredita em possibilidades e, assim como eu, sente-se em uma busca constante justamente pela consciência do inacabamento. É o que diz Freire (2015, p. 52-53): “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

Neste livro, compartilho os pontos relevantes da dissertação e apresento os desdobramentos que o momento após a pesquisa tem proporcionado no meu contexto de atuação: a escola.

## 2. INICIANDO AS SEMEADURAS: UMA BREVE INCURSÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

E quem garante que a história  
É carroça abandonada  
Numa beira de estrada  
Ou numa estação inglória  
A história é um carro alegre  
Cheio de um povo contente  
Que atropela indiferente  
Todo aquele que a negue<sup>2</sup>

Conhecer percurso histórico no que se refere à Educação Especial no contexto brasileiro e os desdobramentos ocorridos à medida que foram promulgados dispositivos legais e documentos orientadores foi muito importante para mim como pesquisadora e também profissional da educação, pois o passado tem muita importância quando se faz uma análise do contexto atual. Isso justifica os motivos para trazer um capítulo dedicado a uma breve incursão na história.

Embora seja facilmente encontrada em variadas bibliografias e pesquisas da área da Educação Especial, assim como em outros documentos que contam histórias, foi um passo importante para meu conhecimento no momento e também para (re)pensar o contexto atual.

O que a história nos mostra? Ou melhor, nos conta? A história da educação brasileira, não sendo diferente num cenário global, foi marcada por longos períodos de invisibilidade da pessoa com deficiência, sendo reflexo do cenário social.

---

<sup>2</sup> Trecho de “Canción Por La Unidad de Latino America”, composta por Pablo Milanes e Chico Buarque de Hollanda (1978).

Por muito tempo houve predominância da segregação das pessoas com deficiência da sociedade e do acesso à educação. Indivíduos não correspondentes à “norma”, nos aspectos físicos ou mentais, eram escondidos ou institucionalizados, já que, para o contexto social da época, não eram considerados produtivos.

O quadro que se mostra hoje, de maior visibilidade às pessoas com deficiência tanto no contexto escolar como na vida social e no mercado de trabalho, é resultado de árduos movimentos organizados, principalmente pelas pessoas com deficiência e suas famílias, em busca de direitos. Documentos e debates a nível internacional impulsionaram muitos movimentos no que se refere à pessoa com deficiência, promovendo paulatinas mudanças na legislação até chegar ao contexto atual, na perspectiva de uma sociedade mais inclusiva. No cenário educacional, a PNEEPEI (2008), agregada a documentos orientadores e a outros dispositivos legais, tem garantido o acesso e a permanência dos alunos da Educação Especial no Ensino Comum, orientando os sistemas de ensino quanto à organização da modalidade na escola regular.

Retomando o percurso histórico, na esfera brasileira, uma espécie de tentativa de educação para pessoas com deficiência, ainda que de forma rudimentar, foi o papel exercido pelas Santas Casas de Misericórdia no acolhimento de crianças com algum problema físico ou mental, no final do século XVIII e início do século XIX. Muitas dessas crianças eram rejeitadas pelos familiares, em outros casos, os responsáveis não tinham condições de criá-las. Além desses locais, o período foi marcado pela abertura de hospícios e pelo encaminhamento de pessoas com deficiência para presídios.

No século XIX, aliado ao crescimento econômico do Brasil imperial, houve alguns avanços na esfera educacional baseada em modelos europeus, trazidos pela elite que lá estudava. Esses avanços incluíram também alguns feitos em relação à educação da pessoa com deficiência, como é o caso da criação do Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que mais tarde passou a se

chamar Instituto Benjamin Constant e, em 1857, o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos. Os dois institutos, em regime de internato, foram criados e eram mantidos pelo governo imperial.

Com a Proclamação da República em 1889 e influenciados pelo movimento escola-novista, estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul fomentaram a organização escolar primária e escolas para pessoas com deficiência. Nesses espaços, que funcionavam no caráter de institucionalização, atuavam médicos, psicólogos e professores. Estes iniciaram os discursos sobre a deficiência, dando origem, no final dos anos 1920, a associações profissionais que oportunizaram a criação de um campo de reflexão e um espaço para sua ação pedagógica que, ao mesmo tempo, justificava a separação da pessoa com deficiência e procurava práticas de tornar possível a vida dos mais prejudicados (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010).

Nesse campo da institucionalização, Jannuzzi (2004) menciona que a questão da pessoa com deficiência se desenvolveu sob as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica. Na primeira, os médicos recorreram a conhecimentos de anatomia, procurando respostas aos desafios encontrados nos tratamentos terapêuticos. Nesse meio, destaca-se a médica italiana Maria Montessori, que criou uma série de materiais pedagógicos para a educação da pessoa com deficiência ainda muito utilizados nos dias de hoje. Desse modo, a medicina foi influenciando a educação da pessoa com deficiência, facilitando inclusive a divulgação teórica, principalmente em relação à deficiência mental, hoje denominada deficiência intelectual. Os médicos, percebendo a importância da pedagogia na educação da pessoa com deficiência, criaram instituições escolares vinculadas a hospitais psiquiátricos para o atendimento de crianças com quadros de maior comprometimento e de adultos com problemas mentais excluídos socialmente. Essas tentativas da área médica mantiveram a segregação da pessoa com deficiência sob a forma de institucionalização, porém deram o primeiro passo para vincular essas crianças também à

área pedagógica, de forma que pudessem ser integradas ao convívio social: segregação *versus* integração (Jannuzzi, 2004).

A vertente psicopedagógica baseava-se em preocupações ligadas à psicologia, com pesquisas experimentais a partir da aplicação da escala métrica de inteligência de Binet<sup>3</sup> e Simon, também chamados testes psicométricos, com a pretensão de apontar as crianças com deficiência nas escolas públicas. Tem-se, então, a própria escola indicando aqueles com capacidade de adaptar-se melhor à sociedade, de forma que fossem capazes de produzir de acordo com a definição social de produtivo. Para tanto, as crianças apontadas com alguma deficiência pela seleção da escola eram colocadas em escolas especiais ou em classes distinguidas, com professores especializados, para aumentar neles a capacidade de adaptação e produção (Jannuzzi, 2004).

A partir de 1930, com o crescimento da industrialização no Brasil, sociedades organizadas por pessoas ligadas à questão da deficiência e iniciativas governamentais começaram a desenvolver alguns feitos como, por exemplo, a criação de escolas especiais junto a hospitais e ao ensino regular, de entidades filantrópicas especializadas e de atendimentos particulares em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação. Com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, a educação das pessoas com deficiência, na época denominadas excepcionais<sup>4</sup>, é garantida legalmente. Nesse movimento, educadores ligados à educação da pessoa com deficiência utilizaram-se da expressão “ensino emendativo”, designando escolas

<sup>3</sup> Alfred Binet (1857-1911), elaborador dos testes de inteligência (1905), tendo como colaborador Théodore Simon (Jannuzzi, 2004).

<sup>4</sup> O termo “excepcional” foi introduzido por Helena Antipoff no lugar de “retardado”, que era usado até então para se referir àquelas crianças cujos testes distanciavam-se do que era considerado normal. Helena Antipoff, nascida na Rússia, estudou psicologia na França e veio ao Brasil em 1929, em tempos de preocupação com a reforma do ensino primário no estado de Minas Gerais e com a formação técnica e especializada de professores, onde fundou a Sociedade Pestalozzi (Mazzotta, 1996; Mendes, 2010). Na época, o termo “excepcional” era considerado uma linguagem técnica e, hoje, não é mais aceito.

para essa clientela como forma de suprir as falhas<sup>5</sup> que eram consequências da deficiência apresentada. Quanto à assistência à pessoa com deficiência nesse período, em alguns momentos, era assunto de importância médica, moral e filantrópica e, em outros, era assunto educativo, evidenciando uma falta de clareza a respeito do assunto (Jannuzzi, 2004).

Em meio a um cenário de nova organização da sociedade brasileira, da crescente população urbana e do setor industrial, percebe-se também uma expansão da organização educacional e uma imposição da escola, incluindo a educação emendativa, já que aumentava também a demanda pela necessidade de ler, escrever e calcular para os trabalhos na indústria. Mas salienta-se que até 1946 a educação era precária, inclusive mencionada em discursos presidenciais (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010).

Nesse período, havia uma preocupação com a educação da pessoa com deficiência no sentido de criar classes diferenciadas, escolas especiais e métodos de ensino baseados em enfoques psicológicos. Surgem, então, associações como a Sociedade Pestalozzi, em 1934, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)<sup>6</sup>, a partir de 1954, que “entre nós vai ser a grande propulsora da Educação Especial, tentando abranger os diversos problemas da excepcionalidade, englobando as áreas de saúde e educação” (Jannuzzi, 2004, p. 87). Somando-se a isso, surgem organizações por iniciativa das pessoas com deficiência e de seus familiares, bem como a ampliação do atendimento da área privada e campanhas organizadas pelo governo com o objetivo de educar e reabilitar as pessoas com deficiência, de forma que pudesssem ser produtivas na sociedade e integradas em atividades ligadas ao comércio, à indústria e às atividades artísticas (Jannuzzi,

---

<sup>5</sup> Termo utilizado à época. A deficiência era percebida como uma falha (Jannuzzi, 2004).

<sup>6</sup> Fundadas pelo casal Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children* (NARC), organizada nos Estados Unidos, em 1950 (Jannuzzi, 2004, p. 87).

zzi, 2004; Mendes, 2010). Destacam-se, entre essas, a CESB<sup>7</sup>, a CNEC<sup>8</sup> e a CADEME<sup>9</sup>.

Com o passar do tempo, essas campanhas governamentais foram perdendo força até serem extintas em 1963; todavia, algumas entidades particulares continuaram suas atividades. Com a extinção das campanhas, o governo reduziu os gastos com a sua atuação, levando em conta que essas instituições aceitavam trabalho voluntário e donativos tanto nacionais como estrangeiros. Ao mesmo tempo, enquanto difundia-se a organização de instituições privadas e filantrópicas, marcando uma institucionalização da Educação Especial, a escola pública ampliou as matrículas para alunos oriundos das classes populares. Com o aumento da oferta de ensino na escola pública, cresceram os índices de reprovação e evasão escolar, e esse resultado foi associado à deficiência intelectual, servindo de justificativa para a implantação de classes especiais (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010).

Na história da educação da pessoa com deficiência, a década de 1970 marcou o início de uma atenção maior voltada à Educação Especial. No ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>10</sup>, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de

---

<sup>7</sup> Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, no ano de 1957 (Mazzotta, 1996).

<sup>8</sup> Campanha Nacional de Educação de Cegos, criada em 1958, com o nome de Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão (Mazzotta, 1996).

<sup>9</sup> Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, de 1960, feita por influência de movimentos ligados à Sociedade Pestalozzi e à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro (Mazzotta, 1996).

<sup>10</sup> No ano de 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. A SESPE também foi extinta no ano de 1990, ficando a educação especial como um departamento (DESE) vinculado à Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) até 1992, quando volta a ser Secretaria de Educação Especial, porém com nova sigla: SEESP (Mazzotta, 1996; Jannuzzi, 2004). Em maio de 2011, a Educação Especial passou a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Em 2019, a SECADI foi extinta, sendo a Educação Especial associada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, a partir do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Essas mudanças, sem dúvida, foram resultantes de preferências políticas.

1973. Segundo o artigo primeiro do documento, trata-se de um “Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, com autonomia administrativa e financeira, impulsionado pela aprovação da Lei nº 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau (LDBEN, 1971). De acordo com o artigo 9º dessa lei, “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]”, enunciando o início de ações em relação à Educação Especial (Mazzotta, 1996).

Com a criação do CENESP, iniciou-se um movimento de apoio à Educação Especial como forma de expandir o atendimento e fornecendo suporte técnico com treinamentos de técnicos e professores e cursos de aperfeiçoamento, incluindo mestrado, além de convênios com universidades para a elaboração de propostas curriculares para atender ao público da Educação Especial. A partir do CENESP, a vinculação da Educação Especial ao ensino formal representou uma ascensão na área já que, anterior a esse período, no Brasil, a Educação Especial estava vinculada à saúde (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010).

No ano de 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de melhorar a questão da Educação Especial e integrar as pessoas com deficiência à sociedade, trazendo, inclusive, a contribuição das pessoas com deficiência – o que não ocorria anteriormente –, além de membros de entidades ligados a essa causa. Em 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), que, entre outras ações, devia “acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” (Jannuzzi, 2004, p. 169). A Constituição Brasileira de 1988 possibilitou a criação

do CONADE e assegurou a educação de pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e, como garantia, o Atendimento Educacional Especializado.

Até meados da década de 1990, a Educação Especial recebia um atendimento mais assistencial e terapêutico do que educacional, mesmo que relacionada à educação. O acesso de alunos com deficiência à escola era pouco representativo. Os que alcançavam esse lugar deparavam-se com duas alternativas, baseadas em um princípio de segregação: ingressar ou na escola especial filantrópica, sem a garantia da escolarização, ou na classe especial e em salas e recursos nas escolas públicas estaduais. Os municípios não tinham muita precisão do papel a ser desempenhado em relação à Educação Especial (Mendes, 2010).

A década de 1990 foi marcada por muitas reformas na área da educação, e, como consequência, houve mudanças na legislação promovidas com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Em 1996, foi aprovada a LDBEN 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dedicou um capítulo à Educação Especial, definida, pelo artigo 58, como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Também na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras disposições, garantiu o direito ao atendimento educacional de crianças e adolescentes portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

No ano de 1994, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial com objetivos gerais e específicos no que se refere à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e de altas habilidades, assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos” (Brasil, 1994, p. 7).

No ano de 1999, o Decreto de Lei nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853, disposta sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência que, entre outras providências, prevê “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino” (Brasil, 1999).

Cabe dizer que os documentos de 1994 e 1999 ainda estavam informados pelo movimento de integração. Tal movimento se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum<sup>11</sup> da rede regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais (Pletsch, 2009, p. 29).

No ano de 2001, instituídas pela Resolução nº 02/2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica “vêm representar ao mesmo tempo um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira” (BRASIL, 2001, p. 5-6), que, conforme Pletsch (2009, p. 29-30), regulamenta “a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular”.

Nesse cenário foram tomando forma outros dispositivos, incluindo leis, decretos, resoluções e estatutos que dispõem sobre o atendimento educacional de pessoas com deficiência. De acordo com Pletsch (2009), no ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabeleceu metas para garantia de acesso, permanência e atendimento das necessidades

<sup>11</sup> O termo “Ensino Comum”, como apregoa Pletsch (2009) e outros autores mencionados neste estudo, também é utilizado por mim ao longo desta pesquisa. Por vezes, alguns autores utilizam o termo “ensino regular” e o entendemos como sinônimo de “Ensino Comum”.

educacionais especiais dos alunos no ensino regular (Brasil, 2007a). No contexto do PDE, uma primeira versão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007b) foi lançada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e, dentro dessa política, a previsão do fim dos “serviços educacionais especializados em escolas e/ou classe especial em instituições filantrópicas, comunitárias e em todas as demais destinadas somente ao atendimento especializado” (Pletsch, 2009, p. 32), medida que não avançou, pois gerou desaprovação de muitas pessoas e instituições ligadas à causa. Por isso, em 2008, a SEESP lançou outra versão dessa política, “agora prevendo o atendimento especializado em salas de recursos e centros especializados de referência” (Pletsch, 2009, p. 32) e garantindo a continuação da distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) também às instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, como é o caso das APAEs.

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, previsto “de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”, admitindo “para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular” (Brasil, 2008b). Esse Decreto foi revogado no ano de 2011, pelo Decreto nº 7.611, que, entre outras medidas, dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, admitindo, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, “a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2011b).

Reforçando os dispositivos que garantem o atendimento educacional dos alunos da Educação Especial, em 2014, foi

aprovado o Plano Nacional de Educação pela Lei nº 13.005, com vigência de 10 anos. Na meta de número 4, consta:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014b).

Também no ano de 2014, a Nota Técnica nº 04/2014 (MEC/SECADI/DPEE) procurou orientar quanto a “documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2014a) e, entre outras menções, justificou a exigência de diagnóstico clínico dos estudantes da Educação Especial, para “garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito” (Brasil, 2014a).

No ano de 2015, por meio da Lei nº 13.146, foi instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, dispondo, no artigo 27, que a educação “constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Fiz, até aqui, uma breve incursão na história da Educação Especial no Brasil. É possível perceber que, ao longo do tempo, ocorreram muitas mudanças na legislação em relação aos direitos da Pessoa com Deficiência, algumas atendendo interesses políticos da época, outras conquistadas pela pressão dos movimentos de pessoas ligadas a entidades preocupadas com a causa.

Chegamos a um período em que a Legislação abrange uma infinidade de dispositivos para que esse direito seja assegurado, após anos de institucionalização, discriminação, de tentativas de

normalização, de classificação, exclusão quando, enfim, começou a haver um progresso, que passou inicialmente pela integração e que estabeleceu a nova proposta que se dispõe hoje: a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Um contexto que exige mudanças estruturais, conceituais, atitudinais, organizacionais e pedagógicas para que a inclusão de estudantes da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) se efetive.

Cabe mencionar que, em 2020, houve uma tentativa de efetivação de uma nova política, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a). Essa “nova política”, como foi chamada, enfatizava as classes e escolas especiais, tirando a obrigatoriedade da matrícula de alunos da Educação Especial na escola comum. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, passados 12 anos da publicação, ainda apresenta distorções graves que não conseguimos sanar quanto à sua efetivação. A nova Política de Educação Especial voltou a mencionar as classes especiais, sem citar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, abalizando um grande retrocesso. No texto dessa “nova política”, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de recursos apareciam de maneira tímida.

Felizmente o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, da “nova política” foi revogado, pois mostrava um cenário muito preocupante deixando muitas dúvidas a respeito da sua configuração na prática, caso tivesse se efetivado.

Neste livro, direciono o olhar para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a política de 2008 (Brasil, 2008a) e enfatizando as aproximações entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do Ensino Comum como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial.

### **3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO SUPORTE**

No ano de 2007, a partir da Portaria nº 13, de 24 de abril, foi instituído o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Ministério da Educação, com o objetivo de “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (Brasil, 2007c, p. 1). Nesse documento, a Sala de Recursos foi definida como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2007c, p. 1).

O documento referido considerou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço importante para fornecer uma educação de qualidade para todos, garantindo condições de acessibilidade e participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem. Considerou o AEE também como uma estratégia pedagógica da escola para oportunizar aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao currículo sob a perspectiva de fortalecer o processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (Brasil, 2007c).

A portaria designou a Secretaria de Educação Especial como responsável pelo desenvolvimento do programa e considerou importante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como forma de fornecer uma educação de qualidade para todos e garan-

tir condições de acessibilidade e participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem (Brasil, 2007c). Esse documentou contemplou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades (Brasil, 2001).

Historicamente, o atendimento a pessoas com deficiência coube a classes especiais ou a instituições especializadas, prevalecendo muito mais um enfoque clínico e terapêutico. Vimos, progressivamente, um aumento no número de dispositivos legais de forma a garantir a escolarização de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Essa reorganização e estruturação da escolarização da pessoa com deficiência na rede regular de ensino obteve um enfoque mais pedagógico. Como parte dessa estruturação, começou a ganhar forma o serviço de apoio que conhecemos como Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido em turno contrário ao da classe comum, podendo ser realizado na própria escola e/ou centros de atendimento.

Vale destacar que o Atendimento Educacional Especializado já foi mencionado na Constituição Brasileira promulgada em 5 de outubro de 1988. De acordo com essa lei, o AEE deve ser oferecido aos portadores de deficiência “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Acrescendo o citado na Constituição de 1988, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, também trouxe, no artigo 54, inciso III, que é dever do Estado assegurar “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

De acordo com as pesquisadoras Kassar e Rebelo (2011), a década de 1990 foi influenciada principalmente pela Declaração Mundial para Todos (Unesco, 1990) e pela Declaração de Sal-

manca, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, das políticas e das práticas em Educação Especial (Unesco, 1994), colocando em evidência a necessidade de reconhecer a Educação Especial sob um enfoque pedagógico, educacional e escolar, de forma que esses princípios passaram a ser incorporados nos textos das políticas educacionais brasileiras (Kassar; Rebelo, 2011).

A partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, originou-se a Declaração de Salamanca, documento internacional que dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A Declaração de Salamanca recomenda que os governos sejam guiados pelos princípios nela contidos, considerando o direito de toda a criança à educação. Sua repercussão foi positiva, tendo em vista sua incorporação nas políticas educacionais brasileiras. De acordo com Pletsch (2014), esse documento tem sido utilizado como referência em pesquisas relacionadas à Educação Especial, mas, anteriormente à Declaração, já havia tentativas de inserir pessoas com necessidades educacionais especiais, porém sem muitas condições quanto à estrutura, organização e ampliação da oferta.

O termo “necessidades educacionais especiais” conceituado na Declaração de Salamanca refere-se “a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (Unesco, 1994, p. 3), justificando que, em alguma etapa da escolarização, muitas crianças vivenciam alguma necessidade educacional especial, e as escolas precisam buscar estratégias para educá-las, incluindo aquelas com mais desvantagens. Desse pensamento resultou o conceito de escola inclusiva, ou seja, uma escola que esteja apta a educar a todas as crianças de forma bem-sucedida, valendo-se de uma pedagogia centrada na criança e que seja capaz de “modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades

acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (Unesco, 1994, p. 4). O texto das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), elaborado a partir da Declaração de Salamanca, oficializou os termos “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais” (Pletsch, 2014).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, sendo possível perceber nela, de forma mais clara, a “mudança de enfoque, com a definição da educação como direito público subjetivo e identificando a Educação Especial como uma modalidade da educação brasileira” (Kassar; Rebelo, 2011, p. 9). A partir da publicação da LDBEN nº 9394/96, as instituições especializadas buscaram adequar-se na organização de escolas especiais.

O artigo 4º, inciso III, da referida legislação garante Atendimento Educacional Especializado de forma gratuita aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Nele, especifica-se que esse atendimento deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, sendo um dos deveres do Estado com a educação escolar pública essa garantia. Além disso, os sistemas de ensino deverão assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Sobre o “atendimento educacional”, a LDBEN 9394/96 menciona que ele “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” (Brasil, 1996). Analisando o parágrafo 1º do artigo 58 (Brasil, 1996), Kassar e Rebelo (2011, p. 9) mencionam que “a determinação do lugar da Educação Especial a partir das condições do aluno possibilita que o oferecimento de serviços educacionais seja facultativo”, já que o artigo cita que “haverá,

quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial" (Brasil, 1996).

Em dezembro de 2003, o Governo Federal deu início ao *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, objetivando, de acordo com o documento orientador de 2005, "a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos" (Brasil, 2005, p. 8). Destacam-se, também, a partir desse programa, algumas mudanças na coleta de dados do Censo Escolar, que "passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da Educação Especial, possibilitando monitorar o percurso escolar" (Paccini, 2012, p. 89).

Em janeiro de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC/SEESP (Brasil, 2008a), cujo texto de apresentação contém uma menção à organização das escolas e classes especiais, que necessita "ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas" (Brasil, 2008a, p. 5). O objetivo dessa política é

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado; formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

Nota-se que menciona o caráter transversal da Educação Especial e envolve uma demanda de modificação na organização da escola e dos sujeitos que nela atuam, passando a fazer parte da proposta pedagógica. De acordo com a política, fazem parte da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2008a).

A política menciona os transtornos funcionais específicos, que incluem dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, sendo que, nesses casos, assim como para o público-alvo, a “Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008a, p. 11).

Paccini (2012) faz uma análise sobre a definição do público-alvo da Educação Especial do *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Segundo a pesquisadora, o princípio do programa é a educação inclusiva, mas ela percebe uma tendência em se referir apenas às tradicionais deficiências e à superdotação, diferentemente da amplitude do termo “necessidades educacionais especiais”, definido na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e na Declaração de Salamanca. Dessa forma, o texto da política foi reformulado para contemplar os princípios definidos pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e pela Declaração de Salamanca. Sobre a definição do público-alvo, a política menciona que

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008a, p. 15).

Embora mencione os transtornos funcionais específicos, não fica clara a oferta do AEE para essa parcela de alunos e, por não caracterizar público-alvo da Educação Especial, não há campo que contemple os transtornos funcionais específicos no Censo Escolar. Como consequência, mesmo que os sistemas de ensino optem por oferecer o AEE aos alunos com transtornos funcionais específicos, não é computada dupla matrícula para destinação de recursos. Assim, o atendimento a esses educandos pode ou não ser contemplado no AEE ou em programas e projetos locais, dando abertura para que cada sistema de ensino defina aquilo que é prioridade, considerando as demandas locais e a visão dos gestores, que podem optar por aquilo que é economicamente mais favorável (oferecer ou não). Como são projetos e/ou programas que demandam um investimento maior de recursos, geralmente a tendência é oferecer o mínimo possível para “estar de acordo” com o que prevê a legislação nacional.

No texto da política, define-se que a Educação Especial é responsável por realizar o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizar serviços e recursos próprios desse atendimento e fazer a orientação aos professores sobre a utilização desses recursos nas turmas do ensino regular. Além disso, destaco a caracterização do AEE como uma forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, isto é, não pode substituir a escolarização e desenvolver atividades diferenciadas daquelas oferecidas no ensino comum/regular (Brasil, 2008a). Consequentemente, o Atendimento Educacional Especializado é responsável por identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008a, p. 16). Destaco, ainda, que o seu oferecimento constitui a “oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (Brasil, 2008a, p. 16).

No ano de 2008, por meio do Decreto nº 6.571/2008<sup>12</sup>, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, há uma provisão de apoio técnico e financeiro para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, colocando em prática o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, e o artigo 60, parágrafo único, da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 2008b).

No Decreto nº 6.571/2008, o AEE é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008b) e deve ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais, caracterizadas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (Brasil, 2008b). Para implementar o Decreto nº 6.571/2008, no ano de 2009, e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituem-se as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009). Segundo as diretrizes,

O AEE é realizado, *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Ressalto, aqui, a palavra “prioritariamente”, entendendo que esse atendimento não deve ser realizado exclusivamente em Sala de Recursos Multifuncionais e pode ser estendido para a sala de aula regular. Porém, na prática, a maioria desses atendimentos acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais.

---

<sup>12</sup> No ano de 2011, esse decreto é revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, mas mantém a provisão de apoio técnico e financeiro (Brasil, 2011b).

No ano de 2014, a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos, projeta, na meta 4,

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014b, on-line).

A referência ao termo “preferencialmente” ainda gera controvérsias, tendo em vista a universalização da educação básica para todas as pessoas nas escolas comuns. A expressão “preferencialmente na rede regular de ensino”, contida tanto na LDBEN de 1996 como na Constituição Brasileira de 1988, ainda opera na manutenção de matrículas exclusivamente em escolas especiais.

No ano de 2015, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que está em vigor desde janeiro de 2016. No capítulo IV, que trata do direito à educação, a lei cita, no artigo 28, a incumbência do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um “projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado [...]” (Brasil, 2015); o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de Atendimento Educacional Especializado [...]” (Brasil, 2015), a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2015), e a “formação e disponibilização de professores para o Atendimento Educacional Especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, trago uma definição da Sala de Recursos Multifuncional e do Atendimento Educacional Especializado realizado nela, conforme as orientações legais. Cabe acrescentar que, mesmo com a garantia do AEE, a sua efetivação depende das interpretações e ações dos sujeitos que trabalham com a Educação Especial e a garantia de investimento em recursos nesta modalidade, de forma que o direito das pessoas a esse atendimento seja respeitado. De acordo com Carvalho,

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados de fato (Carvalho, 2019, p. 91).

Pletsch (2014) questiona a contribuição do AEE para a inclusão de alunos com deficiência intelectual, mas é uma questão a se pensar também em relação aos demais educandos da Educação Especial. Com base em análises do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)<sup>13</sup> trazidas pela pesquisadora, o número de Sala de Recursos Multifuncionais é inferior ao que tem sido apontado pelo governo. Além disso, as redes de ensino, assim como os profissionais responsáveis por esse serviço de apoio, não possuem uma compreensão definida sobre o trabalho pedagógico nesses espaços, abrindo um leque de diferentes propostas e práticas. Acrescento a isso a falta de formação específica dos profissionais que neles atuam. Os desafios atingem também os professores do ensino comum quanto à falta de clareza em relação às práticas curriculares que promovam os processos de ensino e aprendizagem. Outra questão refere-se à falta de disponibilidade de carga horária dos professores da maioria das redes de ensino para planejamento em conjunto da sala de aula comum e do AEE, tornando inviável um trabalho colaborativo.

---

<sup>13</sup> Pesquisas realizadas pelo ONEESP, no período de 2011 a 2014 (Pletsch, 2014).

Concordo com Pletsch (2014, p. 254-255) que enfatiza a “relevância de estudos longitudinais em diferentes regiões do país para mapear como tem se dado o trabalho no AEE, assim contribuindo para as ressignificações necessárias desse fazer”. Por isso, considero relevante pontuar algumas considerações sobre a articulação entre a Educação Especial e o Ensino Comum no que se refere ao trabalho dos professores, mesmo com algumas aberturas e distorções nos próprios documentos orientadores e, também, em relação àquilo que acontece na prática em diferentes contextos. Entendo, a partir do exposto, que a atuação do professor do AEE pode ser estendida para a sala de aula comum e que a articulação entre esses profissionais se faz necessária e precisa ser fortalecida para viabilizar os processos inclusivos na escola.

Saliento que a dissertação de mestrado possibilitou uma análise da realidade na medida em que buscou compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os do Ensino Comum. Além disso, permitiu verificar se essa relação caracterizava uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial. Mas a escrita deste livro propiciou apresentar a colheita de alguns frutos. Isso porque, com a oportunidade de atuar na função de coordenadora pedagógica, com a análise da realidade, pude buscar alternativas e fazer intervenções para promover uma maior articulação entre os docentes dos dois espaços, que serão descritas nos dois últimos capítulos.

Também, a literatura da área de Educação Especial em muito contribuiu para analisar os dados coletados e também trouxe possibilidades para que eu pudesse adaptar à realidade do meu contexto escolar, para promover os momentos de articulação entre professor de Educação Especial e Ensino Comum. No capítulo que segue, apresento as teorias que referenciam grande parte da minha dissertação e nas quais ainda me inspiro como parte da gestão escolar.

## **4. A SALA DE RECURSOS E O ENSINO COMUM: ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS PARA VIABILIZAR OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA**

Em minha dissertação de mestrado, busquei compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do ensino comum e se havia uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial. Para isso, busquei, na literatura da área de Educação Especial, a fundamentação teórica para subsidiar minha investigação.

Selecionei pesquisas que investigaram a articulação entre a classe comum e a sala de recursos, por meio do trabalho que envolve a parceria entre os profissionais que atuam nesses espaços. Muitas dessas pesquisas alertaram sobre a importância dos momentos de encontro, de diálogo e de troca de saberes entre esses profissionais para realizar um trabalho articulado, a fim de garantir uma efetiva escolarização dos alunos da Educação Especial na escola regular.

Uma das palavras-chave da minha pesquisa é a “articulação”. Na análise da literatura selecionada, percebi que o significado de articulação para mim poderia ser explicado por diferentes conceitos, concepções e denominações.

Eu escolhi utilizar a palavra articulação e entendo que diferentes conceitos, concepções e denominações são frutos de uma realidade analisada, de protagonismos locais e de pesquisa-ação intermediada por universidades, que podem apresentar variações nos diferentes contextos. Porém, os diferentes conceitos, concepções e denominações, em sua essência, trazem algo em comum: o

trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, buscando aproximar essas duas realidades que historicamente foram tratadas como sistemas paralelos, para que, juntas, compartilhem as responsabilidades quanto à escolarização dos alunos da Educação Especial.

Foi esse movimento de compreensão conceitual e denominações que me permitiu fazer a análise do contexto em que realizei minha pesquisa, os quais compartilho iniciando com Honnef (2018), que, a partir de seu trabalho de investigação, deu origem ao conceito de “Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial”, conceito que também intitula sua tese. A pesquisadora caracteriza esse conceito enfatizando que o trabalho docente articulado prioriza a realização do Atendimento Educacional Especializado tanto na sala de recursos como em sala de aula e que ele seja feito pelo mesmo professor da Educação Especial, tendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Na tese, considerando o Atendimento Educacional Especializado, procurou

[...] uma articulação com o Ensino Comum, investindo em uma efetiva complementaridade das ações voltadas aos alunos com deficiência nas escolas comuns, de modo que elas pudessem e possam respaldar o trabalho de todos os professores tanto em sala de aula quanto o trabalho em SEM (Honnef, 2018, p. 87).

A pesquisadora esclarece que, na construção de seu conceito de Trabalho Docente Articulado, utiliza somente o termo “alunos com deficiência”, por serem os sujeitos da sua pesquisa, mas enfatiza que sua aplicação pode abranger e potencializar o desenvolvimento de todos os alunos da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (Honnef, 2018). Como nesta pesquisa não se define um público específico da Educação Especial, optei por transpor os conceitos utilizados por Honnef (2018), considerando todos os alunos abrangidos pela Educação Especial.

Na definição do conceito de Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, Honnef (2018) esclarece a diferenciação que fez entre trabalho docente articulado e ensino colaborativo, sendo este conceito também encontrado na literatura sobre Educação Especial e educação inclusiva, assim como objeto de investigação de muitas pesquisas nessa área.

Sobre o trabalho docente articulado, a pesquisadora defende a realização do AEE para alunos da Educação Especial em sala de recursos multifuncionais (SRM) e em sala de aula comum pelo mesmo professor da Educação Especial. Defende, também, que a formação desse professor deve acontecer em um curso de graduação específico de Educação Especial. Destaca que qualquer professor com uma formação em um curso de licenciatura e acrescido de uma especialização em educação inclusiva ou em AEE pode atuar no ensino colaborativo; porém, os cursos de especialização e aperfeiçoamento em AEE ou SRM restringem a capacitação para o atendimento em sala de recursos, abordando estudos que envolvem a oferta de recursos de acessibilidade para alunos com deficiência. Dessa forma, não estariam disponibilizando os saberes que uma graduação em Educação Especial oferece por não desenvolver “uma discussão clara sobre a intencionalidade do trabalho da Educação Especial na escola comum, seu caráter pedagógico e seu papel nesse contexto” (Honnef, 2018, p. 101).

A pesquisadora, ademais, diferencia o Trabalho Docente Articulado de Ensino Colaborativo, relacionando-os à prática e alertando para um cuidado que se deve ter para que o atendimento aos alunos com deficiência não seja restrito apenas aos períodos em que frequenta a sala de recursos multifuncionais. Para essa diferenciação, analisou pesquisas que tratam do Ensino Colaborativo, nas quais não evidenciou indicações a respeito da articulação entre o atendimento em SRM e o Ensino Colaborativo na classe comum. De acordo com sua análise, encontrou

professores que atuam somente em SRM realizando o AEE, outros que realizam apenas o Ensino Colaborativo, ou, ainda, não especificam qual dos dois seria realizado ao mencionar o ensino colaborativo. Em sua tese, destaca que nenhuma das práticas de Ensino Colaborativo aborda espaços para diálogo do AEE em SRM e na sala comum, sendo que somente essa prática não garante ações complementares entre os dois espaços. Por isso, adverte que não se deve caracterizar o Ensino Colaborativo como sinônimo de uma efetiva articulação pedagógica entre a Educação Especial e o Ensino Comum (Honlef, 2018).

Considerando o movimento na busca de respostas para suas inquietações a respeito do ensino colaborativo, Honnef (2018) propõe, em contrapartida, o conceito de Trabalho Docente Articulado como forma de promover a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, pois

[...] entende-se que o trabalho do professor de Educação Especial acontece ou pode acontecer em todos os espaços da escola. O atendimento ou serviço que esse professor realiza, de modo algum precisa, conforme as condições e cada contexto escolar, buscar articulação com o Ensino Comum, e não somente acontecer nas SRM. [...]. O Trabalho Docente Articulado, então, é diferente do ensino colaborativo porque propõe uma coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial, que primam pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência e necessitam ser articuladas entre si e articuladas com o ensino comum (Honlef, 2018, p. 111).

O Trabalho Docente Articulado propõe a busca de “uma complementaridade das ações voltadas aos alunos com deficiência, de modo que elas possam respaldar tanto o trabalho de em sala de aula quanto o trabalho em SRM com esses alunos” (Honlef, 2018, p. 111). Nessa busca por uma complementaridade das ações, diálogo e práticas coletivas tornam-se necessários e “precisa[m] ter como base a **articulação** com o Ensino Comum para pensar e promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência (Honlef, 2018, p. 112, grifo nosso).

Na concepção de Trabalho Docente Articulado, Honnef (2018) menciona que é muito importante que o professor da Educação Especial compreenda a importância da articulação e se disponha a realizá-la. Da mesma forma, é importante que o professor do Ensino Comum também compreenda a importância dela, visando a possibilidades de promover um maior desenvolvimento e aprendizado dos alunos com deficiência. É preciso iniciativa, abertura ao diálogo, tanto do professor da Educação Especial como do professor do Ensino Comum para promover a articulação, mas também envolve a gestão da escola no sentido de promover e possibilitar as condições necessárias para que aconteça (Honnef, 2018).

Além disso, no Trabalho Docente Articulado, o professor da Educação Especial “realiza observações em sala de aula comum, dialoga com os professores e com a gestão escolar, também conversa com a família dos alunos [...] e avalia esses estudantes no espaço da SRM” (Honnef, 2018, p. 114), com vistas à construção de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para cada aluno da Educação Especial com a participação tanto dos docentes do Ensino Comum como da equipe gestora. A articulação deve buscar um fortalecimento, e, para isso, ações coletivas e momentos de diálogos são necessários, tanto no planejamento como na prática nos diferentes espaços, de forma que o processo de ensino e aprendizagem do aluno da Educação Especial não se restrinja ao professor da Educação Especial, mas, sim, que toda a escola se sinta responsável por esse processo (Honnef, 2018).

Por meio da parceria entre o professor da SRM e da classe regular, é possível planejar e colocar em prática ações mais sólidas e eficazes, permeadas por intencionalidades pedagógicas bem definidas. O Trabalho Docente Articulado oportuniza ao professor da Educação Especial atuar além do espaço da SRM e distingue-se do ensino colaborativo, que se traduz em um apoio a todos os alunos da sala, para focar de forma mais específica nos alunos da Educação Especial, mas sem deixar de considerar os

demais. Nesses momentos de ação conjunta no ensino comum negociados previamente entre os docentes, a ênfase deve ser dada ao docente do Ensino Comum justamente por ser ele o conhecedor das características da turma e do currículo de sua disciplina. Saliento que a articulação é muito importante, e os momentos de prática conjunta permitem que o professor da Educação Especial observe o aluno em sala de aula em relação a comportamento, desenvolvimento e aprendizagem, aspectos que podem ser diferentes daquilo que é observado em SRM. Honnef (2018, p. 122) defende que “o Trabalho Docente Articulado [...] é essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência no espaço escolar comum”, em razão de visar a uma complementaridade das ações desenvolvidas, com objetivos comuns, em benefício dos alunos da Educação Especial na rede regular de ensino (Honnef, 2018).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) propõem o Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar, mas enfatizam que o processo leva tempo e necessita de um constante aprendizado. Nesse modelo, o professor da classe comum e o professor licenciado em Educação Especial atuam em parceria em sala de aula e, por meio do diálogo e de interações em grupo, proporcionam uma aprendizagem mais intensa e com mais significado. Essa parceria permite a superação de situações que não seriam possíveis de solucionar de forma individualizada. Segundo as pesquisadoras, o trabalho colaborativo em sala de aula traz resultados positivos para os professores e para os alunos da Educação Especial, pois o ambiente de sala de aula se torna mais colaborativo e os professores se sentem mais seguros em relação ao seu trabalho. Além disso, as intervenções introduzidas no ensino para alunos da Educação Especial beneficiam também os demais alunos da turma.

Destaco essas evidências que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam como positivas em relação ao trabalho colaborativo. Elas partem de vários estudos e experiências possibilitados

pela parceria entre universidade e escola, por meio da atuação de estudantes da graduação e pós-graduação vinculados ao curso de Licenciatura e Especialização em Educação Especial, na prestação de consultorias, formação de professores, suporte, observação participante, registros em diário de campo, intervenções e atuação direta na proposta de ensino colaborativo.

As pesquisadoras pontuam que, apesar de evidências prósperas registradas em seus estudos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) desconsidera essa possibilidade de suporte “ao priorizar e estimular serviços de apoio baseados no Atendimento Educacional Especializado fora da sala de aula comum, ofertado em sala de recursos ou em instituições especializadas” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 17).

O Ensino Colaborativo proposto por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) refere-se à atuação do professor da Educação Especial juntamente com o professor do Ensino Comum em sala de aula comum. Destacam ser importantes os atendimentos extraclasse, como é o caso do AEE, mas que, utilizado como única estratégia, fortalece a ideia de que o problema se encontra no aluno, contribuindo para uma passividade no papel da escola e da sala de aula e, embora muito utilizado no Brasil, “dificulta a relação entre o ensino na classe comum e na sala de recursos, entre professores e na partilha de responsabilidades relacionadas à escolarização das crianças” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 24).

Christo (2019) investigou uma prática de colaboração em uma escola regular da rede Municipal de Florianópolis onde as professoras do AEE realizavam um trabalho articulado com os professores da sala comum. As professoras do AEE da escola tomaram a iniciativa de propor e colocar em prática o trabalho colaborativo, porque são “contrárias ao atendimento funcionalista, centrado na sala multifuncional” (Christo, 2019, p. 66). Enfatizo que a prática de colaboração não é realidade em todas as escolas

da rede à qual a escola pesquisada faz parte, já que nem todas as escolas possuem sala de recursos multifuncionais na própria escola, sendo os alunos deslocados para centros de atendimento. O AEE realizado em outro espaço que não seja a escola na qual o aluno estuda no ensino regular dificulta a prática colaborativa.

A colaboração analisada por Christo (2019) é especificamente entre o professor do AEE e os professores do Ensino Comum, variando entre docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, mas pontua que nem todos os professores da escola aceitaram participar da proposta de trabalho colaborativo. De acordo com Christo (2019, p. 41), “o trabalho em conjunto entre esses professores é denominado de muitas formas, como: ensino colaborativo, coensino, codocência, bidocência, corregência entre outros”; no entanto, destaca que são diferentes nomenclaturas com o mesmo significado, ou seja, o trabalho articulado entre o professor do AEE e o professor do Ensino Comum com o compartilhamento de responsabilidades quanto à escolarização de todos os alunos.

A pesquisadora ressalta como favorável ao trabalho colaborativo: a atuação do professor do AEE em uma escola apenas; o atendimento dentro da escola em que o estudante está matriculado no ensino regular; o tempo para planejamento em conjunto nos momentos de hora/atividade previstos pelo município; a formação inicial e continuada e a abertura da gestão da escola. O trabalho colaborativo na escola pesquisada está organizado em quatro momentos: 1 – encontro individual, sendo o primeiro obrigatório para todos os professores do ensino comum que possuem estudantes da Educação Especial, porém esse trabalho só tem continuidade se houver interesse do professor do Ensino Comum, e, conforme a pesquisadora informa, nem todos os professores fazem a adesão ao trabalho colaborativo; 2 – encontro coletivo, em que acontecem as formações em serviço inclusive em parceria com outras instituições, considerando as demandas apontadas pelos professores; 3 – prática colaborativa, em que o

professor do AEE e o professor do Ensino Comum trabalham em sala de aula regular com a turma toda, cuja frequência corre da demanda da aula ou atividade; 4 – AEE, em que o professor realiza o atendimento em sala multimeios<sup>14</sup> a partir das necessidades dos estudantes, trabalhando questões específicas e individualizadas em articulação com a sala comum, com as observações do professor da sala comum e com o contexto da escola (Christo, 2019).

Mesmo que de forma pouco expressiva, a legislação traz orientações sobre o trabalho articulado ou colaborativo entre o professor da Educação Especial que realiza o AEE e os professores do Ensino Comum. Nesse sentido, o artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, destaca que, entre outras atribuições, o professor do AEE deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 3). Essa mesma resolução, no artigo 9, também orienta para uma articulação na elaboração e execução do plano de AEE, sendo que este é de competência “dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular” (Brasil, 2009, p. 2), com o envolvimento da família e a interação com outros serviços, como saúde e assistência social.

A Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8, inciso IV, orienta que, entre outras coisas, “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns [...] serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns,

---

<sup>14</sup> O suporte oferecido por meio do AEE, nas salas multifuncionais, é denominado pelo município de Florianópolis de salas multimeios (Christo, 2019).

mediante (...) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial" (Brasil, 2001, p. 2).

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) também faz orientação quanto à atuação do professor da Educação Especial ao mencionar que

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no Atendimento Educacional Especializado, **aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular**, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008a, p. 11, grifos meus).

Entende-se, a partir do exposto, que, além do AEE, o professor da Educação Especial pode ampliar o atendimento para o ensino regular, estabelecendo uma relação de parceria com o professor do Ensino Comum. Mesmo que os documentos legais priorizem o AEE em sala de recursos multifuncionais, é possível encontrar aberturas na legislação que possibilitam a ampliação do AEE para além da sala de recursos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Mas isso também está relacionado à forma com que os sistemas de ensino e as próprias escolas traduzem a legislação

No contexto brasileiro, a articulação entre o professor da Educação Especial que realiza o AEE e o professor da classe comum, com o objetivo de realizar um trabalho articulado ou colaborativo, muitas vezes chega até as redes de ensino ou às escolas por intermédio de pesquisas ou de parcerias com universidades, já que não é uma prática habitual nas escolas. A legislação traz orientações, contudo, a tradução para a prática é construída de acordo com o contexto de cada sistema de ensino ou de cada

unidade escolar, considerando ainda as concepções de educação inclusiva dos sujeitos que atuam em cada contexto.

Neste capítulo, trouxe possibilidades apontadas pela literatura para um trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum, tanto pela proposta de Trabalho Docente Articulado, como pelo Ensino Colaborativo ou prática de colaboração que, além de subsidiar a pesquisa de mestrado, têm norteado o meu fazer pedagógico.

Como já mencionei, os termos utilizados para nomear e descrever uma parceria entre Educação Especial e Ensino Comum ou sala de recursos multifuncionais e Ensino Comum, podem ser entendidos na perspectiva da articulação. Dessa forma, entendo que o Trabalho Docente Articulado, Ensino Colaborativo ou prática de colaboração pressupõe uma **articulação** entre Educação Especial e classe comum na perspectiva de o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor do Ensino Comum compartilharem a responsabilidade pela escolarização dos alunos da Educação Especial.

## 5. PREPARANDO O TERRENO PARA A SEMEADURA: DELINEAMENTO DO ESTUDO, CONTEXTO, SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DE ESCUTA

Neste capítulo, descreverei brevemente, sem me aprofundar nas exigências formais de uma pesquisa acadêmica, os procedimentos adotados para a construção dos dados, as etapas da pesquisa e a análise de conteúdo. Uma pesquisa exige uma rigorosidade científica e metodológica, objetivando atender à investigação proposta para cada pesquisa que, detalhadamente, está descrita no texto da dissertação<sup>15</sup>. Acrescento ainda que, por se tratar de pesquisa com seres humanos, foi submetida à Plataforma Brasil, para posterior encaminhamento ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul<sup>16</sup>.

Para compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do Ensino Comum e se essa relação caracteriza uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial, propus a realização de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa com o intuito de analisar “as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2002, p. 68).

A realização desta pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, visou contemplar os seguintes objetivos específicos: a) identificar a concepção do professor do AEE frente ao seu papel e ao trabalho realizado, bem como ele percebe a articulação com o professor do Ensino Comum dos anos finais do Ensino

<sup>15</sup> Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9772>.

<sup>16</sup> A pesquisa obteve aprovação na data de 14 de abril de 2021, conforme o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul nº 4.650.999.

Fundamental; b) identificar a concepção do professor do Ensino Comum dos anos finais do Ensino Fundamental frente ao trabalho com os alunos da Educação Especial e como ele percebe a articulação com o professor do AEE; e c) caracterizar como acontece o trabalho articulado entre os professores do AEE e do Ensino Comum envolvidos no processo de inclusão educacional nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada no município de Nova Prata, interior do Rio Grande do Sul, com os anos finais do Ensino Fundamental. A cidade foi escolhida por ser o local onde resido e trabalho. A cidade está localizada na Encosta Superior do Nordeste e distante 186 km da capital Porto Alegre (IBGE, 2017), apresentando uma população estimada de 27.257 pessoas no ano de 2019.

Quanto à realidade educacional, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos, em 2010, era de 99,3%. A taxa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na rede pública, em 2021, era de 6,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2021).

O estudo foi realizado em duas escolas urbanas municipais que atendiam a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, matriculados também na Educação Especial, que frequentavam a sala de recursos multifuncional.

Na rede municipal de Nova Prata, não há concurso específico para o cargo de professor de sala de recursos ou Educação Especial. Assim, os profissionais que atuam nesses espaços são docentes efetivos do cargo de professor de Educação Infantil ou dos anos iniciais Ensino Fundamental, designados para atuar no AEE, sem vínculo permanente com a função. Além disso, os professores não recebem nenhum tipo de vantagem em questões salariais por atuar em SRM.

As entrevistas que permitiram a coleta de dados foram realizadas com três professoras do Atendimento Educacional Especializado das duas escolas da rede municipal de ensino de Nova Prata selecionadas, além de seis professoras efetivas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo três de cada escola que, para manter a identidade sob sigilo, foram nomeadas pelo nome de uma flor. O Quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese das informações referentes às nove participantes:

Quadro 1 – Síntese das informações referentes às professoras participantes deste estudo

Pseudônimo	Idade	Escolaridade	Tempo de experiência docente	Carga horária semanal*	Função
Margarida	43	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	21 anos	50 horas	Professora de sala de aula comum
Girassol	44	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	16 anos	22 horas	Professora de sala de aula comum
Azaleia	42	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	23 anos	44 horas	Professora de sala de recursos multifuncionais
Violeta	40	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu e stricto sensu</i>	7 anos	53 horas	Professora de sala de aula comum
Orquídea	46	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	15 anos	27 horas	Professora de sala de aula comum
Dália	34	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	9 anos	47 horas	Professora de sala de aula comum

Pseudônimo	Idade	Escolaridade	Tempo de experiência docente	Carga horária semanal*	Função
Camélia	49	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	32 anos	44 horas	Professora de Sala de Recursos Multifuncionais
Tulipa	49	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	20 anos	30 horas	Professora de Sala de Recursos Multifuncionais
Bromélia	59	Superior completo e pós-graduação <i>lato sensu</i>	30 anos	45 horas	Professora de sala de aula comum

Fonte: a autora (2021).

Ressalto que todas as docentes possuem formação em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* e que todas as professoras atuantes em sala de aula comum lecionam a disciplina para a qual estão habilitadas, conforme a graduação cursada.

A técnica de construção dos dados adotada foi a entrevista semiestruturada, que corresponde a uma série de perguntas abertas e fechadas realizadas de forma oral contendo um roteiro de perguntas abertas que permitem ao entrevistador, a qualquer momento, acrescentar perguntas como forma de esclarecer, precisar ou aprofundar uma resposta (Laville; Dionne, 1999).

Em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, que inviabilizou o diálogo no formato presencial, as entrevistas aconteceram via a plataforma digital Google Meet®, envolvendo a utilização da internet, de forma individual, com pré-agendamento, conforme a disponibilidade da participante. As entrevistas foram gravadas, para registro das falas, com a prévia autorização de cada participante.

O passo seguinte foi a análise e interpretação dos dados, um processo que exigiu tempo e esforço, com um grande envolvimento de minha parte com o *corpus* do texto, em um processo

de leitura e releitura, que possibilitou relembrar aspectos da entrevista que vão além das palavras. Nessa ocasião, foi preciso ter sempre, como referência, os objetivos da pesquisa.

Para analisar os dados desta pesquisa, adotei a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio da técnica de análise categorial, com categorias criadas *a posteriori*. A análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2016, p. 201).

As quatro categorias finais, que emergiram durante a fase de exploração do material, são: 1) o suporte do AEE: concepções e o papel do professor; 2) parcerias: com a palavra, as professoras<sup>17</sup> do AEE; 3) parcerias: com a palavra, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental; e 4) a sensação de desamparo.

Com as categorias criadas, segui para a terceira e última fase, denominada tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que consistiu em expor os resultados mais latentes obtidos pela análise, utilizando recursos como quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, pondo-os em destaque. Segundo Bardin (2016), o pesquisador, ao dispor dos resultados, inicia os testes de validação, podendo propor inferências a adiantar as interpretações, de acordo com os objetivos previstos ou outras revelações inesperadas.

O roteiro proposto por essa metodologia considerou a construção de dados a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas às professoras de AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental. De posse das informações coletadas, segui para a fase de resultados e discussão, que é apresentada no próximo capítulo.

---

<sup>17</sup> Optei por me referir às participantes sempre no feminino, justificando o uso do termo “professoras” ou termos similares, por se tratar de um grupo de mulheres em sua totalidade, tanto as profissionais do AEE como as profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental.

## 6. AS SEMEADURAS E COLHEITAS

Ao chegar nesta etapa, sinto-me à vontade para fazer uma analogia entre o processo de pesquisa e o processo de semeadura. É a semeadura que marca o início da trajetória que uma planta percorre. Nessa marcha, a planta encontra desafios e barreiras que deve transpor para atingir o seu objetivo. Diferentes elementos e condições ambientais determinam como a planta completa essa jornada. Porém, a fase inicial tem bastante influência na colheita, porque envolve a escolha da semente, o terreno em que são semeadas, o substrato que fornece nutrientes importantes e o cuidado durante seu desenvolvimento, para que chegue com êxito à etapa final.

Assim é a pesquisa! Uma semeadura que marca o início de um processo de imersão do pesquisador no tema a ser pesquisado. A fase inicial de uma pesquisa é a escolha e preparação do terreno e a seleção de sementes, ou seja, envolve a definição de uma temática, os sujeitos a serem pesquisados e o contexto da pesquisa. Além disso, o cuidado durante o desenvolvimento envolve a definição de um referencial teórico que possa servir de substrato para alimentar a coleta de dados, uma vez que é a partir disso que são corroboradas as informações. O objetivo da semeadura, independentemente do método de cultivo utilizado, é propiciar condições favoráveis para que a semente germe, cresça, desenvolva-se e triunfe ao final do processo, que é a produção e colheita.

A pesquisa acadêmica pode apresentar variabilidade na escolha do método a ser utilizado na condução das etapas do processo, mas o objetivo é o mesmo: seguimos regras, etapas, criamos um padrão que seja favorável ao seu desenvolvimento para que se chegue com êxito à etapa final, que, no caso da

semeadura, é a produção e colheita, na pesquisa, é a formulação de uma teoria para o fenômeno estudado.

Por isso que, ao chegar a essa fase em que trago os resultados e discussões, sinto-me à vontade para nomeá-la desta forma: iniciando as colheitas. Até porque, com a pesquisa, eu não cumpri apenas uma obrigação acadêmica para a obtenção do título de mestre. Eu pesquisei algo relacionado à minha prática pedagógica, à minha atuação na área educacional e ao meu contexto de trabalho.

Também preciso enfatizar que semeei com muito cuidado, para que esta investigação fizesse sentido para mim, tanto numa dimensão pessoal, como numa dimensão profissional. Semeei com cuidado também para que ela fizesse sentido para cada leitor e leitora que dela se apropriem, a fim de fazer novas semeaduras no seu contexto de trabalho e efetuar colheitas ainda mais produtivas.

Outra justificativa para a escolha do termo “iniciando as colheitas” é que, além de trazer os resultados e discussões, quero compartilhar as “novas semeaduras”, ou seja, trazer de que forma a pesquisa tem criado oportunidades para que eu, com o conhecimento adquirido, possa fazer transformações, dentro das minhas possibilidades, no meu contexto de trabalho. Além disso, as colheitas da minha pesquisa precisam ser compartilhadas, por isso estou dividindo meus conhecimentos com as pessoas com as quais trabalho e procurando fazer as transformações necessárias, com o intuito de promover uma maior articulação entre professor de Educação Especial e de Ensino Comum na partilha das responsabilidades na escolarização dos alunos da Educação Especial.

Sem mais delongas, porque, no último capítulo, descrevo as novas semeaduras propiciadas pela pesquisa de mestrado, apresento os resultados e discussões referentes às categorias que emergiram durante o processo de análise. A partir da escuta das profissionais da educação participantes desta pesquisa, procurei

desvelar percepções, sentimentos e desejos que se manifestavam nos discursos. “Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (Bardin, 2016, p. 20). É o sentido presente nos discursos, ou seja, nos relatos das professoras, que convém desvendar neste estudo.

No primeiro momento, dedico-me a apresentar e discutir a categoria “O suporte do AEE: concepções e o papel do professor”, trazendo relatos das professoras do AEE e das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental. Em um segundo momento, trago a categoria “Parcerias: com a palavra, as professoras do AEE”. Nela, aspectos vinculados à relação, às trocas de informações, à articulação entre Educação Especial e Ensino Comum são desvelados com base na visão do professor do AEE, a partir de duas subcategorias, a saber: “Possibilidades e desafios na visão das professoras do AEE” e “Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria”.

Na sequência, trago a categoria “Parcerias: com a palavra, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental”. Nesta, os mesmos aspectos são desvelados, mas a partir dos discursos das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, dos quais emergiram três subcategorias: “Possibilidades e desafios na visão das professoras dos anos finais”; “Entre as brechas do cotidiano, um tempo para sentar<sup>18</sup>” e “Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria”.

Por último, apresento a discussão da categoria “A sensação de desamparo”, tanto na voz das professoras do AEE como na das que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, as quais trazem suas percepções a respeito da realidade escolar em que trabalham e os desejos por transformações e por melhores con-

---

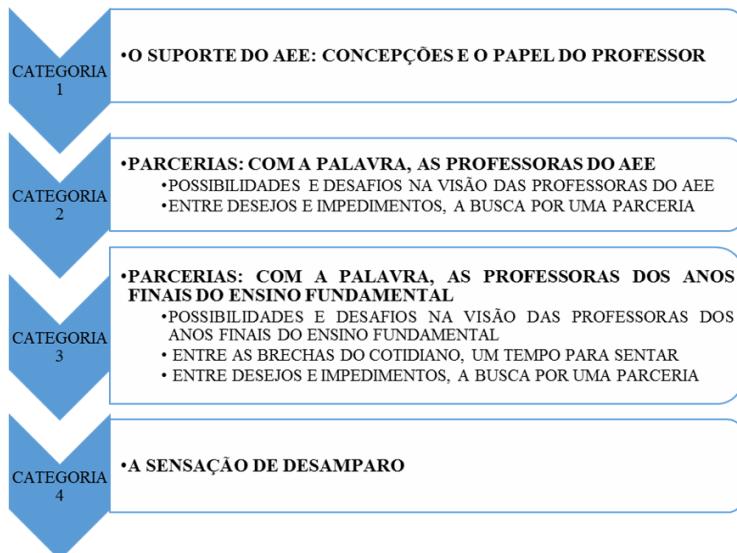
<sup>18</sup> O verbo “sentar”, utilizado na denominação de uma subcategoria desta pesquisa, refere-se aos momentos de encontro entre o professor do AEE e o professor dos anos finais para trocar informações e articular ações em conjunto. Dessa forma, por ser título de subcategoria, não foi conjugado na forma pronominal “sentar-se”.

dições que refletem, em seu trabalho pedagógico, uma educação inclusiva e de qualidade.

Saliento que as categorias são analisadas à luz de suportes teóricos de pesquisadores da área de Educação Especial, com o objetivo de responder ao problema de pesquisa deste estudo, retomado no capítulo anterior.

O esquema (Figura 3), a seguir, sintetiza as quatro categorias e subcategorias que emergiram durante o processo de análise.

Figura 1 – Síntese das categorias e subcategorias



Fonte: a autora (2021).

## 6.1. O SUPORTE DO AEE: CONCEPÇÕES E O PAPEL DO PROFESSOR

Esta primeira categoria, denominada “O suporte do AEE: concepções e o papel do professor”, apresenta informações trazidas pelas participantes desta pesquisa a respeito da relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em sala de recursos multifuncionais (SRM), cujo trabalho pode refletir

nas ações pedagógicas nas turmas do Ensino Comum, envolvendo alunos da Educação Especial. Entendo que as informações trazidas nesta categoria são relevantes, uma vez que podem representar possibilidades de articulação entre as professoras do AEE e as dos anos finais do Ensino Fundamental como forma de viabilizar os processos inclusivos no Ensino Comum.

Pletsch, Rocha e Oliveira (2016, p. 117), investigando a organização e oferta do AEE para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense, verificaram uma gama de ações voltadas à efetivação das orientações legais, observando que “a organização e a oferta do sistema de suportes são variadas, mas, em geral, focalizam o Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos funcionais”.

Para Glat (2018, p. 11), “o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores da escola”. Dessa forma, entende-se o papel do professor da Educação Especial, seja especialista ou do AEE, como um apoio do professor do Ensino Comum, auxiliando-o no trabalho pedagógico com o aluno da Educação Especial, além de desenvolver ações relacionadas ao atendimento ao aluno. A percepção do suporte oferecido pelo AEE, não somente ao aluno, durante o atendimento, mas também ao professor regente no direcionamento de estratégias pedagógicas nos momentos em que o estudante frequenta a turma do Ensino Comum, traz muito significado quando se buscam identificar as concepções desses profissionais frente às atividades com os alunos da Educação Especial, com vistas a perceber possíveis articulações como forma de viabilizar os processos inclusivos na escola. Glat reforça que

[...] na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais

básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente (Glat, 2018, p. 11).

A respeito do papel do Atendimento Educacional Especializado, os relatos, a seguir, das professoras que atuam nesses espaços evidenciam a importância desse serviço de apoio:

Olha, eu acho que é um auxílio bastante grande “pro” professor, porque ele vem buscar... a sala de recursos vem buscar enfatizar e a desenvolver no aluno aquilo que, às vezes, não se dá conta na sala de aula. Então, não quer dizer que vai ser um reforço, mas, sim, vai desenvolver habilidade naquele aluno, “pra” que ele consiga, através do desenvolvimento das habilidades, fazer a atividade que o professor propõe na sala de aula (Tulipa).

Bem, eu acredito que o papel da sala de recursos, ele tem que ser uma ponte “pro” desenvolvimento da criança, mas também entre uma ponte de professor, família e escola. Tem que tentar ajustar o que o professor tem de dificuldades, ver o que pode interagir, o que pode desenvolver “pra” criança ter um aprendizado melhor “pro” futuro... E também fazer essa ponte da família, fazer ela entender da importância de “tar” na sala de recursos, da importância do papel deles na família, do filho na sociedade, porque ele vai ser um ser aí que vai estar na sociedade; então, se essas três, esses três pilares, que é a família, a escola, a sala de recursos, andarem juntos, eu acredito que a gente tenha aí um adulto bem preparado pra entender como é que ele vai agir no futuro, né. Então, acho que a sala de recursos é uma ponte entre a família, o aluno, a escola e os professores (Tulipa).

É muito importante a sala de recursos “pro” professor lá da sala de aula, é um apoio, né; é um apoio (Azaleia).

Conforme os relatos de duas professoras de sala de recursos, é possível perceber que as profissionais consideram o trabalho ali realizado como um suporte para o professor de sala de aula regular. Nas falas, destaco as palavras “auxílio, ponte e apoio”, que reforçam essa evidência. Para as referidas professoras, na sala de recursos multifuncionais, o atendimento ao aluno de

forma individualizada permite um conhecimento maior de suas necessidades e potencialidades, informações que, se passadas ao professor do Ensino Comum, auxiliam no trabalho pedagógico com o aluno da Educação Especial, já que, em uma sala de aula com muitos alunos, o docente não consegue, muitas vezes, dar conta sozinho de atender às especificidades do aluno. É o que reforça a fala a seguir:

É que, assim, ó, como a criança fica ali sozinha, se tem como mapear melhor onde ele aprende, como ele aprende, né. Em sala de aula são 20. Como ele é atendido sozinho, é diferente a observação (Camélia).

Além disso, a fala apresentada pela professora Camélia considera o AEE realizado em sala de recursos como um momento importante para “mapear” o aluno, considerando suas potencialidades e formas de aprender. De posse dessas informações, o professor da sala de recursos pode articular ações e estratégias junto com o professor de sala de aula regular, para o melhor atendimento do aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum.

Para Dias (2010), as trocas de informações entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Comum são essenciais, pois cada profissional percebe o aluno sob uma diferente perspectiva, mas se deve considerar que são percepções complementares. A autora considera que “a complementaridade entre esses diferentes ‘olhares’ é enriquecedora para a prática dos dois profissionais, pois lhes permite uma ação mais qualificada na gestão do processo de ensino e de aprendizagem, o que requer uma relação cooperativa e horizontal entre ambos” (Dias, 2010, p. 104).

Camélia ainda acrescenta que é o professor de sala de recursos multifuncionais quem “indica” ao professor do Ensino Comum as potencialidades e formas de aprender do aluno, mas que nem todos os professores, de posse dessas informações,

consideram-nas para o atendimento dos alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum:

Eu acho que tem porque, assim, ó, a gente é que indica “pra” elas, né; olha, ele vai melhor na matemática, ele vai melhor aqui, o raciocínio lógico é melhor, né... o visual é melhor, o sinestésico é melhor, depende. Tem professor que valoriza o que a gente acha e tem aquele que simplesmente ouve e descarta, né. Então... (Camélia).

Quanto ao papel do Atendimento Educacional Especializado realizado em sala de recursos multifuncionais, as professoras de sala comum reforçam a importância desse serviço, conforme os excertos a seguir:

Eu acho que é muito bom “pra” eles, eu acredito que... que ajuda um monte, assim, o desenvolvimento deles, porque eu acredito que em casa eles não têm esse acompanhamento, assim, tão... atencioso. Eu acho que é muito bom “pra” eles, eu acho que eles gostam, nunca perguntei até, né, se eles gostam. Mas eu acredito que é muito bom “pra” vida deles, pelo que eu escuto a profe falar também, assim... [...] Acho que é muito bom, porque em casa eles não... não recebem isso (Órquidea).

Eu acho superimportante esse trabalho e, “pra” muitas crianças e adolescentes, às vezes, ele substitui até o papel dos pais, porque muitas vezes os pais não têm... não conversam, não explicam certas coisas “pros” filhos e aí esse professor do AEE acaba, então, fazendo um papel, assim, mais amigo, né, e sendo, vamos dizer, a segunda família da pessoa, do indivíduo (Margarida).

Na fala da professora Órquidea, é possível verificar que o atendimento é considerado importante, uma vez que auxilia no desenvolvimento do aluno. Subentende-se que, conforme a professora, no AEE, os alunos desenvolvem habilidades que são essenciais para a vida, complementando a educação recebida na família.

Verifico, também, a visão do AEE como auxílio, como ponte e apoio nos relatos das professoras de sala comum:

Muito importante, porque eu acho, assim, primeiro lugar aqui o aluno de inclusão cria um vínculo muito grande com esse professor do AEE, né. Então, às vezes, eu não consigo cobrar dele ou conversar com ele algumas coisas particulares, mas eu converso com a professora do AEE e ela faz isso para mim, ela faz toda essa ligação, todo esse intermédio. Às vezes, eu preparamo uma atividade que eu quero fazer, eu propriamente, uma sondagem da minha disciplina; eu não consigo aplicar "pra" ele. Então, tu "encaminha" para a professora do AEE, ela faz essa... essa aplicação, ela me repassa. Então, acho, assim, que é muito válido e é muito importante esse atendimento que eles têm lá. E outra porque eles complementam tudo que está sendo trabalhado lá na sala de aula, né; eles têm momento, aí eles aprendem muitas vezes no ensino regular e lá no contraturno eles vão poder exercitar, eles vão poder aprimorar essas habilidades; eles têm um momento de lazer porque a professora "tá" exclusivamente "pra" eles, eles têm esse olhar diferenciado; eles têm todo esse atendimento individual deles, que é o sonho de todos nós professores da sala regular, né. Então, eu acho que é indispensável esse atendimento que eles têm lá (Dália).

A professora Dália percebe na professora de AEE uma pessoa de referência para o aluno de Educação Especial em função do vínculo criado entre a profissional e o aluno. Dália também busca parceria com a professora de AEE para conhecer melhor o aluno ou para aplicar uma atividade de sondagem. Evidenciei, também, que a professora percebe esse atendimento de forma complementar, uma vez que os alunos podem desenvolver habilidades que estão sendo trabalhadas em sala de aula. Mas saliento que o AEE não deve ser entendido apenas como reforço escolar, mas como um espaço que explora as potencialidades do aluno, não focando somente nas dificuldades. Muitas das habilidades exploradas com o aluno durante o AEE contribuem para um melhor desempenho em todas as disciplinas. É o que enfatiza a fala da professora Tulipa, que atende em sala de recursos multifuncionais:

Olha, eu acho que é um auxílio bastante grande "pro" professor, porque ele vem buscar... a sala de recursos vem buscar enfatizar e a desenvolver no aluno aquilo que, às vezes, não se dá conta na sala de aula. Então, não quer dizer que vai ser um reforço, mas, sim, vai desenvolver habilidade naquele aluno, "pra" que

ele consiga, através do desenvolvimento das habilidades, fazer a atividade que o professor propõe na sala de aula (Tulipa).

A professora do AEE também é percebida como a profissional da escola que faz a ligação com os familiares dos alunos da Educação Especial matriculados em sala de aula comum e que frequentam a sala de recursos no contraturno escolar. A fala de Margarida, docente dos anos finais do Ensino Fundamental, faz referência a um papel articulador desse profissional, por dialogar com todas as áreas (ou disciplinas) e com os familiares, sendo essencial para fortalecer os processos inclusivos na escola.

Ele é o elo que nos liga, então, com as famílias, né, e com, muitas vezes, “pra” saber o andamento de como “tá” a criança, né, nos seus vários aspectos, porque tu “observa” o teu aspecto mas tu não “sabe” o dos outros; então, o profissional da sala de recursos, ele tem esse conhecimento, esse entendimento, porque ele conversa com todas as áreas e mais com as famílias. Então, eu acho bem importante, essencial que tenha alguém assim (Margarida).

Assim reforça a professora Girassol, que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, acrescentando que o professor de AEE dispõe de informações de que nem sempre os docentes de sala comum têm conhecimento.

Eu acho que é um suporte bom. Eu acho que ajuda bastante o aluno até a... Porque aí é ele e a profe, né. Aí é uma coisa que, que ajuda bastante por ser individual. Eu acho que é muito bom, acho que ajuda em muito... contribui bastante com o professor, até porque ela até tem informações que a gente não tem, ela pode passar para nós. Eu acho muito bom. [...]. Eu acho bem importante. Eu acho que sem ele a gente não conseguiria atingir, talvez uma... um avanço, né, de um aluno que tem alguma dificuldade (Girassol).

Glat (2018) comenta que a Educação Especial historicamente se constituiu na forma de um sistema educacional paralelo, em escolas ou classes especiais, desvinculado do Ensino Comum, que se configurou em um campo especializado de co-

nhecimento e de formação de profissionais no que se refere aos alunos atendidos. Porém, com o advento das políticas de inclusão escolar, esse legado, que evoluiu em torno da Educação Especial como um campo especializado de saber e de formação profissional, foi atingido de forma direta. Os profissionais especialistas que atuavam em Educação Especial, de forma paralela ao Ensino Comum, depararam-se com uma mudança de direção em relação ao seu trabalho, ou seja, de profissionais especialistas distantes da realidade do Ensino Comum para professores que, na perspectiva inclusiva, passaram a atender a alunos da Educação Especial matriculados em turmas do Ensino Comum. Glat (2018, p. 15) acrescenta que

[...] atender alunos com um determinado tipo de deficiência, no espaço quase que individualizado e não estruturado da classe especial, exige competências diferentes do que as necessárias para orientar e dar suporte a professores que se deparam com educandos com diferentes necessidades especiais, em turmas de 20 ou mais alunos, com propostas curriculares e de avaliação previamente determinadas. Some-se a isso o fato de que alunos com deficiências, geralmente, são incluídos no ensino comum com significativa defasagem acadêmica, e suas próprias condições internas dificultam o acompanhamento no mesmo ritmo em que os conteúdos programáticos são trabalhados.

A demanda de um grupo de 20 alunos, em média, por turma, somada à divisão dos professores por componente curricular, dificulta ao profissional de sala de aula comum conhecer as especificidades de cada aluno. Dessa forma, o professor do AEE, conhecedor das especificidades do aluno da Educação Especial justamente por atendê-lo de forma individualizada ou em grupos de dois ou três alunos, contribui com os avanços no processo de aprendizagem na sala de aula comum ao promover estratégias com o professor regente. Como pode ser evidenciado nos relatos já apresentados, as professoras do Ensino Comum percebem a importância desse trabalho de suporte do AEE e da profissional que nele atua, não só em relação ao atendimento oferecido ao

aluno, mas também na articulação de estratégias de apoio, para que a professora possa desenvolver o trabalho com o aluno da Educação Especial juntamente com os demais alunos da turma do Ensino Comum. Para Ziesmann (2018, p. 140), “cabe ao professor intermediar e potencializar as situações de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando a todos os sujeitos situações de aprendizagem significativas com práticas pedagógicas eficientes”; então, essa articulação é necessária.

No relato a seguir, a professora dos anos finais do Ensino Fundamental salienta a importância da SRM, considerando-a uma grande conquista para os alunos da Educação Especial.

Eu vejo, assim, como uma conquista muito grande essa sala de recursos para os alunos. [...]. Eu digo, na sala a gente, né... tentava às vezes fazer alguma coisa ou... a gente não tinha esse olhar tão diferenciado que a gente tem agora, que evoluiu muito. [...]. Hoje “tá” muito mais preparado para atender o aluno que lá no começo a gente não conseguia, né, a gente não tinha ideia, a gente acabava fazendo o quê: recorrendo simplesmente à sala de recursos. Nós trabalhávamos atividades que ela dava para nós, né. [...]. Hoje a gente já percebe que não, né. O que ela faz lá na sala de recursos é totalmente diferente do que a gente busca fazer em sala de aula, por isso que eu falei que é muito importante que os professores tentem fazer aulas adaptadas, e não aulas diferenciadas. Porque, senão, a gente fica trabalhando sempre na mesma coisa. Eu, digo, a gente não faz com que o aluno evolua e a gente não faz com que o aluno acompanhe a turma e a gente não faz com que o aluno se sinta valorizado e importante e tão inteligente quanto aos demais colegas da sala, tão capaz, né, como os demais colegas da sala (Dália).

De acordo com o relato da professora, desde a implantação das SRM, uma das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), os processos inclusivos que se referem aos aspectos pedagógicos no contexto escolar têm apresentado evoluções positivas. Mesmo que não seja da forma como realmente almejam os professores em função de toda a demanda escolar que precisam dar conta, incluindo aspectos burocráticos, que exigem tempo, somada a

uma carga horária de planejamento insuficiente, seus esforços merecem nosso reconhecimento.

A professora relata que, em um primeiro momento, era a professora de sala de recursos quem organizava as atividades que seriam oferecidas pela professora do Ensino Comum ao aluno da Educação Especial – atividades desconectadas do restante da turma, que não possibilitavam avanços no processo de aprendizagem do aluno. Atualmente, conforme a professora, as aulas são adaptadas, levando-se em consideração a grade curricular do ano/ série em que o aluno está matriculado nas turmas do Ensino Comum. Dessa forma, o aluno se sente valorizado, sente-se parte daquele grupo, sente-se capaz.

O termo “aula adaptada”, mencionado pela professora Dália, é citado também por Capellini e Zerbato (2019). As autoras utilizam o termo referindo-se à adoção de estratégias diversificadas de aprendizagem para oportunizar a todos os estudantes o acesso ao currículo. Dália também menciona o termo “aulas diferenciadas”, similar ao que Capellini e Zerbato (2019, p. 27) descrevem como “atividades paralelas”, caracterizando-as como ações “que destoam daquilo que é realizado pelos demais estudantes da turma, justificando a necessidade de sua realização, pela suposta incapacidade do estudante-alvo, em realizar a mesma atividade dos demais”. No relato, é possível perceber que a professora Dália tem ciência da importância da adaptação curricular para contribuir para a evolução no desenvolvimento do aluno e para que ele se sinta “tão capaz” como os demais colegas da sala.

Mesmo com avanços positivos em relação aos aspectos inclusivos na escola, há entraves que, pela falta de comunicação ou por uma comunicação terceirizada, dificultam uma articulação entre os profissionais, de modo que o trabalho realizado pelo professor de AEE e professor do Ensino Comum acabam acontecendo de forma isolada, o que não é benéfico para o fortalecimento dos processos inclusivos na escola. É o que relata, no

excerto a seguir, a professora Violeta, que leciona nos anos finais do Ensino Fundamental.

Olha, eu “tô” muito distante, sabe. [...] eu não tenho nem noção de como ela trabalha com os alunos, tá; nem sei de que forma que ela pensa em trabalhar com eles, se é “pro” complemento, se não é, como é que ela faz com relação à disciplina de matemática... porque eu não tenho esse diálogo com ela. É sempre terceirizado: eu passo “pra” coordenadora, a coordenadora passa “pra” ela, ela passa “pra” coordenadora, a coordenadora passa “pra” mim. Isso é muito ruim... porque eu não sei o que que ela faz com o aluno, não sei nem se o aluno aparece lá, tu “entendeu”? Aí, esse que é o complicado (Violeta).

Para Dantas e Gomes (2020, p. 50), em relação aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Comum, “no contexto escolar, tanto com base em estudos da área como na prática empírica, com frequência se escutam relatos acerca do isolamento e do distanciamento entre os professores”. Além disso, segundo o relato da professora Bromélia, a seguir, é possível perceber que a sala de recursos onde acontece o Atendimento Educacional Especializado é percebida como um apoio importante na escola, mas que seu papel precisa ser fortalecido.

[...]. Acho que é uma sala assim que tem muito a dar, muito mesmo, sabe. Eu acho que pode render mais, que a gente tem que explorar mais. Tem que... tem que ter uma troca. Eu tenho que ir lá, [me] sentar lá com a fulana, lá, [...] e olha, a minha dificuldade com esse aluno é essa, é essa, é essa, o que que tu me “aconselha”? Mas, tipo assim: eu e ela. Não adianta ela falar para um grupo que ela não vai ouvir a minha... dificuldade. O que que esse aluno aprende do que eu falar com ele. Eu acho que a gente tem que explorar mais a sala de recursos. [...] O que que é essa sala de recurso? Qual é o recurso, o que que eu posso usar lá dentro? Meu aluno vai lá? Ele faz atividade lá? O que que ele faz lá dentro? [...] (Bromélia).

Diante disso, subentendendo que a professora traz a necessidade de articular as ações entre Educação Especial e Ensino Comum. Dantas e Gomes (2020, p. 49), parafraseando Pacheco (2007), reforçam a necessidade dos “momentos de encontros entre os

professores, preferencialmente semanais, para que, a partir do diálogo, cada professor apresente suas necessidades e exponha suas contribuições”.

A Educação Especial no Ensino Comum, tendo como suporte o AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, não deve ser entendida apenas como uma modalidade de ensino que atua de forma isolada no contraturno escolar. Como pode ser observado nos relatos, tanto os profissionais que atuam no AEE como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental percebem a importância desse atendimento e do suporte que pode ser oferecido ao aluno da Educação Especial atendido no contraturno e ao próprio professor do Ensino Comum.

O papel do professor do AEE, mesmo com evoluções positivas conquistadas após sua implementação como serviço de apoio na perspectiva inclusiva, precisa ser reforçado justamente pela importância que lhe é atribuída para que haja articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial. Esse papel reforçado não tem a ver somente com a atuação do profissional, mas que ele disponha de momentos (entende-se também como tempo) para desenvolver ações articuladas ao Ensino Comum, além do atendimento ao aluno.

Identificar a percepção das docentes do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental a respeito do suporte oferecido pelo AEE e o papel do professor foi fundamental para trazer as impressões a respeito da relação entre esses profissionais. Uma vez que o trabalho de um profissional é reconhecido de forma positiva, como apoio, suporte ou ponte por outro, já é possível apontar indícios da relação existente. Mas há mais a saber nos aspectos que permeiam essa relação. Assim, a seguir, apresento o subcapítulo que se refere à categoria “Parcerias: com a palavra, o professor do AEE”.

## **6.2. PARCERIAS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DO AEE**

Ao me referir ao desenvolvimento de ações articuladas entre os profissionais, torna-se importante lançar o olhar ao tempo de parceria, ou seja, aos momentos de encontro, de troca, de planejamento, de desenvolvimento de ações em conjunto entre o professor do AEE e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental.

Há evoluções positivas, como mencionado no subcapítulo anterior, no que se refere à importância da sala de recursos como serviço de apoio para alunos da Educação Especial matriculados em turmas do Ensino Comum, serviço privilegiado na legislação brasileira e, além disso, na realidade da rede municipal de Nova Prata, conforme os relatos das professoras. O professor de Atendimento Educacional Especializado que atende em sala de recursos multifuncionais é percebido como um articulador de ações, um apoio, um construtor de pontes entre família, escola e professor do Ensino Comum, justamente por atender o aluno de forma individualizada ou em pequenos grupos. Desse modo, consegue-se mapear melhor as potencialidades e as necessidades de cada educando. De posse dessas informações, contribuir-se-á para o ensino ministrado nas turmas do Ensino Comum.

Muito já se avançou desde a implementação das salas de recursos. Há aspectos positivos como o suporte oferecido pelo AEE aos alunos da Educação Especial, assim como para os professores do Ensino Comum, mas alguns entraves ainda são percebidos em relação ao trabalho articulado. Portanto, neste subcapítulo, analiso aspectos associados à categoria “Parcerias: com a palavra, as professoras do AEE”, na voz das professoras de AEE, a fim de caracterizar como acontece o trabalho articulado entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Comum envolvidos no processo de inclusão educacional, nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de duas subcatego-

rias: “Possibilidades e desafios na visão das professoras do AEE” e “Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria”.

### **6.2.1. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA VISÃO DAS PROFESSORAS DO AEE**

A parceria entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos da Educação Especial é essencial para viabilizar os processos inclusivos na escola de Ensino Comum. A modalidade Educação Especial, de caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, evoluiu como um apoio importante nas escolas de Ensino Comum, após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008a). A PNEEPEI privilegia, como serviço de apoio ao aluno da Educação Especial matriculado nas turmas de Ensino Comum, o Atendimento Educacional Especializado, realizado em sala de recursos multifuncionais, por um professor habilitado para realizar esse atendimento.

Para Ziesmann (2018), uma parceria, uma aproximação entre o professor do AEE e do Ensino Comum é imprescindível, “a fim de que aconteçam trocas de saberes e experiências que proporcionem a aprendizagem dos alunos incluídos” (Ziesmann, 2018, p. 57). Nesse sentido, os relatos a seguir apresentam a percepção das professoras que realizam o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos. A professora relata que troca informações com o professor dos anos finais do Ensino Comum, assim como faz com professores dos anos iniciais. Mas percebe uma dificuldade na troca de informações porque, nos anos finais, cada professor é responsável por ministrar uma disciplina; dessa forma, permanecem menos tempo com o aluno em sala de aula, diferentemente do que se observa em relação aos professores dos anos iniciais, que exercem a unidocência, o que dificulta os avanços no processo de aprendizagem do aluno. Conforme a professora, às vezes, o professor precisa faltar o trabalho por algum motivo ou o aluno falta a aula e, em decorrência disso, passa muito tempo sem que professor e aluno se encontrem.

Sim, normal como... como com os pequenos, só que, então, se torna um pouco mais difícil, porque eles ficam menos tempo com o aluno; às vezes, o professor falta, digamos... um mês, sei lá eu por que motivo, aí o aluno falta... às vezes passa dois, três meses sem o professor e o aluno se encontrarem! Ou, então, o aluno geralmente falta na aula daquele professor... é bem diferente! Tudo o que se ganha, se ganha até o quinto ano, depois... (Camélia).

Nesse caso, a proposta de ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019) poderia ser uma alternativa a ser adotada para fortalecer os vínculos entre o aluno de Educação Especial e o professor do Ensino Comum. Nesse modelo de serviço de apoio, o professor de Educação Especial organiza momentos de trabalho em conjunto em sala de aula, sem hierarquia, mas com um planejamento previamente combinado entre os dois profissionais envolvidos.

Capellini e Zerbato (2019) apresentam e trazem reflexões sobre o conceito de ensino colaborativo como estratégia de apoio para a escolarização de alunos da Educação Especial matriculados no Ensino Comum. De acordo com as autoras, a proposta ainda é pouco conhecida no Brasil, mas os resultados apresentados nos sistemas nos quais foi implementado, mesmo que de forma pontual em alguns sistemas educacionais do país, tem se mostrando uma estratégia promissora. O ensino colaborativo pressupõe um trabalho de parceria a ser construído entre o professor do AEE, ou, segundo as autoras descrevem, o professor especialista e o professor do Ensino Comum para minimizar dificuldades encontradas no cotidiano, já que o “trabalho em conjunto possibilitaria o aprendizado de novas práticas para o acesso de todos ao conhecimento” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 29).

O modelo de ensino colaborativo é uma das alternativas de serviço do apoio que difere do AEE realizado somente em sala de recursos, já que envolve o trabalho do professor de Educação Especial e do professor do Ensino Comum, dividindo “a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo

heterogêneo de estudantes” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 36). Iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos, como uma alternativa ao modelo de sala de recursos, classes ou escolas especiais, pressupõe que, uma vez que o aluno da Educação Especial foi matriculado nas turmas do Ensino Comum, todos os recursos dos quais o aluno necessite devem acompanhá-lo no contexto da sala de aula, inclusive o professor da Educação Especial. É importante salientar que a legislação norte-americana garantiu a presença do professor de Educação Especial na sala de aula do Ensino Comum. O modelo norte-americano difere da realidade da legislação brasileira, pois, nesse aspecto, os documentos normativos brasileiros apenas orientam para um trabalho articulado entre professor do AEE e do Ensino Comum, porém, não prevê formas e condições para que isso se efetive (Capellini; Zerbato, 2019).

Glat (2018) menciona estudos que envolvem iniciativas, tanto formais quanto informais, de trabalho colaborativo, bideocência e coensino entre professor da Educação Especial e do Ensino Comum, que são estratégias promissoras no sentido de promover a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência ou, como me refiro neste estudo, que podem trazer benefícios a todos os estudantes da Educação Especial. A autora acrescenta que, nessas análises, observou que, nos educandários em que há a construção dessa ponte, a colaboração tende a acontecer de uma forma mais natural. Assim como Capellini e Zerbato (2019), Glat (2018) refere-se ao ensino colaborativo como um serviço de apoio que privilegia o espaço da sala de aula do Ensino Comum para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos da turma, não necessitando de um espaço diferenciado para atendimento, como é o caso do AEE em salas de recursos, que atende somente o aluno da Educação Especial.

A professora Tulipa, em seu relato, confirma que troca informações com a professora do Ensino Comum e aponta

uma iniciativa para buscar facilitar os momentos de troca de informações.

Sim, até inclusive esse ano a gente [...] “tá” fazendo um momento, então, de parada no período do professor, né, “pro” professor vir até a sala e” pra” gente trocar essa informação, como é que “tá” na sala de aula, o que que a sala de recursos pode auxiliar no desenvolvimento desse aluno, nesse conteúdo, enfim, de que forma o professor pode passar “pra” que o aluno entenda melhor, né. Então, acredito que, com esse tempinho do professor vir até a sala de recursos, vai facilitar bastante, porque o dia do professor é bastante corrido, muitas vezes ele tem a dúvida e não consegue porque os horários não fecham, enfim, né (Tulipa).

De acordo com a professora, as trocas de informações são importantes porque auxiliam no desenvolvimento do aluno. É um momento de encontro entre o professor do AEE e o professor do Ensino Comum, previamente combinado, o que facilita bastante o trabalho de ambos, considerando que o dia a dia do professor é corrido e nem sempre os horários disponíveis entre os dois profissionais coincidem.

Então, esse cronograma que foi feito pela coordenação da escola vai auxiliar bastante nessa parceria. Então, acredito que é um projeto que tem que dar continuidade. A princípio, uma vez por mês a gente vai fazer, mas depois vai tentar, né, se precisar ajustar, menos tempo, enfim, né, mas eu acredito que agora vai funcionar melhor. Já é um passo dado “pra” melhorar, porque antes não tinha esse contato, era ou no corredor, ou no intervalo; enfim, né, a gente não tinha muito tempo. Então, agora acredito que as coisas vão começar a funcionar muito melhor (Tulipa).

Para que os momentos de encontro aconteçam, o apoio da gestão da escola é muito importante. A professora comenta sobre um “projeto” em fase inicial, por isso menciona que precisa dar continuidade e que os momentos de troca de informações aconteçam, conforme projetado, uma vez por mês e que sejam ajustados de acordo com a necessidade. A professora considera

essa iniciativa como “um passo dado ‘pra’ melhorar”, porque o tempo é um fator limitante para a articulação entre professor de AEE e professor dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ziesmann (2018, p. 132) reforça que “a constituição da docência acontece em um coletivo, pois é na socialização de saberes com os outros que o professor se constitui e desenvolve a sua prática”. Sobre esse momento dedicado à troca de informações, a professora descreve como a escola se organizou para que isso acontecesse:

A gente vai começar com 20 minutos, né; aí a gente vai vendo a necessidade do professor. Se precisar, a gente vai estender, né, dentro do horário do professor também, aí uma prof... foi organizada uma “profe” substituta “pra” ir para sala com esses alunos “pra” eles não ficarem sem ter o que fazer ali, enfim, vai deixar a atividade, vai a “profe” substituta “pra” sala, o professor vem “pro” atendimento na sala de recursos [...] (Tulipa).

Segundo o relato, para que o encontro aconteça de modo que os horários dos profissionais coincidam, um outro profissional precisa atender a turma enquanto o professor do AEE articula ações com o professor do Ensino Comum. Porém, considerando a realidade escolar, nem sempre é possível ter um profissional disponível para fazer o trabalho de substituição. São situações que esbarram na carência de recursos humanos, realidade da maioria das escolas brasileiras. É isso que reforça a professora Camélia, quando se refere à frequência dos momentos dedicados à articulação entre os profissionais.

A gente lá na escola organiza mais ou menos por trimestres, sabe. Dentro do trimestre, faz uma conversa assim, de 15, 20 minutos com cada professor. Estipula um dia, na verdade... no dia do planejamento ou coisa assim. [...]. E, por exemplo, assim... o ano passado, durante a pandemia, praticamente nem aconteceu. O que foi feito, assim, ó, eu fiz um parecer por escrito de cada aluno informando o professor daquele que não lia, daquele que não... (Camélia).

Conforme a professora, a escola organiza-se de forma trimestral para que professores de AEE e de Ensino Comum tenham um momento dedicado à troca de informações e articulação de ações. Essa frequência não atinge um grau ideal, considerando que esses encontros acontecem, como são trimestrais, três vezes ao ano. Com uma periodicidade maior, muitas ações e intervenções podem ser repensadas ou planejadas, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno da Educação Especial matriculado nas turmas do Ensino Comum.

Pletsch, Rocha e Oliveira (2016), analisando a oferta e organização do AEE para alunos com deficiência múltipla na Baixada Fluminense, apontam alguns entraves em relação ao aluno matriculado no Ensino Comum. Segundo as autoras, alunos com deficiência múltipla, entre as quais se inclui a deficiência intelectual, necessitam de ações pedagógicas que, entre outras coisas, estejam pautadas em um trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor do Ensino Comum para que o processo de escolarização não se restrinja apenas à matrícula, mas que haja comprometimento com a garantia de aprendizado e desenvolvimento.

As autoras acrescentam que essa não é uma realidade observada apenas na Baixada Fluminense, uma vez que analisaram pesquisas que apontam essa dificuldade em outras regiões do Brasil. Embora as pesquisadoras tenham analisado esses aspectos em relação aos alunos com deficiência múltipla, as reflexões podem ser estendidas aos demais alunos da Educação Especial, pois observei, na realidade investigada neste estudo, elementos que dificultam um trabalho colaborativo entre o profissional do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Casal e Fragoso (2019), ao discutirem possibilidades para que professores da Educação Especial e do Ensino Comum trabalhem de forma colaborativa na definição e execução de estratégias no processo de escolarização do aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum, no contexto da educação em Portu-

gal, sinalizam que “de um modo geral os professores dispõem, contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos para (auto)organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino” (Casal; Fragoso, 2019, p. 4).

Mesmo sem a disponibilidade de um horário pré-definido para os momentos de articulação e de troca de informações, é importante que o professor do Atendimento Educacional Especializado esteja aberto a receber os professores do Ensino Comum quando estes sentirem necessidade de buscar auxílio, trocar informações, planejar ações. Também é importante que os professores dos anos finais do Ensino Comum, em caso de necessidade, tomem a iniciativa de buscar apoio. Abaixo, verifico, por meio dos relatos das professoras do AEE, a questão da iniciativa do professor do Ensino Comum em buscar essa articulação quando necessário.

Assim, ó, aquele que se preocupa com o aluno, sim. Mas aquele que quer deixar o aluno esquecido lá, e não quer lembrar que este aí faz parte da sua turma... até dificulta quando a gente marca um horário para conversar. Tem aqueles que simplesmente não querem se perturbar! [...]. Eu digo, claro que o celular ajuda bastante, né, porque o celular facilita. Só que é aquela história... não é todo mundo que “tá” interessado e que se dispõe a perder tempo “pra” ir atrás (Camélia).

Sim, alguns já me procuraram durante este ano e até em questão do fato de ser remota, né, as aulas, então dificulta “pra” eles também a flexibilização “pra” mandar para casa. Não são todas as “profes” que procuraram, né; eu me dispus a auxiliar todas, mas ainda a gente não tem.... Quem sabe, até penso que seja por isso, que a gente não tinha esse contato mais próximo, né; então, acredito que, depois dessa conversa que a gente vai ter, [...]elas vão ter também essa abertura de poder me procurar quando precisam e tal. Daqui a pouco, até foi uma questão de falta de prática, né, de “tar” se ajudando, mas... Coisa que a gente vai superar agora e acredita que elas vão pedir, sim, porque elas “tão” empenhadas também na questão de flexibilizar e fazer o aluno se sentir bem na sala de aula, né (Tulipa).

É possível perceber nos relatos das duas professoras que essa iniciativa do professor do Ensino Comum em buscar articulação com o professor do AEE ainda necessita ser fortalecida. A professora Camélia coloca que há professores preocupados com o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial e que procuram manter um diálogo com o professor do AEE, mas não é uma iniciativa comum a todos. A professora destaca que o celular é uma ferramenta que pode ser usada para trocar informações entre os profissionais, porque facilitaria a articulação quando o momento de encontro presencial não é possível, mas se recai na mesma questão de uma iniciativa que não é comum a todos. A expressão “não é todo mundo que ‘tá’ interessado e que se dispõe a perder tempo” chama a atenção para o seguinte questionamento: será que considerariam perder tempo se fosse para outros estudantes que não os do AEE?

Isso pode ser observado também no relato da professora Tulipa, quanto à iniciativa na busca de uma articulação. Todavia, a docente retoma a questão do cronograma previamente organizado pela escola, o qual poderia ser uma alternativa para fortalecer os vínculos entre os dois profissionais, possibilitando uma abertura maior para que professor do Ensino Comum, por iniciativa própria, busque a articulação com o professor de AEE. Tulipa menciona a questão da flexibilização curricular, em que percebe um empenho por parte das professoras dos anos finais na questão do direito de acesso ao currículo do aluno da Educação Especial. Subentendo, no relato da professora, que é importante essa articulação para a flexibilização curricular, considerando as potencialidades e necessidades do aluno.

Para Floriani e Fernandes (2015), a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observa-se uma demanda maior de estudantes da Educação Especial no Ensino Comum e que a flexibilização curricular vem sendo enfatizada nos textos que orientam as políticas educacionais. Para as autoras, o currículo pode ser conceituado como

“formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade” (Floriani; Fernandes, 2015, p. 3), de modo que a escola busque alternativas pedagógicas para flexibilizar o currículo e de forma que conteemple a todos os estudantes.

Na literatura, e até mesmo nos discursos dos professores, é possível perceber referência aos termos “flexibilização curricular” e “adaptação curricular” como sinônimos. Para Floriani e Fernandes (2015), analisando Garcia (2007), “há referência à flexibilização curricular quando o trabalho pedagógico se volta ao grupo e, quando a prática escolar envolve adaptação, é no plano individual que ela acontece” (Floriani; Fernandes, 2015, p. 6).

Para Capellini e Zerbato (2019), o conceito “adaptação curricular” pode variar de acordo com cada pesquisador da área. Para as autoras, no que se refere aos alunos da Educação Especial, “outros termos como acomodação curricular, adequação, flexibilização e diferenciação do ensino, também são utilizados para se referir às práticas pensadas para favorecimento de ações mais inclusivas e eficazes dos estudantes” (Cappelini; Zerbato, 2019, p. 26).

Discutir a respeito do termo mais adequado a ser utilizado na questão do currículo acessível, considerando as especificidades dos alunos da Educação Especial no Ensino Comum, não fez parte dos objetivos deste estudo, por isso não dou ênfase a respeito do melhor termo a ser utilizado ou a conceituar cada um. Contudo, independentemente do conceito utilizado, é importante que seja vivenciado na prática pedagógica com alunos da Educação Especial, de modo que lhes seja assegurado o direito ao acesso à escola e a seus conteúdos acadêmicos e, por meio dela, à sociedade.

De acordo com Ziesmann (2018, p. 57), o professor do AEE “precisa conhecer a história de vida do seu aluno, suas particularidades, seus desejos e diferenças para que possa traçar um planejamento/caminho para auxiliar nesse processo de

aprendizagem". Dessa forma, nos momentos de encontro entre o professor do AEE e o professor do Ensino Comum, é importante a abordagem desse tipo de informação. Na realidade analisada, as professoras do Atendimento Educacional Especializado também relataram o tipo de informações trocadas entre elas e os professores do Ensino Comum nos momentos de encontro, que se aproximam das ideias trazidas por Ziesmann (2018).

Ah, tudo referente ao desenvolvimento da criança: o que ele "tá" conseguindo, o que não "tá" conseguindo, o que deixa ele mais tranquilo, onde ele consegue avançar mais... né, o tipo de atividade [de] que ele gosta mais (Camélia).

Bem, a princípio é "pra" gente saber como está o desenvolvimento do aluno, né, se ele "tá" conseguindo acompanhar, qual é a dificuldade maior da "profê" ali na turma, como é que "tá" a integração dele com os colegas, enfim, todos os aspectos que estão ali nas... que a professora vê durante o dia, de rotina dela, a gente vai conseguir passar naquele momento ali e ver se "tá" bom, o que que precisa melhorar. Algumas coisas, também, se precisar a gente vai até a coordenação "pra" ver o que pode melhorar; com a direção da escola, que é sempre parceira, né; então, pra ver se tem alguma coisa que dependa delas e poder ajustar também. Mas é informação, no geral, no desenvolvimento do aluno (Tulipa).

As duas profissionais mencionam a troca de informações sobre o desenvolvimento do aluno da Educação Especial, principalmente no espaço da sala de aula onde atua o professor dos anos finais. Entende-se que, ao mencionar o desenvolvimento do aluno, as professoras se referem às necessidades e potencialidades dele, seu processo de aprendizagem, sua interação com a turma, atividades que ele tem preferência em realizar e que auxiliam no seu desenvolvimento. A professora Tulipa destaca que solicitam auxílio para a coordenação e direção da escola em casos que dependem da equipe gestora.

Para Vigotski<sup>19</sup> (2004), há uma íntima ligação entre o desenvolvimento do aluno e o processo de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem a partir das interações sociais possibilita o desenvolvimento. Dessa forma, um deve ajustar-se ao outro. Vigotski utiliza os termos “zona de desenvolvimento imediato da criança” ou “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), explicando-os como a distância entre o “nível atual de desenvolvimento da criança” a partir de tarefas que consegue resolver com autonomia, e “nível possível de desenvolvimento”, no qual a criança consegue resolver tarefas a partir da mediação de adultos e em colaboração com colegas com um nível de desenvolvimento mais avançado. Na abordagem de Vigotski, conhecer a zona de desenvolvimento imediato da criança ou ZDP “é um dos instrumentos mais poderosos de investigação”, uma vez que, por meio do conhecimento da zona de desenvolvimento imediato, é possível “elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico do desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola” (Vigotski, 2004, p. 502).

A construção do conhecimento, para Ziesmann (2018), acontece por interação e mediação, ou seja, “o conhecimento não é percebido como uma simples ação do sujeito sobre uma determinada realidade, mas é construído pela ação da mediação feita por outro sujeito” (Ziesmann, 2018, p. 65).

Em outras palavras, é importante que o professor conheça o momento certo de, conforme Vigotski, “ensinar algum objeto”, atuando como mediador desse processo, nem cedo nem tarde demais, para não tornar a aprendizagem embaralhada. Isso posto, é preciso conhecer o aluno, ajudá-lo a entender suas condições e encontrar estratégias pedagógicas mediadoras que lhe possibilitem avançar no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois são processos que se complementam. E, quando os dois profissionais, ou seja, o professor do AEE e o do Ensino Comum,

<sup>19</sup> Na bibliografia existente, o nome “Vigotski” é encontrado com diferentes grafias: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vygotski, Vigotsky. Neste estudo, foi utilizada a grafia “Vigotski”, respeitando a tradução da obra consultada.

dialogam a respeito das necessidades e potencialidades da criança, as informações se complementam e trazem benefícios para a ação pedagógica, pois, “se os instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula não forem adequados às crianças, elas dificilmente irão se apropriar dos conhecimentos que o professor deseja ensinar” (Ziesmann, 2018, p. 74).

O relato, a seguir, refere-se aos momentos de encontro entre professor de AEE e dos anos finais como uma “troca muito rica”:

[...]. É bem emocionante falar, porque, assim, foi uma troca muito rica. Sentavam [-se], me falavam do aluno, então aí eu pude saber também um pouco mais, porque o professor que está na sala de aula, ele tem uma visão diferenciada, né, ele tem o contato ali com aluno. Eu pude conhecer melhor, né, esses alunos, então eu aproveitava para perguntar: “como que ele é na sala de aula? Ele socializa? Como que é ao realizar as atividades? Como que é lá no Recreio?”, né. Enfim, para mim, aquilo foi maravilhoso (Azaleia).

Fica evidente nesse relato que a professora do AEE, além de fornecer informações que podem apoiar o trabalho do professor do Ensino Comum em sala de aula, tece perguntas que, de acordo com a professora Azaleia, que atua no AEE, permitem que ela também conheça melhor o aluno. De outro modo, essas perguntas feitas pela profissional do AEE direta ou indiretamente conduzem o professor do Ensino Comum a pensar sobre o aluno, a refletir sobre seu desenvolvimento, sua participação em aula, de que forma vem realizando mediações, provocando aprendizagens que proporcionam o desenvolvimento de habilidades.

Em relação ao aluno da Educação Especial matriculado nas turmas do Ensino Comum, Ziesmann (2018, p. 118) reforça que “é necessário que os educadores consigam verificar e avaliar como está acontecendo essa apropriação do conhecimento, tanto em sala de aula como também no atendimento no AEE”.

Em outro relato, a professora Azaleia revela que, nos momentos de troca de informações entre o professor de AEE e o

professor do Ensino Comum, há orientações sobre o planejamento, ou seja, sobre como o professor pretende desenvolver determinada habilidade no aluno.

[...] é delicado também, né, o professor preparou a aula e tu “chegar e dizer”: “– bah, eu acho que essa atividade ele não vai conseguir fazer, ele não vai compreender, ele precisa de imagens, né, enfim, ele precisa fazer associações”. Tu “tem” que também procurar, tu “tem” que ser muito delicado com os colegas pra ti [sic] não ofender, pra ti [sic] não magoar, né, porque eles também são profissionais, né, e a gente tem nas escolas excelentes profissionais, né, nós temos... tem profissionais, assim, que a gente tem que tirar o chapéu pra eles, né. E aí tem que ter um jogo de cintura, porque é o teu colega e tu “tem” que trabalhar com ele todos os dias, né. [...] (Azaleia).

Como o professor do AEE tem conhecimento mais amplo do aluno, pode apresentar possibilidades e diferentes formas de intervenção para o professor do Ensino Comum, considerando os estilos de aprendizagem do aluno. A professora Azaleia menciona uma questão muito importante que se refere ao trato pessoal, ou seja, a maneira de se portar, de se mostrar acessível, de argumentar com delicadeza nos momentos de orientação quanto ao planejamento do professor do Ensino Comum dos anos finais do Ensino Fundamental, para preservar uma relação de parceria. Esse vínculo respeitoso entre os profissionais é essencial quando se pensa em articulação entre AEE e Ensino Comum.

A relevância do momento de troca de informações para direcionar a ação pedagógica do professor dos anos finais em sala de aula também é evidenciada no relato da professora Tulipa.

[...] o professor, muitas vezes, se sente perdido lá, também não sabe o que fazer, né. Então, ali na sala de recursos, ele vai ter um momento “pra” dizer: “– eu ‘tô’ perdido em tal situação, o que que eu faço quando acontece isso; que tipo de coisas eu posso buscar pra esse aluno”. E como lá na pastinha dele tem todas as informações do aluno que, às vezes, o professor não tem esse acesso, a gente vai poder trocar com ele, dizer: “– ó, fulano tem mais dificuldade aqui, mais dificuldade ali, tem que flexibilizar dessa forma, da outra”. Então, acredito que esse

tempo vai ser primordial “pro” desenvolvimento da turma em si, porque, se o professor “tá” um pouco mais preparado, mais embasado na dificuldade daquele aluno, ele vai auxiliar aquele aluno e os outros também, né (Tulipa).

Percebo pelo relato da professora que, além de auxiliar no desenvolvimento de ações pedagógicas considerando o aluno da Educação Especial, as estratégias podem ser benéficas para o desenvolvimento da aprendizagem de toda a turma. Em contrapartida, nesse relato, fica evidente que a cultura escolar ainda está habituada a focar nas dificuldades do aluno. Todos nós temos facilidades e dificuldades, conforme a situação em que nos deparamos. Isso faz parte da diversidade humana e não deve ser tomado como um rótulo ou como exclusividade do aluno da Educação Especial. Com isso, quero dizer que focar o desenvolvimento da aula apenas naquilo que o aluno é menos capaz, esquecendo de suas potencialidades, acaba por afetar a sua autoestima e diminuir seu interesse pela aprendizagem.

Os professores de AEE também relataram a sua percepção sobre a existência de uma relação com o professor dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando a pré-disposição dos profissionais envolvidos e os momentos de troca de informações que podem caracterizar uma articulação para viabilizar os processos inclusivos na escola. Com base nos relatos já trazidos, as profissionais do AEE consideram relevantes os momentos de encontro com os professores dos anos finais do Ensino Comum e expõem os benefícios dessa troca de informações. Nos relatos abaixo, fica evidente que essa relação carece de fortalecimento.

Até então, não muito. Não muito, assim, porque uma questão é eu me colocar à disposição, né; outra questão é elas me procurarem. Então, eu não posso invadir o espaço delas se elas não quiserem me procurar, né; se elas acharem que “tá” legal, enfim, eu tenho que respeitar isso, né. Então, até agora, não foi muito grande na questão de uma conversa, assim. Às vezes no corredor, né, alguma coisa, mas pouco, eu acho que é pouco “pra” gente trabalhar em parceria, né. Foi pouco até agora, pouco contato, assim (Tulipa).

Olha, ela acontece, mas nem sempre ela flui da maneira como deveria, né. Às vezes, assim, com dificuldades, porque o professor que é resistente, é resistente, pronto! Tem uns assim que nossa! Principalmente com aquela criança que ainda, assim, ó, que não tem um laudo definitivo, sabe. “Se não tem o papel, então eu não quero saber!” Então, ele tem que ser, ter o desempenho igual aos outros... mas se ele não consegue! Tem “pra” uns que a única validade é o papel escrito, não é o desempenho do aluno (Camélia).

O relato da professora Tulipa direciona o olhar para a pré-disposição dos profissionais envolvidos. A docente menciona que se colocar à disposição dos professores dos anos finais é uma questão diferente de ser procurada por eles. Perante isso, a professora manifesta uma atitude respeitosa como profissional de não “invadir o espaço delas”, referindo-se às professoras dos anos finais do Ensino Fundamental. A habilidade de se trabalhar em conjunto, dependendo de cada profissional, pode levar um tempo diferente para ser construída, por isso é importante o professor do AEE, como profissional de referência da Educação Especial no ambiente escolar, considerar estratégias que promovam uma aproximação entre os docentes, recorrendo ao apoio da gestão escolar, caso necessário, e criando estratégias de articulação, mas sem descuidar do respeito com o outro, de forma que não seja uma relação forçada. Nas palavras de Ziesmann (2018, p. 145), “a inclusão no ensino regular requer um movimento de todo um coletivo, um espaço para realizar e tempo para que todos possam se comprometer com responsabilidade e desenvolver possibilidades”.

Isso é percebido no relato da professora Camélia. Para ela, a relação necessita ser aprofundada e envolve justamente a pré-disposição dos profissionais envolvidos. Ela menciona que a resistência, por parte dos professores do Ensino Comum, dificulta a constituição de uma relação. De acordo com a professora Camélia, a resistência é ainda maior em trocar informações a respeito de alunos “que ainda não possuem um laudo definitivo” e que recebem Atendimento Educacional Especializado.

A Nota Técnica nº 04/2014 (Brasil, 2014a) traz orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O Censo Escolar desobriga a exigência de um laudo ou diagnóstico para inserção no Atendimento Educacional Especializado. Há alunos que precisam desse suporte mesmo não fazendo parte da Educação Especial.

[...] a sala de recursos, ela não é uma sala à parte, ela faz parte da escola, né, ela não é isolada (Azaleia).

Reforçando o relato da professora Azaleia, um dos objetivos da sala de recursos e do profissional que nela atua é reforçar a articulação com o Ensino Comum, evitando-se a atuação isolada. Porém, sabe-se que há ainda um longo caminho a percorrer para isso.

É importante destacar que os momentos de parceria entre o professor do AEE e o professor do Ensino Comum podem ser estendidos para além de um encontro para conversa. Os dois profissionais podem combinar momentos de ação conjunta em sala de aula, espaço onde o aluno da Educação Especial passa a maior parte do tempo do ambiente escolar e onde podem emergir situações que, no atendimento individualizado do aluno ou somente no diálogo entre os dois profissionais, não ficam evidentes.

É uma ideia que se aproxima do modelo de ensino colaborativo, proposta que envolve um trabalho de parceria em sala de aula do Ensino Comum entre os dois profissionais. O modelo de ensino colaborativo privilegia o ensino ministrado em classe comum, “espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os demais colegas, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 35). Nesse sentido, as professoras do AEE trouxeram relatos sobre esses momentos, como:

É, a gente dispensa o aluno, sabe, tal dia, naquele horário ou a manhã toda, são todos dispensados e aí... vai, passa em todas as salas de aula, coisa assim. Mas específico pra... não (Camélia).

Com base na afirmação da professora Camélia, entendo que ela se refere a momentos de observação e não de atuação conjunta no desenvolvimento da aula. Para que essa observação ocorra, em função da carga horária da professora estar preenchida, é necessário dispensar os atendimentos. Pelo que percebo, é uma observação rápida, uma vez que, em um dia, o professor passa em todas as salas de aula. Camélia relata que não há organização específica para esse fim, ou melhor, tempo específico para observar os alunos em sala de aula e que um dos motivos, pelo que se evidencia, seria a carga horária toda preenchida com atendimento. Por isso, seria necessário “sacrificar” o atendimento ao aluno em sala de recursos ou dispensar ou diminuir o tempo. Mas fazer o aluno comparecer na escola no contraturno para ser atendido somente meia hora, não é o ideal, conforme menciona a seguir.

E vai fazer o quê, né, também não dá “pra” sacrificar o atendimento deles, então os que vêm de casa tu “vai” diminuir o tempo, “vai” botar meia hora só, não dá, né (Camélia).

No relato a seguir, ela traz sua percepção em relação ao professor dos anos finais quanto aos momentos de atuação conjunta em sala de aula, mas em um modelo que mais se aproxima a uma observação de que a uma atuação em conjunto:

Eles não gostam e, geralmente, quando tu “vai” “pra” sala de aula, o aluno “tá” lá sem fazer nada. São poucos os professores que “tão” dando realmente uma atividade diferenciada. Geralmente, o aluno “tá” lá sem fazer nada. Eu já entrei em sala de aula do aluno e ele está dormindo... “tá” sentado, assim, ó, do lado do monitor, dormindo com o professor lá na frente! Então, eles não gostam mesmo! “Pra” eles, o pior é a observação de sala de aula (Camélia).

Segundo ela, os professores do Ensino Comum não se sentem confortáveis nos momentos em que ela realiza a observação do aluno em sala de aula. Mesmo que essas ocasiões aconteçam com pouca frequência, a professora faz apontamentos quanto ao envolvimento dos alunos em aula. Pletsch (2020) menciona o termo “inclusão no papel”, referindo-se a alunos com deficiência matriculados nas turmas do Ensino Comum, contudo é possível incluir outros estudantes da Educação Especial nesse caso, que frequentam apenas o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais ou que permanecem nas salas do Ensino Comum, porém realizando atividades desconectadas das atividades propostas para os demais alunos da turma.

Esse relato, somado à ideia trazida por Pletsch (2020), reforça a importância dos momentos de encontro entre professor do AEE e dos anos finais, de modo que, nesse diálogo, o profissional do AEE possa tecer questionamentos que permitam ao professor da sala de aula refletir sobre o trabalho com os alunos atendidos em comum. Além disso, os dois profissionais podem articular estratégias que promovam a participação desses estudantes em aula, para que eles não se sintam desmotivados, para que se sintam parte da aula.

Novamente, a proposta de ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019) pode ser uma possibilidade para essas ocasiões, uma vez que os dois profissionais dividem a responsabilidade de ensinar a uma turma de alunos. O professor dos anos finais não é especialista em Educação Especial, por isso precisa desse suporte do professor do AEE para o direcionamento da prática pedagógica, considerando os alunos da Educação Especial. Para Capellini e Zerbato (2019, p. 34), a educação dos estudantes da Educação Especial “não pode recair apenas sobre a responsabilidade de um profissional, quer seja o professor de Educação Especial, ou somente o professor do ensino comum”, por isso apontam para a importância do trabalho em parceria, a fim de favorecer a aprendizagem dos estudantes.

O objetivo não é assinalar culpados, mas, a partir da realidade que se apresenta, apontar caminhos para incentivar processos inclusivos na escola. A professora Azaleia menciona os momentos em que entrou em sala de aula, informando que, nesse caso, são os alunos que ela atende na sala de recursos que não se sentem confortáveis com suas visitas em sala de aula.

As visitas em sala de aula é algo que eu acho bem importante colocar: a maioria deles não gosta da nossa presença na sala de aula, eles se sentem acuados, né, eles ficam com vergonha; não foi uma experiência legal. Que, aí, eu havia sugerido, né, que fosse de uma outra forma, né, que o professor entrasse, sim, mas “pra” fazer um trabalho com a turma. É importante porque eles não agem da mesma forma no grupo, né, e na sala de recursos. [...]. Na sala tem toda a turma, então o comportamento deles é totalmente diferente; é importante essa observação, né, mas num outro formato (Azaleia).

Conforme o relato, a professora cita a possibilidade de fazer “as visitas” em um outro formato, ou seja, o professor do AEE entra para fazer um trabalho com a turma e não especificamente para observar o aluno da Educação Especial. Ela menciona, também, que é importante verificar a participação em aula nas turmas do Ensino Comum, porque pode haver um comportamento diferente do que ela geralmente observa em sala de recursos, quando atende o aluno de forma individualizada ou em pequenos grupos. A proposta de ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019) poderia ser uma estratégia para esse “outro formato” que a professora indica ao final do relato, quando se refere aos momentos em que participa da aula no Ensino Comum.

No modelo de ensino colaborativo, o professor do AEE ou professor da Educação Especial e o professor do Ensino Comum, no contexto da sala, atuam como coprofessores, responsabilizando-se pelo ensino que será ministrado a todos os alunos da turma. Nesse modelo, “o professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado,

enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

A partir dos relatos trazidos, as professoras do AEE e dos anos finais trocam informações a respeito dos alunos da Educação Especial matriculados nas turmas do Ensino Comum. Algumas dificuldades são percebidas, já que a quantidade de professores por turma é maior quando comparada aos anos iniciais, em que o professor exerce a unidocência.

Algumas investidas em melhorar a frequência dos encontros, como, por exemplo, um cronograma planejado e organizado, promovendo o encontro entre os profissionais do AEE e do Ensino Comum, foram trazidas pelas professoras. São iniciativas organizadas pela própria escola, com a realidade que se apresenta, sem incremento na questão de recursos humanos e financeiros, já que nem sempre a instituição dispõe de um profissional que possa atender a turma enquanto o professor dos anos finais dedica um tempo para a articulação com o professor do AEE.

Percebo que as profissionais, por tomar essa iniciativa, com apoio da gestão escolar, reconhecem a importância dessas trocas de informações e dessa socialização de saberes para a constituição do trabalho docente e a articulação de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial.

Outra medida adotada para os encontros foi a organização das conversas com frequência trimestral para dialogar, o que não é o ideal para articular estratégias em conjunto, porque há um intervalo grande de tempo entre um encontro e outro. Porém, o contexto escolar da realidade de Nova Prata apresenta entraves percebidos em outras realidades brasileiras, conforme apontam pesquisadores da área como Pletsch, Rocha e Oliveira (2016), além de Casal e Fragoso (2019). Um desses problemas é o pouco tempo para o debate coletivo.

Entre as informações trocadas, as profissionais mencionaram aspectos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, assim como às suas necessidades, potencialidades e avaliação de como está acontecendo a construção do conhecimento. Essa diversidade de olhares, tanto do professor do AEE quanto do professor dos anos finais, é essencial para melhor conhecer o aluno e para que juntos os docentes encontrem estratégias pedagógicas mediadoras que possibilitem o avanço no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A baixa frequência de encontros entre os profissionais, principalmente em função do tempo, cria uma distância entre eles, de forma que nem todos os professores dos anos finais procuram o professor do AEE para trocar informações, se esses momentos não forem planejados e organizados. Reforça-se que, sendo o professor do AEE o profissional de referência da Educação Especial no ambiente escolar, deve-se haver estratégias que promovam uma aproximação com os professores do Ensino Comum, recorrendo à gestão da escola para esse suporte.

Apontei como estratégia a proposta de ensino colaborativo de Capellini e Zerbato (2019), por ser um serviço de apoio que privilegia o espaço da sala de aula do Ensino Comum. Seria uma alternativa para minimizar a distância e a frequência dos encontros entre os professores do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando que as estratégias planejadas em conjunto pelos dois profissionais possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos da turma, não somente dos estudantes da Educação Especial.

As evidências trazidas mostram que, mesmo com baixa frequência, os profissionais trocam informações e percebem a importância desses momentos. Para fortalecer esses encontros, além de criar uma cultura de articulação e colaboração, são necessários suportes de ordem externa, como investimentos em recursos humanos e financeiros.

A seguir, discorro a respeito da subcategoria “Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria”, em que os professores do AEE apontam os impedimentos existentes na realidade escolar na qual atuam, bem como os desejos para fortalecer a parceria entre Educação Especial e Ensino Comum.

### ***6.2.2. ENTRE DESEJOS E IMPEDIMENTOS, A BUSCA POR UMA PARCERIA***

As professoras do Atendimento Educacional Especializado, conforme exposto no item anterior, trouxeram evidências a respeito da importância de trocar informações e articular ações com os professores do Ensino Comum e de que forma ou com que frequência esses momentos acontecem ou, ainda, que informações estão sendo trocadas entre as profissionais.

Esta subcategoria aborda aspectos que podem dificultar os momentos de encontro, de trocas de informações, de uma parceria ou relação entre o professor do AEE e o dos anos finais do Ensino Fundamental. As profissionais do AEE, as quais esta categoria se ocupa em analisar, expressam também os seus desejos diante dos impedimentos encontrados no que se refere a um trabalho em parceria com o Ensino Comum, para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial.

No excerto a seguir, a professora Camélia traz um aspecto que, na sua percepção, pode dificultar a parceria com o professor do Ensino Comum:

Eu acho que, assim, ó, o que dificulta mais é aceitação. Tem professores que não aceitam as limitações dos alunos. Se eu quero que ele faça o trabalho dessa forma, não aceita que o que ele consegue fazer é aquilo. [...]. A maior dificuldade eu acho que é a aceitação. Não adianta a gente fingir, né, que já todo mundo aceita, né; que já “tá” todo mundo... porque não “tá” (Camélia).

A professora Camélia menciona a questão da aceitação como um aspecto que dificulta a relação entre o professor de AEE

e o dos anos finais, utilizando o termo “limitações dos alunos”, mas se subentende que queira se referir, por exemplo, a um estilo ou ritmo de aprendizagem diferente ou ao fato de um aluno estar em um momento de aprendizagem diferente quando comparado ao restante da turma. Se o professor tem dificuldades em aceitar o estilo, ritmo ou momento diferente de aprendizagem do aluno da Educação Especial, provavelmente terá algum impedimento também em trocar informações com o professor do AEE, para conhecer melhor o aluno e adequar o trabalho pedagógico. Nas palavras de Ziesmann (2018, p. 152), “o professor que não aceita ou não entende a diferença como uma característica peculiar e sim, comprehende a deficiência como uma anomalia e não modifica suas práticas em sala de aula, jamais conseguirá efetivar situações de aprendizagem na sua escola com seus educandos”.

Há de se considerar, ainda, as singularidades no processo de aprendizagem de cada estudante. Para isso, torna-se necessário oferecer estratégias que possam atender à pluralidade de demandas dos alunos no contexto da sala de aula do Ensino Comum. Porém, “tais práticas normalmente recaem sob a responsabilidade única da figura do professor do ensino comum, o qual precisa reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento e aprendizado de todos” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 148). Existem muitas abordagens teóricas nas últimas décadas que salientam a importância de considerar as multiplicidades na aprendizagem; porém, ainda há uma compreensão ou incorporação da ideia de homogeneidade no aprender e ensinar por parte dos docentes. E, sozinho, o professor do Ensino Comum não conseguirá realizar todas as adaptações necessárias, considerando as singularidades no processo de aprender.

Como possibilidade para tornar a escola e o espaço da sala de aula do Ensino Comum um ambiente inclusivo que favoreça a aprendizagem de alunos da Educação Especial e outros estudantes da turma, Zerbato e Mendes (2018) trazem a proposta de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como forma de

adequar o ensino para estender a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Com essa proposição, não seriam necessárias adequações curriculares específicas, as quais demandam tempo dobrado em relação ao trabalho de planejamento e execução.

Sem aprofundar-me nos princípios que norteiam o DUA, por não ser o objetivo deste trabalho, sugiro sua aplicação como forma de auxiliar o professor do Ensino Comum na condução do processo de aprendizagem, considerando as singularidades dos alunos, com a colaboração do professor do AEE, além de outros profissionais especializados. Em síntese, a proposta de DUA significa oferecer vários exemplos, diferentes estratégias pedagógicas e vários formatos de aplicação de um mesmo conteúdo, com a utilização de recursos variados, a fim de contemplar as diversidades de aprendizagens no contexto de uma sala de aula.

No relato que segue, a professora Camélia exemplifica a questão da aceitação.

Eu não sei, assim, ó... a impressão que eu tenho, sabe, é que, quando a gente vai conversar com elas, elas sempre acham que a gente “tá” defendendo o aluno especial, e que não é isso, né! Porque, como é que é o termo que usam: “– Ah, tu só ‘pensa’ nos teus”. Mas, em primeiro lugar, eles não são meus, eles são de todo mundo! Em segundo lugar, a gente não “tá” ali pra dificultar nada, né [...] (Camélia).

Camélia menciona que, nos momentos de conversa com o professor dos anos finais nos quais traz informações sobre o aluno que podem auxiliar no trabalho pedagógico em sala de aula, é confundida como alguém que estaria ali para exclusivamente defender o aluno da Educação Especial. De certo modo, pode-se dizer que sim, existe a defesa do ponto de vista desse estudante. Contudo, o professor do Atendimento Educacional Especializado, como já mencionado neste trabalho, é um construtor de pontes, é um apoio, um profissional que atua no ambiente escolar para viabilizar os processos inclusivos na escola. Como a professora Camélia menciona, os alunos não são somente dela, são de toda

a escola. Ela é a profissional de referência para promover, para auxiliar, para articular ações, objetivando o desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Capellini e Zerbato (2019, p. 67), ao abordarem os pressupostos do modelo de ensino colaborativo, destacam que “a construção de um trabalho colaborativo [...] não é tarefa fácil, principalmente porque a cultura escolar sempre os separou e sempre promoveu o trabalho individualizado de cada profissional”.

A professora Tulipa traz outro aspecto que pode ser motivo de impedimento dos momentos de encontro, de trocas de informações, de uma parceria ou de relação entre o professor do AEE e o dos anos finais do Ensino Fundamental: a questão do tempo.

[...] o que eu percebo é a falta de tempo mesmo, porque as professoras estão, assim, assoberbadas de coisas; às vezes não dá tempo, o tempo que elas têm, elas têm que pensar em outras coisas; assim, então, acho que a questão do tempo mesmo [é] que dificulta essa relação (Tulipa).

De acordo com a professora Tulipa, as professoras dos anos finais têm muitas demandas para dar conta, além do período em que estão atuando como regentes de turma, e acabam preenchendo todo o tempo destinado ao planejamento, dificultando o encontro entre as profissionais.

Marques e Duarte (2013), que analisaram o impacto do trabalho colaborativo entre os professores do Ensino Comum e da Educação Especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, observaram nos relatos dos participantes da sua pesquisa “que as conversas com professores da Educação Especial são rápidas e acabam sendo superficiais” (Marques; Duarte, 2013, p. 93). Dessa forma, as autoras apontam a necessidade de mais tempo para os profissionais trocarem informações e planejar ações em conjunto. No que se refere a esta pesquisa, na visão das professoras do AEE, alguns pontos precisam de ajustes para melhorar a relação com o professor dos anos finais, a fim de

que ações mais articuladas sejam desenvolvidas para viabilizar os processos inclusivos na escola.

Eu acho que, assim, ó, as conversas, o ideal seria, assim, pra fluir, teria que ser num mínimo, assim, a cada 20 dias, sabe, mais que isso... afasta um pouco. Só que, na verdade, não acontece, né, acontece a cada dois, três meses. E a cada dois, três meses ou quando se tem necessidade, mas... (Camélia).

O relato da professora Camélia aponta para uma necessidade de aumentar a frequência dos encontros entre professor de AEE e professor do Ensino Comum. Segundo ela, o ideal seria a cada 20 dias, pois, com um intervalo maior entre os encontros, “afasta um pouco”, ou seja, não é viável quando se objetiva trabalhar em parceria em prol do desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Eu acho que, assim, ó, aumentar o número de conversa ajudaria, sabe. De repente, assim, ó, experiências mais diretas até do professor, como o atendimento do aluno lá. Porque a gente ainda ouve aquele professor que diz assim: “– Mas adianta o quê, ele vai lá só brincar!” Tem ainda aquela pessoa que acha que o estímulo não... através do jogo não faz efeito, né. Então, eu ainda acho que, na verdade, está faltando um pouco de conhecimento e um pouco de contato mais direto (Camélia).

Nesse relato, a professora Camélia reforça a necessidade de “aumentar o número de conversas”, aumentar a frequência dos encontros entre professor de AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, sugere que os professores dos anos finais participem de “experiências mais diretas” em sala de recursos, para que conheçam de perto o trabalho realizado pelo professor do AEE. É possível perceber, na fala da professora, uma parte do trabalho que realiza. Ela utiliza jogos como recursos e/ou estratégias para desenvolver habilidades nos alunos atendidos, o que nem sempre é compreendido pelos colegas docentes por desconhecerem a possibilidade que os jogos possuem, como ins-

trumento de aprendizagem, de auxiliar no desenvolvimento de inúmeras habilidades.

O estudo de Pletsch, Rocha e Oliveira, realizado em redes de ensino da Baixada Fluminense, a respeito da oferta do AEE para alunos com deficiência múltipla, aponta, entre outras coisas, que o trabalho realizado no AEE segue “práticas terapêutico/adaptativas, atividades lúdicas com uso de jogos em detrimento de práticas focalizadas em processos de escolarização planejados e desenvolvidos a partir da colaboração com o professor do ensino regular” (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2016, p. 111). Não coube, neste momento, abordar a importância do jogo como estratégia de aprendizagem para os alunos da Educação Especial por desconectar-se do objetivo desta pesquisa, mas abrem-se caminhos para futuras investigações. Também não coube uma análise mais profunda a respeito das práticas realizadas no AEE, mas, partindo da reflexão de Pletsch, Rocha e Oliveira (2016), reforço a necessidade de um trabalho colaborativo entre Educação Especial e Ensino Comum.

A professora Tulipa também destaca ajustes para melhorar a relação com o professor dos anos finais e menciona novamente a organização de um cronograma de encontro entre a professora do AEE e as dos anos finais do Ensino Fundamental:

[...] essa questão do cronograma de parada das “profes” para ir até a sala, de facilitar que alguém esteja lá no lugar dela “pra” ela sair tranquila, não sair pensando que “eu já tenho que voltar porque já tão me esperando lá”. Então, essa questão de organização da escola com o período “pra” elas poderem ir lá na sala, é específico para isso; eu acredito que vai melhorar muito essa relação. Elas “tão” se vendo também como importantes, né, que “tá” sendo olhado pra elas, né; que eu vejo, assim, por reclamações de corredor, de sala... que “ai, não temos esse amparo”, né. [...] faltava esse tempo “pra” [se] sentar[em], “pra” elas se sentirem valorizadas no trabalho que elas estão desenvolvendo e poder[em] se sentir auxiliadas da mesma forma, né. [...] (Tulipa).

Como os horários de planejamento no ambiente escolar dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental nem sempre coincidem com a presença ou a disponibilidade do professor de AEE, é importante que um outro profissional atue como volante para atender os alunos em sala de aula nos momentos de encontro, facilitando a articulação. Entra em questão a gestão da escola para apoiar a organização dessas ocasiões, bem como a gestão do sistema de ensino ao qual o educandário pertence, no caso deste estudo, a gestão municipal, com a disponibilidade de recursos humanos no ambiente escolar, a fim de manter e apoiar essa organização.

São várias demandas que um educandário necessita lidar quando se refere a recursos humanos. A maioria das escolas municipais conta com um único profissional volante, denominado professor substituto, o qual não se dedica com exclusividade à substituição do docente de sala de aula quando este se encontra com o profissional do AEE. O professor substituto atende turmas em caso de faltas por motivos pessoais, de saúde ou outras demandas das instituições, que acabam se tornando prioridade, o que, então, pode desorganizar ou interromper o cronograma organizado para as trocas e interações entre os profissionais. Não foi investigada a manutenção dessa organização após a realização das entrevistas com as professoras, porém foram apontados caminhos para uma possível pesquisa-intervenção ou pesquisa-ação.

Em seu relato, a professora Azaleia também se reporta à questão de um cronograma para facilitar os encontros, defendendo que essa organização deveria ser comum a todas as escolas:

Se toda a escola tivesse um cronograma, né, “ia” facilitar ainda mais, que, como eu disse, não é impossível, né, e, se um não vai, não tem nada que impede o outro de procurar, né. Mas, se houvesse uma organização diferente, talvez, né, a gente conversaria mais. Eu acho que seria bem importante, porque essa troca é fundamental, né (Azaleia).

Constatou, nesse relato, a importância das trocas entre o professor do AEE e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental; fica evidente que se precisa de uma organização diferente para viabilizar essas oportunidades, e, no caso, a professora sugere um cronograma de encontros. Outro fato encontrado nessa fala é que a professora do AEE pode estar em busca de articular ações por iniciativa própria com o professor do Ensino Comum, pois, como ela mesma menciona, “se um não vai, não tem nada que impede o outro de procurar, né”.

Na visão das professoras do AEE, os encontros com o docente do Ensino Comum precisam acontecer com mais frequência, conforme manifestado nos relatos, entretanto elas esbarram em impedimentos que vão além das suas possibilidades de atuação. Para tanto, a tarefa de buscar articulação entre Educação Especial e Ensino Comum não deve ser apenas responsabilidade dos professores que atuam nesses contextos. A gestão escolar pode provocar e oportunizar esses momentos para troca de informações e planejamento de ações em conjunto dos profissionais que atuam no Ensino Comum e no Ensino Especial. Porém, para que a gestão da escola consiga proporcionar isso, precisa-se de condições adequadas, exigindo transformações nos sistemas educacionais brasileiros, para que as escolas sejam de boa qualidade, partindo principalmente das condições de trabalho oferecidas aos profissionais, como, por exemplo, tempo para trabalho em conjunto.

As necessárias transformações dos sistemas educacionais para que as escolas sejam de boa qualidade para todos, com todos e para toda a vida, além de idealizações calcadas em desejos, devem apoiar-se em informes objetivos que permitam conhecer como a realidade se apresenta, para que ações de mudança sejam implementadas, segundo as especificidades das carências de cada sistema (Carvalho, 2014, p. 58).

Os excertos trazidos nesta categoria, denominada “Parcerias: com a palavra, as professoras do AEE”, são subdivididos em

duas categorias. Elas trouxeram evidências que permitem, nas palavras de Carvalho (2014, p. 58), “conhecer como a realidade se apresenta” no que se refere aos encontros para trocas de informações, articulando ações entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental, em relação ao trabalho realizado com alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum.

No subcapítulo que segue, discuto a categoria “Parcerias: com a palavra, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental”, em que são trazidos relatos a partir da visão das docentes dessa etapa de ensino, participantes deste estudo.

### **6.3. PARCERIAS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Neste subcapítulo, analiso a questão da parceria, ou seja, os momentos de encontro, de troca, de planejamento, de desenvolvimento de ações em conjunto com os profissionais do AEE e do Ensino Comum, na visão das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental.

As docentes do AEE mencionaram, no subcapítulo anterior, estratégias que vêm adotando para poder trocar informações e articular atividades com o professor do Ensino Comum. São investidas considerando as condições atuais, ou seja, pouco tempo para encontro, incompatibilidade no horário de planejamento dos profissionais, necessidade de dispensar alunos para que esses momentos aconteçam, iniciativa do professor dos anos finais em buscar parcerias com o professor do AEE, entre outras coisas. As profissionais do AEE destacaram a importância de trocar informações com as professoras dos anos finais, para que ambas possam articular ações no que se refere à prática pedagógica. Nesse sentido, neste subcapítulo, trato de analisar a questão da parceria dos dois profissionais, dando voz às professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, articulando a análise em três subcategorias: “Possibilidades e desafios na visão das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental”, “Entre as brechas do co-

tidiano, um tempo para sentar” e “Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria”.

### *6.3.1. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA VISÃO DAS PROFESSORAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

No que se refere à troca de informações entre as profissionais, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental apresentaram suas percepções. No relato a seguir, a professora Camélia traz informações a respeito do ano de 2019, já que, no ano de 2020, em função da pandemia, as aulas presenciais foram interrompidas em março e retomadas em novembro, representando a maior ruptura educacional da história em função da “grave disseminação mundial da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, cuja pandemia foi declarada pela OMS em 11 de março de 2020” (Instituto rodrigo mendes, 2020, p. 5).

[...] em 2019, eu tenho lembrança da gente se reunir com o professor em determinado horário, enfim, todo mundo junto, uns 15 minutos, 20, “pra” conversar sobre os alunos ali. E, daí, cada um colocava como “tava” e a professora dava sugestões: faça isso, faço aquilo, tu “pode” fazer assim, “pode” fazer assado. Então, até certo ponto, era bom. Era bom porque tu “recebia” uma ajuda, né, algumas dicas, enfim. Mas era ruim porque chamavam, assim, a gente sempre.... Então, tinha que deixar os alunos lá na sala sozinhos e tu ia “pra” lá, então esse ponto era negativo. Porque, vamos dizer, assim, era um tempo perdido, muitas vezes não “pro” aluno AEE, nem “pra” professora, mas era um tempo perdido, vamos dizer, “pra” turma, porque, se a professora demorasse muito, não dava “pra” corrigir, eles ficavam sem fazer nada, ou tu não “tinha” até [te] preparado “pra” sair naquele momento, tu não “tinha” o que fazer com eles... (Margarida).

Em seu relato, Margarida menciona que os docentes que atendiam alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum reuniam-se com a professora do AEE em um determinado tempo e horário para “conversar sobre os alunos”. Os professores do Ensino Comum falavam suas percepções sobre o

desenvolvimento do aluno, e a professora do AEE sugeria possibilidades que pudessem orientar a prática pedagógica. Camélia considera esses momentos sob os aspectos positivo e negativo. Positivo, porque os docentes recebiam orientação, auxílio, dicas de como proceder em relação ao trabalho pedagógico com turmas com alunos da Educação Especial; e negativo, porque eram momentos em que deixavam a turma em sala de aula descoberta, ou seja, os alunos ficavam trabalhando sozinhos, e nem sempre a professora havia se organizado para um trabalho que a turma pudesse fazer sozinha, e, às vezes, os estudantes acabavam ficando “sem fazer nada”.

Margarida menciona as ocasiões de encontro entre professora de AEE e professores dos anos finais do Ensino Fundamental de forma coletiva. São momentos importantes ao se considerar que a troca entre os professores pode provocar mais facilmente a desestabilização de alguns mitos e a construção de novas possibilidades de ação. Há, nessa perspectiva, uma formação continuada no próprio contexto escolar, com a promoção de uma interação de todos os profissionais da escola, incluindo a equipe gestora. Para Jesus *et al.* (2015, p. 70), “a formação continuada em contexto abre possibilidades para falarmos em colaboração na escola, em projeto pedagógico inclusivo, em outras/novas possibilidades de ação [...]”.

A partir do exposto, fica evidente que os momentos de encontro precisam de um planejamento para que aconteçam de forma que o profissional do Ensino Comum não saia preocupado com a turma que está deixando de atender ou que ele esteja preparado, com uma atividade que permita a realização, por parte da turma, sem seu acompanhamento. O ideal é que os encontros para troca de informações não sacrificuem os atendimentos no AEE, muito menos os alunos nas turmas do Ensino Comum.

Para isso, é de suma importância que seja disponibilizada aos professores uma carga horária maior de planejamento para formação em serviço, tão escassas na realidade educacional das

escolas públicas brasileiras. A esse respeito, Carvalho (2014, p. 69) acrescenta que “as relações dialógicas precisam de um espaço nas escolas, não só para a resolução de conflitos, mas, como um horário, remunerado, de trabalho pedagógico rotineiro, de preferência semanal ou quinzenal”.

Considerando a realidade escolar que se apresenta quanto ao pouco tempo para planejamento e trabalho pedagógico em conjunto, o relato que segue se refere às investidas da própria escola na organização de momentos de encontro entre a professora do AEE e os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

[...] começaram a fazer agora, acho que isso aí; “tava” faltando, realmente, o contato do professor da sala de aula com o professor lá na sala. A gente ter mais tempo conversando, sabe, trocando informações, isso aí faltava. Muito! Eu acho que o trabalho delas lá [...] é muito bom. Eu acho que é... Devia ter tido antes, muito antes, né. Mas as coisas vão vindo devagar. Muito bom. Pra mim é... (Orquídea).

Orquídea considera essas ocasiões importantes para trocar informações, com um intervalo menor do que vinha acontecendo, e reforça que a iniciativa deveria ter sido realizada antes. A seu ver, “as coisas vão vindo devagar”, ou seja, não é uma iniciativa do sistema de ensino, mas, sim, da própria escola, que percebe a necessidade e, dentro de suas possibilidades, tenta melhorar as condições que se apresentam. Para a professora, o trabalho desenvolvido em sala de recursos é “muito bom”, e entende-se que o AEE como serviço de apoio é necessário no contexto escolar.

No relato que segue, a professora Violeta lamenta a falta de contato com a professora do AEE. Se não há contato, não há troca de informações, o que não é benéfico para viabilizar os processos inclusivos na escola.

Olha, eu não sei como é que ela trabalha, né, porque eu não tenho contato com ela. Acho que deveria ser trabalhando junto com o professor de sala regular, né. E trabalhando junto com os diretores, trabalhando junto com os pais, porque tem que ter

essa junção “pra” dar certo, senão não vai dar certo; vai ficar um negócio solto ali, sabe. Não tem como tu “tentar” fazer com que esse aluno aprenda alguma coisa se tu não tens esse conjunto de pessoas junto, sabe, trabalhando junto com essa pessoa. Aí é bem, é bem difícil mesmo (Violeta).

Violeta, professora dos anos finais do Ensino Fundamental, pontua que é necessário um trabalho em conjunto dos professores do Ensino Comum, do professor do AEE, famílias e equipe gestora da escola, porque, senão, “fica um negócio solto”, como ela mesma descreve, e não é benéfico para o desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Por consequência, se o trabalho for de forma individualizada, sobrecarrega os profissionais. A articulação e o envolvimento das famílias, entre outros sujeitos do contexto escolar, são uma ação importante para todos os estudantes, mas especialmente para os alunos da Educação Especial.

Capellini e Zerbato (2019), na proposta de ensino colaborativo, ressaltam a importância de discuti-lo com toda a equipe escolar, não somente com os professores do AEE e do Ensino Comum, mas, sim, com todos aqueles que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela educação dos alunos da Educação Especial. Para as autoras,

[...] a construção de uma cultura colaborativa e o trabalho com o Ensino Colaborativo não envolve apenas os professores de Educação Especial, envolve também profissionais especializados que atuem na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios estudantes envolvidos no processo formativo (Capellini; Zerbato, 2019, p. 40).

Porém, essas “relações dialógicas”, nas palavras de Carvalho (2014), têm esbarrado na questão de disponibilidade de tempo para o encontro entre os profissionais envolvidos mais diretamente com a escolarização dos estudantes da Educação Especial, o que, consequentemente, afeta também o envolvimento de outros sujeitos, como é o caso das famílias. Sobre a troca de informações

e a percepção que o professor dos anos finais do Ensino Fundamental tem sobre a relação existente, Girassol destaca o seguinte:

[...] eu nem tenho tempo de conversar às vezes com ela. Mas, sim, toda vez que eu converso, ela me... a gente dialoga, sim. Mas eu vou ser bem sincera: eu nem tenho tempo de procurar, só realmente se eu preciso eu vou procurar, porque não tenho condições.... Eu tenho, imagina, na escola 1<sup>20</sup>, eu tenho cinco períodos cheios e ela trabalha na escola 2, né, então eu, quando eu “tô” na escola 2... É realmente assim, eu não tenho tempo. Mas eu procuro, sim, é uma relação boa (Girassol).

Conforme a professora, falta tempo em sua carga horária para trocar informações com a professora do AEE. Quando as duas estão na escola, a professora dos anos finais tem a carga horária preenchida com atendimento às turmas, o que a impede de ir em busca, com mais frequência, de uma troca de informações com a professora do AEE. Girassol relata que procura a profissional do AEE quando percebe que é necessário, isso em função do tempo, mas, no final, reforça que mantém uma boa relação com a profissional do AEE.

Glat (2018) menciona as atuais condições de trabalho dos docentes, tanto da Educação Especial como do Ensino Comum, e, citando Carvalho (2017), abaliza que o tempo destinado à troca de informações entre os dois profissionais é praticamente insignificante. Se há pouco tempo para tal, ações planejadas em conjunto acontecem de forma superficial e fragmentada, o que não é o ideal para uma complementaridade das ações. Reforçando o exposto, Pletsch (2014, p. 255) sinaliza que “a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento em conjunto”.

Quanto ao apoio recebido do professor do AEE, as professoras também mencionam alguns pontos, considerando a realidade escolar.

<sup>20</sup> Números utilizados em substituição ao nome da escola mencionada pela professora para evitar identificação.

Olha, ela tenta, né, mas falando com a coordenadora, a coordenadora falando comigo (Violeta).

Violeta coloca que a professora do AEE tenta apoiar o trabalho do professor dos anos finais nas turmas do Ensino Comum, mas que é de forma terceirizada, por intermédio da coordenadora pedagógica da escola. Esse apoio da coordenação pedagógica e equipe gestora é importante, porém não somente na função de intermediar um diálogo. É preciso criar condições para que ele aconteça entre as duas profissionais, com uma frequência satisfatória, não somente quando surgem situações que, de certo modo, exigem esse encontro. No entanto, a partir de relatos já expostos durante esta discussão, os educandários vêm se organizando da maneira que podem para articular ações, encontros e trocas de informações entre a profissional do AEE e os professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A questão de recursos humanos em número insuficiente para atender as turmas enquanto o encontro entre os profissionais acontece e o pouco tempo dedicado para planejamento são realidades enfrentadas pelas escolas brasileiras. Para Capellini e Zerbato (2019, p. 30), colocar em prática princípios inclusivos demanda transformações nas escolas de Ensino Comum no que se refere à adoção de estratégias de ensino, mas também “na utilização de recursos materiais e humanos em sala de aula, para atendimento das demandas de aprendizagem de todos os estudantes”.

O relato da professora Bromélia, por sua vez, reforça a questão já mencionada.

Ah, se eu tenho dúvida, eu falo com ela. Semana passada, inclusive, eu falei [...], semana passada ou retrasada, deixa eu ver se eu tenho aqui. (Procurando a conversa no aplicativo WhatsApp®). É, o que que eu poderia fazer que eu “tava” em dúvida. Daí ela disse que ela ia me ajudar. [...]. Aí ela me falou, sabe... o que que eu poderia fazer, como fazer... Daí ela disse que ela iria me ajudar um dia da semana. Só que os nossos horários não cruzam! Eu queria [me] sentar com ela justamente “pra”

essa conversa, sabe. Eu recebo apoio dela, sim, nossa, não posso falar nada. Ela se dispõe a ajudar, tu “entende”? [...] (Bromélia).

Segundo a professora, a conversa para trocar informações porque ela necessitava esclarecer algumas dúvidas em relação ao trabalho pedagógico com as turmas com alunos da Educação Especial aconteceu via aplicativo. Prontamente, a professora do AEE sugeriu possibilidades e que, pelo que se entende, de forma presencial, elas se encontrassem para articular ações. Todavia, os horários disponíveis das profissionais não coincidiram. Bromélia enfatiza que a profissional do AEE a apoia em suas ações pedagógicas, que é uma profissional disponível, contudo faltam momentos para conversar de forma mais frequente e organizada, que é justamente o que ela diz precisar, sentindo a necessidade de se “sentar com ela justamente ‘pra’ essa conversa”.

Novamente, reforço a importância do apoio da equipe gestora escolar. No entanto, sozinha, ela não tem estrutura suficiente para oferecer condições melhores; é uma questão que envolve os sistemas de ensino brasileiros como um todo. Em pesquisa realizada em cinco municípios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, Souza e Pletsch (2015, p. 142) identificaram, entre outros problemas, “dificuldades na realização de práticas colaborativas entre o AEE e a classe comum”.

Em estudo de Machado e Martins (2019), que buscou compreender o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em Dourados/MS, as pesquisadoras relatam tentativas do professor do Atendimento Educacional Especializado de realizar um trabalho colaborativo, porém percebem entraves relacionados ao excesso de trabalho e divergências quanto aos horários disponíveis, que impossibilitam uma troca de informações mais efetiva entre professor do AEE e professor da Educação Infantil. Dessa forma, as conversas aconteciam em momentos furtivos do cotidiano, o que as pesquisadoras descrevem como “conversas superficiais”. O foco deste estudo são os anos finais do Ensino

Fundamental, mas, por meio da pesquisa de Machado e Martins (2019), é possível perceber que a indisponibilidade de tempo para trocar informações e planejar ações articuladas são desafios que permeiam outros níveis de ensino.

O relato, a seguir, apresenta um discurso positivo em relação ao apoio recebido do professor do AEE. Percebo que a professora descreveu com maior ênfase o auxílio prestado pela profissional, dentro das possibilidades que a estrutura escolar pode oferecer.

No decorrer desses anos, nós fomos estudando, nos aperfeiçoando, buscando cada vez mais, né; a gente tem uma professora da sala de recursos que “tá” sempre aí “pra” nos apoiar; a gente tem uma coordenadora pedagógica que também “tá” sempre ali para nos apoiar, né, [...]. Então, a coordenadora pedagógica também faz esse papel junto com a orientadora que, sempre, né, nos vai trazendo essas informações, vai trazendo, né, como a gente pode atingir esse aluno da melhor forma (Dália).

A professora Dália alude que, desde a implementação das salas de recursos nas escolas de Ensino Comum, que coincide com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a), houve um aumento no número de matrículas de alunos da Educação Especial no Ensino Comum, conforme dados oficiais do país, e que há evoluções positivas. Segundo a professora, agregando outros docentes também em seu relato, foram estudando e se aperfeiçoando, buscando qualificação.

Dália salienta o apoio recebido da professora de AEE e da coordenação pedagógica da escola, assim como do profissional responsável pela orientação escolar. Noto que tanto a professora do AEE como a coordenação pedagógica e serviço de orientação escolar podem construir parcerias com o professor do Ensino Comum para apoiá-lo em seu trabalho pedagógico com alunos da Educação Especial. É importante destacar que Dália enfatiza a seriedade daquilo que vivencia na escola, do apoio que vem recebendo, mesmo com as condições em que a realidade escolar

brasileira se apresenta. Méritos para os educandários que se esforçam para qualificar o trabalho do professor do Ensino Comum com alunos da Educação Especial, considerando as circunstâncias já apresentadas.

Trocar informações com o professor do AEE é essencial quando se consideram alunos da Educação Especial matriculados nas turmas do Ensino Comum. O AEE é o serviço de apoio privilegiado na legislação e é realizado em sala de recursos. A troca de informações entre o docente do AEE e o do Ensino Comum considera o aluno como um todo, porque o aluno é da escola, não é somente do professor de AEE. Durante a realização das entrevistas, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental foram questionadas de forma específica se trocavam informações com a professora do AEE. Temos, então, os excertos que seguem:

Com certeza, principalmente agora em tempo de pandemia, né (Dália).

Sim. Sempre (Orquídea).

Sim, quando necessário, sim (Girassol).

Sim (Bromélia).

Olha, só se a situação, assim, for muito difícil, que o aluno não esteja fazendo, não esteja entendendo, daí, sim; senão, não (Margarida).

Não. É tudo, assim, ó, tipo, eu “tô” na escola planejando aula “pras” turmas, né, e aí chega a “profe”: “– Ó, o aluno tal não conseguiu fazer não sei o quê...”. E é assim, tudo na correria, sabe; aí não tem o professor, ali, falando com a gente, né. Não tem um horário específico (Violeta).

A professora Dália responde de maneira evidente que troca informações com a professora do AEE e que o período de pandemia intensificou essas trocas. Isso pode ser explicado pelo fato de a professora Dália estar atendendo os alunos de forma remota, considerando que as entrevistas foram realizadas

no mês de abril de 2021 e que as aulas retornaram ao formato presencial no mês seguinte (maio). É possível perceber que o apoio da professora do AEE, quanto ao planejamento das ações pedagógicas pela professora dos anos finais em relação ao aluno da Educação Especial, nesse caso, foi essencial, considerando que, sem o contato presencial com o aluno para conhecer melhor suas potencialidades e necessidades, a professora do AEE pode prestar auxílio e orientação quanto ao planejamento da professora dos anos finais.

A professora Orquídea responde afirmativamente que sempre troca informações com o professor do AEE. Girassol afirma que troca informações, mas quando necessário, ou seja, não é uma rotina. Bromélia apenas afirma que sim, sem mais comentários. Já Margarida informa que troca informações, porém, quando sente necessidade, quando percebe que precisa de orientação em relação ao seu trabalho pedagógico com aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum.

Já a professora Violeta, primeiramente, responde que não troca informações; todavia, pelo que descreve na sequência, noto que troca informações, em encontros ao acaso, com a professora de sala de recursos, já que ambas atendem alunos de uma mesma escola. Violeta menciona a expressão “na correria”, forma como descreve esses momentos de encontro não programados entre ela e a professora do AEE; além disso, queixa-se de não ter um horário específico para esse fim.

Evidencio que as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental trocam informações com a de AEE, mesmo que em investidas ao acaso, em um encontro de corredor, de sala de professores, via contato telefônico ou outra possibilidade. Mas, sobre a questão de ter um horário específico para a troca de informações, com uma frequência definida, com encontros previamente organizados, as professoras trouxeram os seguintes relatos:

Não (negando com a cabeça também) (Margarida).

Só quando é bem pontual, né. Por exemplo, tenho um aluno que é um aluno diferenciado, enfim, daí é marcado, sim, mas é bem raro acontecer. O tempo, a escola ela é bem, assim, facilitadora, que ela deixa o tempo que precisar, né, “pra” gente esclarecer o que tem que ser esclarecido (Girassol).

A professora Margarida, em relatos anteriores, afirmou que troca informações com a professora do AEE; contudo, nesse relato informa que não há horário específico para esse fim. Girassol conta que é marcado um encontro quando percebe que precisa de um direcionamento em relação ao trabalho pedagógico com alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum. Identifico, pelo seu depoimento, que então a gestão da escola promove um encontro entre os profissionais nesses casos “pontuais”, conforme descreve a professora, e que facilita o encontro, ou seja, permite que os profissionais troquem informações pelo tempo necessário.

A professora Dália, no relato a seguir, descreve que utiliza os períodos de hora atividade, o horário de planejamento, para trocar informações com a professora do AEE.

Geralmente, a gente utiliza o quê: os períodos que a gente tem de hora atividade, né, porque, se a gente “tá” na escola e a professora também está na escola nesse momento, a gente vai até a sala dela conversar lá, né; senão, se a professora não está na escola, a gente acaba conversando por WhatsApp® no momento, né, ou por telefone no momento que... que consegue. Mas, senão, a gente utiliza sempre os períodos de hora atividade pra se dirigir até a sala dela. (Dália).

No relato de Dália, percebo um aspecto importante: o momento de encontro coincidir com a presença das duas profissionais na escola. Se a professora do AEE estiver na escola e seu período de planejamento também coincidir com a presença da profissional do AEE no local, elas trocam informações. Por iniciativa própria, a professora busca manter contato de outras

formas quando o encontro presencial não permite, via aplicativo de mensagens ou telefone. Subentendo que a docente traz um relato positivo em relação aos momentos de encontro, visto que, se não é possível presencialmente, ela busca outros meios de se comunicar com a professora do AEE. É uma forma de driblar as adversidades nas condições atuais por iniciativa própria, buscando qualificar o trabalho com alunos da Educação Especial.

Seriam condições ideais? Os contatos via telefone, obviamente, exigem que o profissional do AEE se disponha a trocar informações com o professor do Ensino Comum. Se for dentro da carga horária de trabalho, até pode facilitar quando os encontros presenciais não são possíveis; entretanto, se for fora desse período, não é benéfico, porque os professores acabam se sobrecarregando com trabalho extra. O ideal é que os encontros aconteçam de forma presencial, em momentos previamente agendados e organizados. Isso serve de alerta para os gestores escolares e para os gestores dos sistemas de educação.

Marques e Duarte (2013), em pesquisa a respeito de ensino colaborativo com estudantes com deficiência intelectual, reforçam essa ideia ao considerar que a “comunicação entre os professores regulares e da Educação Especial deveria ser realizado em um horário e local específico, de forma a estar presente na jornada de trabalho destes profissionais” (Marques; Duarte, 2013, p. 94). Martinelli (2016), que em sua pesquisa desenvolveu um processo de intervenção com o objetivo de promover um trabalho colaborativo em uma escola estadual em Londrina, estado do Paraná, considerou que “A organização do horário privilegiando de HA<sup>21</sup> entre a PE<sup>22</sup> e os professores participantes para que pudesse realizar esse momento coletivo foi primordial para que se estabelecesse parceria entre eles” (Martinelli, 2016, p. 97).

---

<sup>21</sup> Lê-se Hora Atividade.

<sup>22</sup> Lê-se Professora Especialista.

A professora Orquídea relata que os encontros acontecem de forma esporádica e não são previamente agendados ou organizados.

[...], quando lembrava, num recreio, numa cruzada, numa entrada... difícil, né, daí. 10 minutos, 5 minutos... uma pergunta, resposta voando... assim (Orquídea).

A professora afirma que troca informações com a profissional de AEE, mas quando se encontram por acaso, como, por exemplo, nos deslocamentos pela escola, antes de iniciar a aula, durante o recreio. Ela informa que são momentos breves, uma vez que estão se deslocando para atender uma turma ou estão organizando o material para iniciar a aula. Enfim, é difícil manter o foco no assunto em conversas breves, sem uma organização prévia. Assim reforça a professora Bromélia:

Não tem um horário específico, tu “entende”? Nesse sentido. Mas a gente se fala... corredor, até rádio corredor funciona (Bromélia).

Bromélia afirma que não há horário específico, porém troca informações com a professora do AEE e exemplifica um desses momentos, com o encontro pelos corredores da escola.

O fato exposto em alguns relatos que citam essa troca de informações entre os profissionais de outras formas que não sejam em ocasiões destinadas exclusivamente para isso mostra que essa articulação é necessária. As professoras percebem que essa parceria com a professora da AEE traz benefícios para o planejamento de ações pedagógicas e o desenvolvimento do aluno da Educação Especial, caso contrário não buscariam esse auxílio. Em outros relatos, são organizados momentos, mas com um intervalo de tempo muito distante entre um encontro e outro, o que também não é o ideal. Com ou sem organização, as profissionais do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental vêm se comunicando em razão de alguma demanda, as quais são relatadas a seguir.

Não, é mais para conhecer o aluno (Girassol).

Sobre o aluno, sobre atividades, sobre aprendizagem (Bromélia).

Na visão da professora Girassol, as trocas de informações são oportunidades para conhecer o aluno. A professora Bromélia compartilha dessa mesma perspectiva e acrescenta que dialogam sobre atividades a serem desenvolvidas, sobre o planejamento de ações pedagógicas e sobre a aprendizagem do aluno. Compreendendo, a partir desses relatos, que o professor dos anos finais, de posse dos dados trazidos pelo professor de AEE, já tem uma visão das potencialidades e necessidades do aluno da Educação Especial, suas características e estilos de aprendizagem.

A professora Margarida traz mais detalhes no que se refere às informações trocadas com o professor do AEE.

A gente troca as informações, dependendo do aluno, o que ele está conseguindo fazer, o que ele não está conseguindo fazer, se ele faz, se ele não faz, e o que a gente poderia, então, mudar “pra” então conseguir atender ele melhor, fazer com que ele desenvolva as atividades durante a aula. Formas de trabalhar porque, às vezes, não dá certo com uma coisa, né, então, de uma maneira... então, ou a “profe”, ou todos em conjunto, ouvindo de todo mundo, a gente resolve, então, agir de outra forma para tentar ver se o aluno melhora. (Margarida)

Margarida relata troca de informações sobre o desenvolvimento do aluno, suas necessidades e potencialidades entre outras informações que permitem um redirecionamento de suas ações pedagógicas para, como ela mesma descreve, “atender” melhor o estudante. Com esse compartilhamento, também surgem diferentes estratégias, sejam individuais ou coletivas, para “tentar ver se o aluno melhora”, isto é, o que pode ser ajustado, modificado ou acrescentado, objetivando o desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

A seguir, a professora Orquídea, além de trocar informações a respeito de atividades, estratégias pedagógicas, troca informações

no que se refere a questões específicas da personalidade do aluno e como, além das habilidades específicas de sua disciplina, aborda questões ligadas ao comportamento apresentado pelo educando.

Normalmente, é sobre alguma atividade, né, “pra” dar “pra” essa pessoa sobre, às vezes, também, sobre as atitudes, né, deles, assim, que achava... parecia que era tal coisa, se não era, se era... sobre a personalidade, né, como tratar, sobre essas coisas (Orquídea).

No relato que segue, a professora Dália menciona aspectos dos momentos de troca de informações que se referem a um trabalho em parceria, um trabalho em conjunto em relação ao desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Sobre se ele “tá” tendo alguma evolução com relação a alguma habilidade, né, que eu possa “estar ajudando ela” lá na minha sala de aula, assim, como se tem alguma habilidade que eu gostaria que ela trabalhasse mais específica com relação à minha disciplina (Dália).

Pelo relato, noto que Dália questiona o professor do AEE para receber *feedbacks* sobre as habilidades que ela trabalha em sala de aula com o aluno da Educação Especial, assim como para saber se o professor do AEE pode lhe orientar quanto a outras habilidades que pode vir a desenvolver com o aluno. Além disso, combina possibilidades de atuação em conjunto, que podem ser complementadas pelo professor durante o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos. Essa parceria é importante para viabilizar os processos inclusivos na escola.

Embora, pela dinâmica curricular, haja troca de professores nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme a disciplina que lecionam, a sala de aula do Ensino Comum é o local onde os alunos da Educação Especial passam a maior parte do tempo no ambiente escolar, quando comparado à sala do Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, entendo que os momentos de parceria entre os profissionais podem ser

estendidos para a sala de aula do Ensino Comum, seja na atuação em conjunto ou ocasiões de observação.

No contexto da turma do Ensino Comum, podem surgir situações que divergem do que é observado quando o aluno da Educação Especial frequenta o AEE, que acontece geralmente de forma individualizada. Podem surgir, também, questões que não são percebidas somente durante os momentos de troca de informações entre os profissionais. Assim, o professor do AEE e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental podem combinar a atuação conjunta em sala de aula, baseando-se na proposta de ensino colaborativo.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), algumas condições precisam ser consideradas para a construção de uma cultura colaborativa que envolva, além dos professores do AEE e do Ensino Comum, profissionais especializados, a gestão administrativa, familiares dos alunos e os próprios estudantes. As autoras destacam que são circunstâncias que “não nascem do dia para a noite; são habilidades construídas ao longo do trabalho” (Cappelini; Zerbato, 2019, p. 40). Acrescentam, também, que não há um modelo único de Ensino Colaborativo, pois “a forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar em que os profissionais ensinam [...] e do tempo disponível para trabalhar em conjunto” (Cappelini; Zerbato, 2019, p. 43).

Nesse sentido, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental trouxeram suas percepções sobre esses momentos de observação e de atuação conjunta, se eles estão ou não acontecendo e, se acontecem, de que forma a escola se organiza e com que frequência.

Não, durante a minha aula não (Girassol).

Nunca eu vi, não, nunca vi ela aparecer (Violeta).

As professoras Girassol e Violeta relataram que a observação ou o momento de atuação em conjunto em sala não aconteceu durante as aulas em que elas estavam em regência de classe com as turmas. Entendo que essas ações conjuntas podem ter acontecido, porém, durante as aulas de outras disciplinas.

É, na verdade, assim, ó, ela observa, eu acho, pelo olhar que nós passamos a ela, né. Ela observa através dos nossos olhos. Eu não sei se seria viável, se seria interessante um pouco ela participar de algumas aulas, né; “tá” lá na nossa sala de aula, muitas vezes ser a monitora desse aluno por alguns momentos “pra” tentar até dar uma contribuição, né, do que poderia ser melhorado com relação à participação desse aluno na sala de aula, se ele “tá” num lugar, assim, que é propício para ele. [...]. Então, acho, assim, que ela tem uma visão diferente do que nós professores muitas vezes temos. Então, seria importante, às vezes, ele destinar um tempinho “pra” vir lá na nossa sala de aula e participar também (Dália).

Dália não nega que a professora do AEE tenha observado os alunos ou atuado de forma conjunta em sala de aula, mas se subentende que esses momentos não tenham acontecido por ela mencionar que a professora do AEE analisa os alunos em sala de aula pelo olhar que as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental passam a ela ou, como ela mesma alega, “observa através dos nossos olhos”. Dália sugere a participação da professora do AEE nas aulas das turmas do Ensino Comum com a possibilidade de atuar como monitora do aluno.

Conforme relatos trazidos pelas docentes de AEE durante a análise, suas participações nas turmas do Ensino Comum apenas para observação ou atuação junto ao aluno de Educação Especial acabam constrangendo-o, podendo reforçar mais ainda estereótipos que ainda persistem em torno desses alunos. Dália sugere que a professora do AEE pode perceber se o aluno está em um local estratégico da sala de aula, “propício para ele”. Porém, isso pode acontecer por meio de uma atuação conjunta, baseando-se na proposta de ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019), em que professor do AEE e professor do Ensino Comum assumem

a responsabilidade sobre a aula ministrada para a turma inteira, sem ser específica em relação ao aluno da Educação Especial.

No relato a seguir, a professora afirmar que a profissional do AEE realizou observações nas turmas do Ensino Comum, mas não sabe precisar se havia uma periodicidade, uma frequência definida para esses momentos.

Eu acho que sim, que ela foi observar na sala. Eu estava tentando me lembrar. Mas eu não sei te dizer, assim, se havia uma periodicidade nessas observações. Me parece que ela tinha que ir observar seguido, mas eu acredito que ela não ia nessa periodicidade que tinha sido determinada, eu acho que é isso (Margarida).

Entendo que, de uma certa forma, haveria uma orientação para que a professora do AEE efetuasse a observação dos alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum. Isso é identificado quando Margarida diz que a professora do AEE “não ia nessa periodicidade que tinha sido determinada”. Destaco que não foram investigados documentos orientadores em nível municipal, para verificar se haveria uma determinação para observação ou atuação conjunta, por não se tratar do objetivo desta pesquisa. As evidências, neste estudo, são os relatos que objetivaram compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os do Ensino Comum, e se essa relação caracteriza uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial.

Como a professora Margarida relata que a professora do AEE não realiza as observações na periodicidade determinada, cabe, em contrapartida, retomar a justificativa das professoras do AEE, já analisada nesta investigação. Em seus relatos, as professoras do AEE citam a pouca disponibilidade de carga horária para atuação nas salas de aula do Ensino Comum, tendo que recorrer a dispensa dos atendimentos, o que pode esclarecer a falta de periodicidade nessas ações.

Para Honnef (2018), o Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais é importante e indispensável por permitir que os professores que atuam nesse espaço percebam e trabalhem aspectos mais específicos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. Entretanto, enfatiza que momentos do professor de AEE em sala de aula do Ensino Comum, na perspectiva do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, tema de sua pesquisa, auxiliam o professor da Educação Especial a conhecer os alunos que atende no AEE, a partir do espaço da sala de aula, a fim de perceber seus anseios e dificuldades, assim como os do professor que atua no Ensino Comum. Para Honnef (2018, p. 32), não é possível fazer um trabalho efetivo em relação aos alunos da Educação Especial “sem ter-se uma articulação entre as ações do AEE em SRM com as ações realizadas em sala de aula”.

No relato a seguir, a professora Bromélia afirma que houve um momento de participação da professora do AEE na sala do Ensino Comum e descreve suas percepções, salientando que, conforme se recorda, essa participação aconteceu uma única vez.

Eu já tive um dia na minha sala de aula... a professora entrou, sentou[-se] e ficou assistindo à aula, sabe. Ficou lá no fundo, assim, no cantão, ficou assistindo à aula. E, daí, ela percebia o que que o aluno fazia ou não, mas eu acho que foi uma vez só, sabe, que eu lembre, assim. Eu acho que precisa disso. Eu não vejo o professor de AEE como intruso na minha turma. Eu acho que é muito pelo contrário, sabe, acho que tinha que ter um professor de AEE lá da sala de recursos específico para ver como esse aluno se comporta lá dentro, como ele “tá” vendo esse conteúdo ser passado, como ele “tá” agindo em relação aos outros, interagindo (Bromélia).

Na verdade, pelo relato de Bromélia, foi mais uma observação do que uma participação, uma vez que a professora “entrou, sentou[-se] e ficou assistindo à aula” do fundo da sala. Foi um momento apenas para verificar a atuação e a participação em

aula do aluno da Educação Especial na turma do Ensino Comum. Isso poderia ser caracterizado como uma participação se os dois professores (o professor do AEE e o dos anos finais do Ensino Fundamental) ministrassem a aula em conjunto, em um formato que se aproxima da proposta de ensino colaborativo.

Para Bromélia, a participação da professora do AEE durante a sua aula não seria percebida como intromissão, mas como apoio, uma parceria entre as profissionais para que, com as percepções das duas, fosse possível combinar conjuntamente estratégias para promover o desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Essa abertura do professor dos anos finais do Ensino Fundamental em estar disponível para receber o professor do AEE em sua sala de aula é uma das habilidades essenciais para trabalhar em conjunto e planejar ações articuladas entre Educação Especial e Ensino Comum, considerando que o aluno não é de um ou de outro profissional, o aluno é da escola. No relato, Bromélia não mencionou se esses momentos de observação foram planejados e combinados anteriormente entre as duas profissionais, porém é um indicador importante por apresentar características de uma organização colaborativa de uma ação com retorno também para o professor da sala de aula, já que, após a observação, podem, em outro momento, conversar sobre o envolvimento do aluno da Educação Especial durante a aula.

Em outro relato, a professora Bromélia descreve essas ocasiões como “parceria” e sugere, na sua visão, como ela e a professora do AEE podem vir a organizar esses momentos.

Uma participação.... Essa participação é bem importante, sim, sabe. Tipo, é a parceria! Hoje, vamos planejar junto. O que que a gente vai trabalhar? Olha, eu vou falar sobre isso, tu “fala” daquilo, vamos ver como é que... Não... Não dá ideia de que o professor de sala de recurso “tá” lá para visualizar aquele aluno, “pra” cuidar dele, mas ao mesmo tempo “tá” lá para isso, entende? Senão, o aluno vai se sentir envergonhado, aquela coisa toda que não é legal (Bromélia).

Observo, no relato de Bromélia, seu desejo em trabalhar em “parceria”, sugerindo que as duas profissionais, ela e a professora do AEE, planejem em conjunto, definindo o que e como trabalharão, bem como os papéis de cada uma nesse afazer. Não foi possível evidenciar na entrevista se a professora Bromélia conhece a proposta de ensino colaborativo, mas sua descrição está de acordo com esse modelo. Porém, para que esses momentos de planejamento e atuação em conjunto aconteçam, há de se existir disponibilidade de tempo para as duas profissionais.

### ***6.3.2. ENTRE AS BRECHAS DO COTIDIANO, UM TEMPO PARA SENTAR***

Nesta subcategoria, são analisados de forma mais específica os relatos das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental quanto aos momentos de parceria, de troca de informações e trabalho em conjunto com a professora de AEE. Nos relatos, as queixas sobre a questão da disponibilidade de tempo, que impede os encontros planejados e organizados com mais frequência do professor de AEE com o professor do Ensino Comum são constantes. Para driblar essa dificuldade, as professoras relataram utilizar as brechas do cotidiano para trocar informações e manifestaram a necessidade de “um tempo para sentar”, de forma planejada e organizada. A seguir, as percepções das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental quanto à troca de informações e ao trabalho conjunto.

Olha, não, mas não por falta de vontade, eu acho que é por falta de tempo. A gente não tem tempo para [se] sentar o tempo todo para ela me informar o que que podia ser melhor, o que não podia ser melhor. Eu acho que fica meio quebrado essa coisa dessa relação em função de tempo. O professor não tem tempo. [...]. A gente “tá” sempre lotada de período e, se eu “tô” numa escola, ela “tá” na outra... pior ainda. O nosso problema é tempo, é um tempo reservado para isso... não tem (Girassol).

Para Girassol, a parceria, a relação e o trabalho em conjunto não se efetivam da forma como deveriam, não pela falta de iniciativa das profissionais ou, como ela mesma menciona, “por

falta de vontade”, mas por ser o tempo um fator limitante que impede uma troca de informações com mais frequência e ações pedagógicas planejadas em conjunto, objetivando o desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Segundo ela, a parceria é “quebrada” em função do tempo, ou seja, o tempo de que o professor não dispõe. A professora menciona a carga de trabalho em sala de aula e a incompatibilidade dos encontros na escola, mesmo aqueles ao acaso, já que, quando a professora dos anos finais está na instituição, a professora do AEE está em outra.

Capellini e Zerbato (2019), ao descreverem o modelo de ensino colaborativo e estratégias para sua implementação, no qual os dois professores, o professor da Educação Especial e o do Ensino Comum dividem a responsabilidade pela aula ministrada a todos os alunos de uma turma na qual está matriculado o aluno da Educação Especial, apontam que os profissionais “necessitam de um tempo, de preferência diário, para planejarem, compartilharem e discutirem ideias, principalmente se o professor de Educação Especial não fica o tempo todo em sala de aula com o professor do ensino comum” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 51).

Isso assinala uma reflexão a respeito da realidade encontrada nesta pesquisa. As professoras, tanto do AEE como dos anos finais do Ensino Fundamental, reivindicam a necessidade de um tempo planejado e organizado para trocar informações, mostrando o quanto ainda a realidade está distante de uma proposta de Ensino Colaborativo. O que se percebe na realidade analisada a partir dos relatos das professoras é que as profissionais trocam informações utilizando para esse fim, principalmente, as brechas do cotidiano, carecendo de momentos planejados e organizados, isto é, de “um tempo para sentar”.

No relato a seguir, Orquídea enfatiza a importância do trabalho realizado tanto por ela quanto pela professora do AEE, porém ressalta que o trabalho não é realizado em conjunto.

Eu acho, assim, a gente não trabalha juntas, né, as atividades, mas eu acho que, assim, a parte que ela faz lá, maravilhosa, e a parte que eu faço na sala de aula, dentro do que eu consigo, também, “pra” eles é... acredito que é perfeito, entende? Mas não tem troca, eu e ela, “pra” trabalhar juntas, vamos supor, né; “– vamos tentar tal atividade”, ela trabalha lá e eu também; não! Isso não “tá tendo”, né. Ela com as atividades dela; eu com as minhas, né, auxiliando eles um monte, mas não trabalho junto (Orquídea).

Orquídea, ao mencionar que não trabalham juntas, refere-se às trocas entre elas no sentido de planejar em conjunto, de desenvolver em conjunto, tanto em sala de aula comum como em sala de recursos, objetivando dar complementaridade às ações que visam ao desenvolvimento do aluno da Educação Especial, a partir das aprendizagens proporcionadas. A professora destaca que o trabalho realizado nos dois espaços auxilia o aluno, mas sem ações conjuntas.

Embora nesta pesquisa não se tenha evidenciado a realização de Ensino Colaborativo nos relatos das profissionais, da atuação em conjunto em sala de aula, sendo apenas um desejo manifestado nas falas das profissionais, é necessário trazer reflexões a respeito dessa proposta, uma vez que pode indicar alternativas de articulação entre Educação Especial e Ensino Comum.

Nos encontros para trocas de informações ou “planejamento em comum”, conforme descrevem Capellini e Zerbato (2019, p. 52), os docentes “têm a oportunidades de refletirem sobre suas aulas diárias, avaliarem suas práticas, elaborarem planejamentos individuais, [...] definir papéis e a responsabilidade do trabalho em conjunto antes, durante e após a aula”. Para as autoras, “o planejamento em conjunto é tão importante quanto a reflexão e o debate sobre o que funcionou, ou não, durante a atividade” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 52).

O relato de Dália descreve a parceria, relação ou trabalho em conjunto entre a professora dos anos finais do Ensino Fundamental e a professora do AEE de uma forma otimista.

Com certeza [...], a gente tem uma relação; é uma relação, eu digo, assim, muito boa, aberta, porque, é como eu te falei, tudo que eu preciso com relação ao que ela trabalha é passado “pra” professora da sala de recursos, assim como, se ela precisa de mim alguma coisa mais explícita com relação à minha matéria, ela também me passa e vai pedir para que eu trabalhe mais detalhadamente esta habilidade. Então, sim, nós temos uma relação muito boa e uma relação de confiança, porque eu confio muito no trabalho que ela está desenvolvendo lá e eu tenho certeza [de] que ela confia muito no trabalho que eu “tô” desenvolvendo aqui. É uma parceria que a gente tem, porque o aluno é um aluno só. Ele frequenta as duas salas, mas ele é uma única pessoa, né. Tem vários professores, várias situações, mas ele é uma única pessoa (Dália).

Esse relato positivo mostra que, mesmo com uma rotina docente preenchida com planejamento, atendimento às turmas, relatórios, entre outras demandas escolares, incluindo a parte burocrática, é possível somar esforços para fazer o melhor pelos alunos da Educação Especial nas atuais condições. Verifico que a professora apresenta uma habilidade pessoal de trabalhar em conjunto, de se mostrar aberta a trocar informações, buscando as brechas do cotidiano para tornar a ação possível. Contudo, é importante salientar que, para viabilizar os processos inclusivos na escola, não se pode depender apenas das “brechas do cotidiano”. É preciso combinar os momentos de encontro, o tempo dedicado ao trabalho e ao planejamento em conjunto e às trocas de informações, pois as “brechas do cotidiano” nem sempre podem ser interpretadas de forma positiva. Não é todo profissional que se dispõe a trabalhar dessa forma. Qualidade em educação não se alcança com “brechas”, mas com ações planejadas. É o que reforça a professora Bromélia:

Eu vou usar o meu exemplo, tá! Quando eu senti dificuldade, quando eu sinto dificuldade, eu busco recurso. Esse recurso eu encontro ou na professora da sala de recurso ou na orientação, tipo na... na coordenação, nos colegas, existe essa troca... que eu acho que poderia ser bem mais acentuada se tivesse um horário específico para isso, [...]. 15 minutos, meia hora. Alguém vai

ficar lá com a tua turma “pra” ti... esse teu tempo é “pra” \*23, não interessa. Ah, mas eu tenho prova! Alguém vai cuidar da tua prova. Ah, mas eu “tô” passando atividade nova. Não interessa, alguém passa, entende? É nesse sentido que eu queria... eu queria ter um contato maior com a professora da sala de recursos. E não precisava ser, assim... todo dia, toda semana, sei lá. Mas que fosse, que acontecesse... duas vezes por mês (Bromélia).

De acordo com o relato de Bromélia, a troca entre os profissionais existe, porém sem horário definido para que aconteça. É mais uma profissional que faz uso das “brechas do cotidiano” para pensar e planejar em conjunto com o professor do AEE. Bromélia destaca que procura auxílio quando sente dificuldade não só com o AEE, mas com orientação escolar, coordenação pedagógica da escola e com os colegas que compartilham com ela a docência com o aluno da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental. É importante esse relato porque o aluno não é da professora do AEE nem da professora do Ensino Comum. O aluno é da escola, então toda essa equipe, trabalhando em conjunto, favorece o processo inclusivo e auxilia no desenvolvimento do aluno.

Bromélia ainda sugere que essa troca poderia ser com mais frequência, mas em momentos previamente planejados, porque há a necessidade de prever quando esse encontro acontecerá, e organizados, no sentido de haver a disponibilidade de os dois profissionais se encontrarem. Desse modo, o professor do AEE estaria disponível para receber o professor dos anos finais, sem a necessidade de interromper atendimentos e sem que o professor dos anos finais se preocupasse em retornar o quanto antes para a sala de aula, porque não haveria ninguém atendendo a turma ou porque não teria se organizado para uma atividade que um profissional substituto pudesse aplicar na sua ausência. Bromélia reivindica a necessidade de um contato maior com a professora

---

<sup>23</sup> Asterisco utilizado para evitar a identificação do nome da professora.

do AEE e sugere que esses encontros possam acontecer duas vezes ao mês.

Com clara evidência, essa e outras reivindicações foram percebidas nos relatos durante a análise, não somente no relato da professora Bromélia. Atuar em conjunto, com ocasiões previamente planejadas e organizadas para o desenvolvimento de ações educacionais colaborativas facilita a tarefa de ensinar do professor e o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial. É o que enfatiza Braun (2012, p. 47):

Organizar o elo entre o que o aluno realiza e o que a escola oferece como processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa dimensionada pelo AEE e pelos professores que, numa atuação colaborativa, poderiam vislumbrar, de forma mais efetiva, processos de ensino para os professores e de aprendizagem para os alunos. A possibilidade de ações educacionais colaborativas entre professores nos leva a crer que as finalidades da educação inclusiva poderiam ser mais palpáveis, já que todos se responsabilizariam pelo processo. E, que as ações no cotidiano escolar poderiam ser capazes de inibir caminhos que viessem a caracterizar o espaço do AEE como segregador, como vimos acontecer com as classes de progressão, classes especiais, classes de apoio e até mesmo com a antiga sala de recursos.

Como é possível perceber em vários relatos, as brechas do cotidiano são maneiras que os professores dos anos finais encontram para poder trocar informações com o professor do AEE. Porém, quando essas brechas também não são possíveis, a comunicação evidentemente não acontece. É o que descreve a professora Margarida, caracterizando as barreiras que impedem a troca de informações.

Então, atualmente, [...], é o professor não estar na escola, então ele tem que se deslocar até lá, então ele vai ter que deixar de atender algum aluno lá na sala de recursos “pra” vir atender os “profes” na escola. Aí, assim, ó, se vai atender todo mundo, você vai ter que deixar a turma sozinha ou com o professor substituto. Então, é bem complicado. Bem, bem complicado. E se vai todo mundo junto “pra” um encontro com o professor,

não tem Professor Substituto “pra” todo mundo. Então... são barreiras (Margarida).

Entendo, pelo relato de Margarida, que o professor do AEE não realiza os atendimentos na mesma escola onde os estudantes da Educação Especial estão matriculados nas turmas do Ensino Comum. Para que as trocas aconteçam, a profissional do AEE precisa se deslocar até a escola onde lecionam os professores do Ensino Comum, deixando, então, de realizar o Atendimento Educacional Especializado com os alunos. Para a professora de AEE poder compartilhar informações com o professor dos anos finais, é preciso que a turma fique sem a presença deste ou com o professor substituto. Se há organização, o professor responsável já planejou a aula para o momento de substituição; porém, se não foi organizado, se perde o tempo de aula de uma turma inteira.

Margarida ainda acrescenta que, se for um encontro coletivo, não há profissional substituto para atender todas as turmas. E, se for fora do horário de atendimento às turmas e além da carga horária do professor, nem sempre há disponibilidade para isso. Nesses casos, é preciso negociação e ação por parte da gestão escolar e da gestão do sistema de educação ao qual a escola pertence, a fim de que, também, o professor não se sinta sobrecarregado com a carga horária de trabalho extra, mas sim que seja digno de uma recompensa por isso, seja com horas extras ou banco de horas. Se creditar horas para o professor se ausentar em outro momento, quem atenderá sua turma? Haverá profissional disponível? Essas são indagações que precisam de reflexão e tomada de decisões em diferentes instâncias, articuladas a um compromisso com a escolarização dos estudantes.

A professora Violeta reforça que é importante que o Atendimento Educacional Especializado seja realizado nas salas de recursos da própria escola onde está matriculado o aluno da Educação Especial em turmas de Ensino Comum.

Olha, falta tempo, falta uma sala de recurso específica lá na escola, sabe, e essa professora estando lá o tempo todo no período em que a gente está. Eu acho que é isso que falta “pra” gente conseguir conversar, senão não tem o que fazer. [...]. Por isso que eu acho muito importante que cada escola tenha que ter seu professor da sala de recursos [...]. Porque, muitas vezes, ela “tá” lá e eu nem sei! Não tem como eu ir lá! Então, tu tendo essa professora perto de você, ela “tá” no recreio: “– ó, trabalha tal coisa, hoje aconteceu tal coisa, consegui trabalhar isso aí com o aluno...”. É diferente! Bem diferente! [...]. Eu “to” muito distante da sala de recursos. Não tenho nem noção do que ela “tá” fazendo, se o aluno está indo, se o aluno não “tá” indo... eu não sei. “Pra” te falar bem a verdade, não sei mesmo (Violeta).

Verifico que, se o profissional que realiza o AEE trabalhar no mesmo espaço que o professor do Ensino Comum, mesmo que nas “brechas do cotidiano”, há a possibilidade de que os profissionais se encontrem com mais frequência para dialogar a respeito do aluno da Educação Especial. Violeta menciona que, além de a professora do AEE não atuar no mesmo local que o docente do Ensino Comum, falta tempo para dialogar e trocar informações a respeito do desenvolvimento do estudante da Educação Especial. Se o aluno frequenta o Ensino Comum em um espaço e o AEE em outro, obviamente os profissionais também trabalharão em espaços diferentes. Dessa forma, o diálogo torna-se praticamente inviável, e o trabalho acontece de forma isolada. É o que destaca Margarida no excerto a seguir:

Lá na minha escola agora o problema é que a professora da sala de recursos não está na escola. Então, esse ponto eu acho que é o mais grave na situação, tá. Cara, eu vou te dizer que eu não procurei! Eu me virei sozinha. [...]. Mas eu percebo, então, que esse ano tem melhorado um pouquinho. Até nos foi passado o telefone da professora, o telefone dos pais, caso a gente precisasse conversar com eles, então eu acho que tem um trabalho um pouquinho diferente também do ano passado (Margarida).

Quando a professora de AEE e a professora dos anos finais do Ensino Fundamental não trabalham na mesma instituição, os profissionais ficam impossibilitados de fazer uso inclusive das

brechas do cotidiano para trocar informações. Dessa forma, o encontro não acontece se não for planejado e organizado. Sobre o AEE ser realizado na sala de recursos de outro espaço que não seja a escola onde os alunos estão matriculados nas turmas do Ensino Comum, na opinião de Margarida, é o ponto mais grave da situação. Com sinceridade, ela revela que não procurou trocar informações com o professor do AEE e, pelo que se entende, justamente por não trabalharem no mesmo espaço, o que inviabiliza o encontro, mesmo que nas brechas do cotidiano. Assim, Margarida relata que organizou e desenvolveu sozinha o planejamento com os alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum.

Ainda, segundo a professora, a escola utilizou como estratégia para aproximar os profissionais a disponibilização do contato telefônico da professora do AEE e dos pais dos alunos. Margarida considera essa estratégia “um trabalho um pouquinho diferente” ao comparar com o ano anterior em relação ao trabalho em parceria entre os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e a professora do AEE, incluindo as famílias. Mas Margarida menciona que não procurou o auxílio da profissional do AEE, talvez por não se sentir à vontade em trocar informações utilizando o telefone como recurso. Dessa forma, os vínculos entre os profissionais precisam de ser estimulados e fortalecidos pela equipe gestora, para que os profissionais sintam segurança e estejam abertos para dialogar, porém, de forma presencial.

O termo “tempo específico” quando se refere aos momentos de troca de informações, de parceria, de planejamento de ações em conjunto entre o professor do Ensino Comum e o professor do AEE tem aparecido com frequência, empregado dessa forma ou forma similar, nos relatos das profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental.

O principal problema é tempo, a gente não tem tempo livre “pra” conversar. Nem a gente, nem ela. Eu acho que esse é o principal, porque, se tu “tem” um tempo “pra” conversar, deu!

Não tem mais esse problema de ter o distanciamento, né. Então, a gente não tem um horário, vamos dizer, assim, né, específico, semanal, “pra” conversar com a professora da sala de recursos. Não tem. Nunca teve. Então, é isso que é o problema maior (Girassol).

Para Girassol, o tempo é o “principal problema”, tanto que o menciona repetidas vezes em seu relato, ou seja, não há tempo livre para conversar e trocar informações, tanto para os professores do AEE como para os professores dos anos finais. Segundo Girassol, havendo um tempo específico para tal, soluciona-se a questão do distanciamento entre Ensino Comum e AEE quanto às ações em conjunto em relação ao aluno da Educação Especial. Ela sugere que o horário seja semanal.

Para Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009 *apud* Capellini; Zerbato, 2019), a indisponibilidade de tempo para trocar informações e planejar em conjunto é um obstáculo para os professores de Educação Especial e Ensino Comum. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), na realidade das escolas brasileiras, os professores da Educação Especial trabalham nas salas de recursos no contraturno escolar, o que impede a comunicação entre os docentes e o planejamento de ações em conjunto. As autoras acrescentam que a remuneração salarial diferenciada entre os dois profissionais também gera incômodos no que se refere a aspectos relacionados à valorização profissional. Destaco que, na realidade investigada neste estudo, a remuneração recebida pelos dois profissionais é a mesma, não sendo este um desconforto que possa dificultar ainda mais o trabalho em parceria.

A questão do tempo e das trocas de informações também é mencionada nos relatos a seguir:

Um tempo “pra” [se] sentar junto, né; um tempo “pra” conversar sobre tal aluno. Troca, né, bem isso. Eu acho que às vezes seria importante o coletivo “pra” trocar, né. Eu acho que também no coletivo, também seria bem importante. Porque às vezes tu “vê” no outro coisas que tu não... “– Ah, ela fez tal coisa, achei que não pudesse...” Porque a gente troca, né, tu “se enxerga” nos ou-

tros, assim, né, fazer tal coisa... Eu acho que é bem importante, com todo mundo e individual também. Os dois (Orquídea).

Falta de tempo... falta de tempo, um horário “pra” este tipo de atividade, de conversa, disponibilidade da professora de AEE e da professora regular que coincida a disponibilidade para conversar... (Bromélia).

Orquídea, professora dos anos finais, menciona em seu relato que sente necessidade de um tempo “para [se] sentar junto”, para dialogar e trocar informações com o professor do AEE a respeito do aluno da Educação Especial. Ela destaca, também, além do encontro de cada professora dos anos finais com a professora do AEE, os momentos de diálogos coletivos que, além disso, são importantes porque muitas coisas podem ser observadas e compreendidas pelos olhos dos colegas professores, as quais podem lhe abrir os horizontes quanto a possibilidades de ações a serem desenvolvidas com o aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum. Bromélia menciona a falta de tempo como um fator limitante para que professor dos anos finais do Ensino Fundamental e professor do AEE dialoguem a respeito dos alunos que atendem em comum. Menciona, também, nas condições atuais, a indisponibilidade de horários para encontro entre os dois profissionais, ainda que atuem na mesma instituição de ensino para a troca de informações.

Pletsch, Rocha e Oliveira (2016) trazem considerações a partir da análise da organização e oferta do AEE para alunos com deficiência múltipla na Baixada Fluminense em relação ao trabalho colaborativo. Conforme as pesquisadoras, trocas entre as professoras do Atendimento Educacional Especializado e de Ensino Comum, na maior parte dos casos, não aconteceram. Entre os motivos destacados pelos sujeitos pesquisados por Pletsch, Rocha e Oliveira (2016) está a realização do atendimento no contraturno, dificultando a troca de informações entre os profissionais, assim como a falta de tempo para dialogar a respeito do aluno.

Para Honnef (2018), a permissão trazida nos documentos orientadores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para que o AEE possa ser realizado em outro espaço que não seja o local onde o aluno está matriculado nas turmas do Ensino Comum, dificulta uma articulação entre os docentes do AEE e do Ensino Comum. Além disso, a pesquisadora destaca que esses documentos orientadores delegam autonomia para as instituições educacionais quanto à responsabilidade pela articulação, porém “que autonomia será possível frente ao cotidiano das escolas públicas brasileiras, com poucos professores e estes com carga horária geralmente exclusivamente frente ao aluno [...]?” (Honnef, 2018, p. 31).

No caso deste estudo, uma das queixas, conforme os relatos, relaciona-se ao Atendimento Educacional Especializado ocorrer em outra escola, impossibilitando o diálogo entre os profissionais mesmo nas brechas do cotidiano. Além disso, a falta de tempo disponível para a troca de informações foi um relato recorrente, mas, por trás dele, está uma legislação que estabelece possibilidades e articulações, em que as estruturas de operacionalização e gestão precisam considerar a Educação Especial em articulação às necessidades de todos os envolvidos, dando suporte ou garantindo condições; caso contrário, fica um compromisso solitário e pesado para alguns professores ou professoras.

### *6.3.3. ENTRE DESEJOS E IMPEDIMENTOS. A BUSCA POR UMA PARCERIA*

Esta subcategoria traz, a partir da perspectiva das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, elementos que poderiam facilitar um encontro para troca de informações, de planejamento em conjunto, de parceria entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o professor do Atendimento Educacional Especializado, sem ter de recorrer às brechas do cotidiano, como foi observado na categoria analisada anteriormente. Dessa forma, Margarida sugere:

Tipo, assim, se fosse a gente ter um período, vamos dizer, assim, a cada 15 dias, vamos supor, [...]. Conversar com ela, ela vai te dizer se ele “tá” vindo, ela vai te dizer o que que ele falou, o que que ele comentou. E tu “vai” contribuir com a professora também, com o que tu “percebeu”. Eu acho que até “pro” trabalho dela isso ia ajudar bastante porque, vamos dizer, assim, eles vão quantas horas lá na professora? Tá, e séries finais é pior ainda, né, eles vão uma hora por semana, tu “fica” mais tempo às vezes com aluno na sala, embora às vezes não consiga dar toda atenção “pra” ele, mas muitas coisas tu “vai” pegar ali, que conversando com a professora do AEE seria bem importante trocar uma ideia. Ela te dizer o que ela percebeu, o que ela viu, e tu a mesma coisa. Te garanto que a gente ia saber várias coisas dos alunos (Margarida).

Na sugestão da professora Margarida, para favorecer o diálogo e a troca de informações entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o professor do AEE, seria necessário um período a cada 15 dias para conversar. Nesse diálogo entre os profissionais, a professora do AEE traria informações sobre os alunos que atende, mas os professores dos anos finais também trariam elementos importantes para o professor do AEE já que, em sala de aula do Ensino Comum, os alunos passam a maior parte do tempo escolar quando comparado à sala de recursos, na qual o atendimento se restringe a uma hora semanal. Segundo Margarida, o fato de o aluno estar a maior parte do tempo escolar na sala de aula do Ensino Comum não significa também que o professor dos anos finais consiga dedicar atenção que deseja para conhecer melhor o aluno, por isso que a troca de informações é importante para os profissionais de ambas as áreas.

Às vezes uma atitude, um comportamento, um jeito de aprender, uma potencialidade ou uma necessidade não são percebidos por todos os profissionais que estão com o aluno, mas podem ser notados, ou melhor, compreendidos a partir da troca de informações, principalmente nos anos finais, em que cada professor é responsável por ministrar uma disciplina, com carga horária diferenciada. Isto quer dizer que, por exemplo, enquanto as disciplinas de matemática e português ocupam carga horária

maior, as disciplinas de artes ou educação física têm uma carga horária bem menor, refletindo na quantidade de tempo que o professor de cada disciplina está com a turma. Dessa forma, o conhecimento do aluno pode ser complementado por meio das trocas individuais entre o professor dos anos finais do Ensino Fundamental com o professor do AEE ou, ainda, em momentos coletivos.

Entre os elementos facilitadores para uma articulação, os relatos que seguem destacam a importância de que cada escola disponha de uma sala de recursos para realizar o Atendimento Educacional Especializado no mesmo espaço onde o aluno da Educação Especial frequenta a turma do Ensino Comum.

Primeiro, que tem que ter uma sala de recursos em cada escola, né, e a professora de recursos lá, que trabalhe junto com a gente, “pra” ter esse diálogo, “pra” gente conversar todo dia, “– ó, hoje aconteceu tal coisa”, porque, na verdade, o ensino é contínuo [...]. Então, tem que ter uma sala de recursos em cada escola (Violeta).

Então, eu acho que ter o professor na própria escola é um elemento bem diferenciado, porque fica mais fácil tu “dar” uma palavrinha com a professora, às vezes até na hora do recreio, no corredor... é outra coisa. Ter o professor na escola em primeiro lugar! [...]. Ter um horário ali, que não precisa ser semanal, mas ter um horário num período determinado “pra” uma conversa com o professor é importante. Mas não que o professor tenha que deixar de atender algum aluno “pra” conversar com você (Margarida).

Ao utilizarem as expressões “sala de recursos em cada escola” e “ter o professor na própria escola”, podemos compreendê-las como sinônimos nesses dois relatos. Tanto alunos como os professores que os atendem se beneficiariam com a sala de recursos estar no mesmo espaço escolar onde os estudantes estão matriculados nas turmas do Ensino Comum. Violeta destaca que o ensino é contínuo, ou seja, é importante que a sala de aula do Ensino Comum e AEE trabalhem em conjunto, para uma complementaridade das ações no que se refere ao desenvolvimen-

to do aluno da Educação Especial. Pelo que se entende, com a sala de recursos multifuncionais estando na mesma escola, nas condições atuais, as professoras se utilizariam das “brechas do cotidiano” para trocar informações quando um encontro planejado e organizado não é possível.

Mas fazer uso apenas das “brechas do cotidiano” não basta. Por isso, Margarida destaca que, em primeiro lugar, é preciso que a professora do AEE trabalhe na mesma escola que as professoras do Ensino Comum e acrescenta que é necessário um horário, um período “determinado”, ou seja, planejado e organizado para que os profissionais dialoguem. Entende-se que Margarida considera o Atendimento Educacional Especializado um apoio importante ao aluno, por isso aponta que os alunos não devem ser dispensados dos atendimentos para que ocorra o encontro. Para isso, é preciso um profissional com maior carga horária, que atenda somente uma escola ou, ainda, a disponibilidade de maior número de profissionais de AEE, o que aponta para uma ação e investimentos da gestão do sistema de ensino, que são os responsáveis pela organização do quadro de recursos humanos.

Nesse sentido, Pletsch (2014, p. 56) destaca que “existe uma distância muito grande entre os postulados oficiais e o que de fato ocorre no ambiente escolar”. A autora, analisando documentos internacionais que discorrem a respeito da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como, por exemplo, a Declaração de Salamanca, aponta que esses documentos consideram a inclusão favorável do ponto de vista econômico, ou seja, que seria uma forma inovadora e criativa de utilizar os escassos recursos disponíveis no Ensino Comum, eliminando o compromisso do estado com os serviços de Educação Especial. Parafraseando Fontes (2007), Pletsch (2014, p. 60) ainda acrescenta que “a política de educação inclusiva pode estar mascarando uma política de contenção de gastos” e conclui mencionando a urgência na ampliação em investimentos para o ensino público porque, nesse sentido, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas atuais condições, padece com as mesmas impossibilidades que historicamente têm marcado a educação brasileira.

No relato a seguir, Girassol critica a utilização das “brechas do cotidiano” para trocar informações, explicando por que não concorda que os encontros aconteçam dessa forma.

É, mas eu acho que tem que [se] sentar e conversar, porque no corredor tu “conversa” rápido, correndo, porque “tá” indo para sala de aula; na sala dos professores tem um monte de gente ouvindo, [o] que não é o ideal. Então, assim, eu acho que tem que ser realmente, se for feito, que seja uma hora marcada, cronograma (Girassol).

Segundo ela, trocar informações no corredor da escola não é ideal porque é o momento em que o professor se desloca de uma turma para outra. Na sala dos professores, também não é ideal porque há outras pessoas reunidas, incluindo outros profissionais da escola, não somente professores, ou, como ela mesma menciona, “um monte de gente ouvindo”. Há aspectos éticos envolvidos em seu relato, como forma de proteger a privacidade e a identidade dos alunos, sem expor situações que podem ser compreendidas erroneamente por pessoas que não trabalham diretamente com o aluno.

Honnef (2018), ao analisar documentos que orientam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que os textos mencionam a necessidade de articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, porém deduz que os próprios documentos orientadores “não consideram ou desconhecem as realidades escolares e, além disso, possibilitam que que se dificulte uma articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, ao invés de pensar em estratégias para potencializá-la” (Honnef, 2018, p. 31).

Ao utilizarem as “brechas do cotidiano”, por exemplo, uma conversa no corredor, na sala de professores, ou a comunicação intermediada pela coordenação pedagógica, ou ainda os encontros esporádicos ou trimestrais, pode-se dizer que os professores trocam informações, porém não da forma que realmente desejam, em função de alguns impedimentos já relatados no decorrer desta análise.

Carvalho (2014, p. 56) afirma que “as transformações que acarretarão o verdadeiro trabalho na diversidade devem começar

no interior dos próprios órgãos implementadores de políticas públicas de cunho educacional". O tempo destinado a essa articulação pode ser compreendido como valorização e respeito às profissionais, pois se espera que desenvolvam um bom trabalho, mas não lhes são oferecidas as condições mínimas necessárias para que aconteça. Esse é um compromisso do Estado, das mantenedoras, e não só das professoras.

Percebo, como um desejo comum às professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, que lhes seja disponibilizado um "tempo" de forma planejada e organizada, para que consigam dialogar com mais frequência com o professor do AEE e promover ações mais articuladas entre Educação Especial e Ensino Comum. Empregando expressões como "cronograma", "um tempinho", "um período", as professoras evidenciam seus desejos de tornar mais frequentes os encontros, de trocar informações para estabelecer parcerias entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental.

Eu acho importante um cronograma, como se tem um cronograma de planejamento, né, eu acho que tem que ter um cronograma mesmo... de conversa, sabe, dessa troca. Não só comigo, mas com os professores da turma, sabe, que eu acho importante essa troca, acho muito importante (Violeta).

Violeta deixa evidente em seu relato o desejo de conversar e trocar informações com a professora do AEE. Ao mencionar a palavra "troca", subentende-se que tanto ela como a professora de AEE trarão informações importantes a respeito do aluno da Educação Especial, podendo planejar estratégias e ações em conjunto que favorecerão o desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Quando as profissionais já possuem um vínculo bem-estruturado e se mostram abertas a dialogar, o "tempinho", também mencionado no relato que segue, tenderá a ser um ingrediente fortalecedor de ações articuladas entre as duas profissionais.

Bom, que nem eu te falei, a gente tem uma relação de muita confiança, né. Eu confio muito no trabalho que ela faz e ela confia, com certeza, no trabalho que eu faço. O que eu acho que poderia surtir efeito é, daqui a pouco, se a gente tivesse um tempinho, tipo, um período destinado para nós trabalharmos junto com ela, sabe. Sentar[-se] lá, trabalhar juntas, buscar a melhor forma de chegar nesse aluno para trabalhar a habilidade específica de cada disciplina. Então, eu acho que no mundo ideal, né, isso seria um ponto importante ainda [a] trabalhar (Dália).

Em seu relato, Dália descreve a relação de confiança estabelecida entre as duas profissionais, um passo importante a ser desenvolvido entre todos os profissionais que atendem o aluno da Educação Especial. Para ela, a questão do tempo para trabalhar em conjunto poderia “surtir efeito”. Compreendo que a professora esteja se referindo ao desenvolvimento do aluno da Educação Especial quando as ações entre Educação Especial e Ensino Comum são articuladas. Dália menciona que, ao trabalharem juntas, ela e a professora do AEE poderiam “buscar a melhor forma de chegar nesse aluno”, ou seja, poderiam conhecer melhor as suas potencialidades e necessidades, estilos de aprendizagem, comportamentos específicos que lhes auxiliarão no desenvolvimento de estratégias pedagógicas no trabalho com alunos da Educação Especial nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa necessidade também é apontada por Christo (2019, p. 72), insistindo que “é necessário dar condições para que o professor de Educação Especial consiga realizar um trabalho colaborativo com o professor de sala comum”. Essas condições precisam estar previstas na legislação que discorre sobre a Educação Especial nas escolas de Ensino Comum e ser assumidas pelos diferentes níveis de gestão escolar. Isso recai também no compromisso com a educação como um todo, aspecto frágil no contexto nacional.

No relato a seguir, Bromélia reforça a necessidade de conversar, de trocar informações em um momento planejado e organizado, com frequência semanal. Além disso, sugere aspectos

a serem compartilhados durante o momento de troca de informações referentes ao desenvolvimento do aluno.

E eu tinha que ter, tipo, assim, um período meu, “um período meu”, “meio período meu”... um período de planejamento que eu possa usar uns minutos de planejamento “pra” conversar com ela. Uma vez por semana, tu “entende”? Como é que “tá” o rendimento dele? O que que ele “tá” fazendo? “Tá” aprendendo, não “tá”... Só que essa coisa tinha que estar registrada, não uma coisa, assim: – ah, tu “quer” ir lá conversar com ela? – Ah, não, não quero”. Tinha que, sabe... partir... uma coisa “pra” gente ter uma obrigatoriedade de dar... não sei se é um relatório, um feedback! Um feedback “pra” ela e ela para a gente... de como esse aluno “tá” [...] (Bromélia).

Bromélia destaca um ponto importante ao mencionar os momentos de troca de informações: “essa coisa tinha que estar registrada”. Entendo que a professora se refira às garantias legais de que os encontros aconteçam, que estejam assegurados nas legislações e políticas públicas, caso contrário estarão sempre à mercê das “brechas do cotidiano”. Mesmo que um tempo dentro da carga horária dos professores não esteja previsto na legislação de forma a certificar que os encontros aconteçam de forma planejada, se identificada a necessidade, podem ser desencadeadas ações nos sistemas de ensino para que seja legalmente garantido aos docentes esse momento. Reivindicações e aspectos favoráveis aos encontros, às trocas de informações e ao planejamento em conjunto foram e estão sendo expostos nesta análise.

Quanto às ocasiões de troca planejadas e organizadas, a professora Girassol destaca, no relato a seguir, que devem ser semanais, mas menciona um fator importante: cada professor dos anos finais do Ensino Fundamental é responsável por lecionar uma disciplina e, dessa forma, atendem mais de uma turma da escola. Para tanto, pelo relato, há mais de um aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum, e, segundo ela, esse tempo de troca de informações deverá contemplar todos os

alunos atendidos em comum, ou seja, que frequentam o AEE e as turmas do Ensino Comum.

Eu acho que um período semanal, uma hora, uma meia hora, para conversar. Só que, claro, é uma meia hora, uma hora “pra” conversar de todos os alunos. Então, isso poderia levar o quê? Duas, três horas. Que como eu tenho várias turmas, eu não vou falar de um aluno, eu tenho que falar de vários. Então, acho que o que ajudaria é um horário semanal dedicado para o encontro da professora titular com o professor da sala de recursos, que fosse agendado isso (Girassol).

Girassol menciona a necessidade de um agendamento para os encontros. Ela mesma destaca que possui várias turmas e que leciona para “vários” alunos da Educação Especial. É um aspecto que merece atenção e aponta para a necessidade de encontro para troca de informações com uma frequência satisfatória, que atenda às necessidades dos profissionais responsáveis pela escolarização dos alunos da Educação Especial.

Este subcapítulo tratou de analisar a questão dos momentos de encontro, de troca de informações, de parceria entre o professor do AEE e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental na visão dos professores do Ensino Comum.

Evidencio que as professoras estão inseridas em uma realidade que oscila entre desejos e impedimentos: desejos, porque as professoras almejam maior parceria e disponibilidade de tempo para planejar ações em conjunto e estabelecer vínculos entre Educação Especial e Ensino Comum; e impedimentos, porque a realidade escolar atual, seja por questões de espaço, de tempo, de recursos humanos e de disponibilidade de profissionais, impõe barreiras que, sozinhas, as professoras não têm condições de dar conta. Dessa forma, exercem seus protagonismos nas ações que executam, considerando a realidade que lhes é oferecida.

## 6.4. A SENSAÇÃO DE DESAMPARO

Em meio a desejos e impedimentos, as professoras refletem cotidianamente sobre a prática docente e seus relatos expõem um retrato da realidade que, quando compartilhados, possibilitam maneiras diferentes de ver e compreender o contexto escolar. O que é retratado nos relatos das professoras é uma sensação de desamparo no que se refere às ações de gestores superiores.

Diante da angústia trazida pela sensação de desamparo, as docentes sentem-se sozinhas e desassistidas. O professor é o ator principal que alicerça o processo de ensino e aprendizagem, que cria oportunidades para a construção do conhecimento dos alunos. Mas essa responsabilidade não deve recair somente nos docentes de forma que se transforme em um fardo difícil de se carregar, que possa gerar sensação de desamparo. Essa responsabilidade deve ser estendida às instituições, mas principalmente aos gestores de órgãos superiores, pois precisam de participar também de forma ativa do processo educativo, criando condições e possibilidades de trabalho adequadas.

Pletsch (2020, p. 67), em seu artigo que reflete sobre o papel da Educação Especial na atualidade, menciona que há temas recorrentes nos discursos dessa área, entre eles os “problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva”. Essa sensação de desamparo gera desesperança, que desmotiva o trabalho do professor, além da descrença nas possibilidades de melhora das condições atuais.

E só que, às vezes, assim, eu vejo que muitas coisas que acontecem “é pesquisado”, estudado e tudo... não chegam na prática. A prática é diferente da gramática né. Então, “pra” nós, às vezes, é, assim, como eu falei, tu “segue” trabalhando, né. [...]. Mas eu, assim, ó, eu não vejo muito, assim, novos horizontes, né, nessa questão. Não vejo. Tomara que sim, mas infelizmente eu não vejo, assim, porque eu vejo que toda a educação é travada, sabe, nada é melhorado, é tudo dificultado. [...] Claro, eu acho que é positivo o estudo, é positiva a tua pesquisa, mas eu não vejo, assim, ó, que vai chegar lá na frente um superior do superior,

um governador... que vai dizer assim: vai se fazer uma lei. É porque no Brasil a gente já sabe, né. Infelizmente, eu já tenho essa noção (Girassol).

Para a professora Girassol, há muitas pesquisas na área da Educação, sendo este estudo uma delas, que retratam a realidade educacional, mas que “não chegam na prática”. Entende-se que, na opinião da professora, há estudos e pesquisas que apontam para novas possibilidades que favoreçam o processo educativo a partir de condições e possibilidades de novas formas de trabalho, mas que não são contempladas nas tomadas de decisões que deliberam a respeito de investimentos e legislações.

Desse modo, não são criadas condições e oportunidades de trabalho adequadas, aumentando o sentimento de desamparo. Dadas as circunstâncias atuais, a falta de esperança é claramente observada quando a professora menciona: “tu ‘segue’ trabalhando, né”. Contudo não se pode ficar no conformismo, pois refletir a respeito do lugar ocupado pela modalidade Educação Especial, tanto nas pesquisas como nos movimentos relacionados ao processo de escolarização de pessoas com deficiências e outras necessidades educacionais especiais, “é importante para compreender como esta tem se constituído ao longo da história no Brasil, a partir das contradições e das disputas envolvendo diferentes atores sociais, interesses e projetos de educação” (Pletsch, 2020, p. 58).

Para isso, não se pode silenciar a voz das professoras. Nesse sentido, acredito que a pesquisa seja uma alternativa apropriada para essa escuta, visto que é uma maneira formal, baseada em evidências e na investigação da realidade, que segue um processo metodológico rigoroso para trazer resultados a partir da investigação e da análise de uma realidade.

Realmente, eu não... eu não tenho mais, assim, esperanças, tá. E essa é a minha opinião. Bem realista. Eu acho que eu não sou pessimista, eu sou bem realista, porque eu vejo as coisas acontecendo... Há 15 anos eu vejo que cada vez “tá” mais difícil, “tá” mais complicado. [...]. Sabe, eu não vejo, assim, um futuro

próspero. Mas, né, a esperança é a última que morre também  
(Girassol).

Em outro relato, a professora menciona sua falta de esperança em mudanças quanto à qualidade na área da Educação. Para ela, é uma visão realista com base na sua análise da realidade educacional, já que exerce a docência há 15 anos. É o retrospecto que faz com que ela sinta uma descrença nas mudanças futuras; porém, finaliza seu relato mencionando que “a esperança é a última que morre”, ou seja, mesmo com uma realidade que traz poucos indícios de melhorias na área educacional, somada a essa sensação de desamparo, não silencia o seu desejo de melhores condições e possibilidades.

Diante da realidade que se apresenta, as professoras exercem seus protagonismos e alimentam suas esperanças, fazendo, enquanto isso, aquilo “que é possível”, conforme relata a seguir Orquídea.

Então, eu acho que falta a gente... que eu acho que não depende nem de nós, escola, né.... Não depende da gente isso. Então, eu acho que é da estrutura... tudo, política educacional. E é difícil, [...] eu também, eu me frustro muito porquê.... Então, às vezes, eu tenho até que não pensar muito disso, né, desligar, porque senão... carregar essas coisas com a gente, não dá. Eu disse: “– faço a minha parte, tento”.... Porque muita coisa a gente sabe o que tem que fazer, mas a gente não... não pode, não consegue, não tem os meios. E aí tu “tem” que fazer o que tu “pode”, o que que é possível, né. Mas... (Orquídea).

Orquídea não responsabiliza a escola pelos impedimentos com os quais se deparam as professoras quando se refere a um trabalho de parceria entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental. Há um distanciamento entre os desejos das docentes e o contexto que se apresenta no que se refere ao desenvolvimento de ações articuladas, as quais exigem encontros para troca de informações, planejamento e atuação em conjunto das profissionais do Ensino Comum e do AEE. Entre os desejos, há a questão do tempo para o planejamento e a organização,

viabilizando adequadamente o encontro das profissionais. Isso gera frustração para as professoras, porque, segundo Orquídea, a docente “sabe o que tem que fazer”, mas se depara com impedimentos porque “não tem os meios”. Compreendo “os meios” como incentivos à troca de informações entre a professora do AEE e a professora dos anos finais do Ensino Fundamental, de forma planejada e organizada.

No relato a seguir, a professora Orquídea reforça a questão da necessidade da parceria, porém coloca que, para que essa parceria aconteça, depende de vários atores: poder público, direção de escola, sala de recurso e professor das turmas do Ensino Comum.

Eu só acho que a gente tem que ter mais parceria entre poder público, entre direção de escola, entre sala de recurso e professor das turmas regulares. Essa parceria é definir: como vamos trabalhar? Que horário vamos trabalhar? Quando vamos [nos] sentar, ter um dia específico, um período, meio período para falar sobre isso? [...]. Eu acho que tem que ser olho no olho, a gente tem que parar e ver aluno por aluno, caso por caso. [....]. Eu acho que a gente tem que ter, sim, um período, nem que seja mensal, “pra” isso, sabe, “pra” [se] sentar e ver. Aí, alguém vai dizer: “– Ah, mais trabalho!” Não, eu não vejo como mais trabalho. Eu vejo como mais solução. Senão, não vou conseguir atingir meu aluno (Bromélia).

Bromélia define a parceria como organização e planejamento de momentos de trabalho em conjunto do professor do AEE com o professor dos anos finais do Ensino Fundamental. Pelo seu relato, Bromélia comprehende que, sem o apoio da gestão escolar e do poder público, os docentes não dispõem condições de desenvolver ações mais articuladas entre Educação Especial e Ensino Comum. Em uma escola pública, a direção escolar também não possui autonomia para deliberar a respeito da demanda de recursos humanos ou de aumento da carga horária destinada a planejamento docente, que, pelo que se evidencia, é um dos pontos cruciais para poder planejar e organizar os momentos de encontro entre professor do AEE e professor do Ensino Comum. Por isso, “é necessário que o Estado amplie os investimentos em

recursos materiais e humanos e, sobretudo, avance em propostas políticas que possibilitem intervenções pedagógicas precoces e qualificadas” (Pletsch; Rocha; Oliveira, 2016, p. 117).

No pouco tempo destinado a planejamento, dentro da carga horária, a docente precisa dar conta de aspectos burocráticos como, por exemplo, plano de trabalho, diários de classe, relatórios de aprendizagem, entre outros. Além dos aspectos burocráticos, a professora, em sua carga horária de planejamento, dedica-se à organização das aulas, à elaboração de materiais para uso dos alunos para poder cumprir com os objetivos de aprendizagem, à elaboração de trabalhos de avaliação, à correção de trabalhos, entre outras demandas. De que forma encontrará tempo, em sua carga horária de planejamento, para poder trocar informações com a professora do AEE?

Capellini e Zerbato (2019) confirmam essa compreensão ao afirmarem que alguns sistemas de ensino preveem um horário remunerado para estudo e planejamento. No entanto, muitas vezes, esses horários são preenchidos por outras demandas do contexto escolar, impossibilitando o planejamento em conjunto entre o professor do AEE e o do Ensino Comum.

Christo (2019) analisou uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado e professores da sala comum, a partir da percepção dos profissionais envolvidos em uma escola da rede do município de Florianópolis, destacando que sua pesquisa foi realizada em um contexto favorável, em que os professores de AEE atuavam somente em uma escola, e os professores do Ensino Comum disponibilizavam de tempo para o planejamento em conjunto, por meio da hora/atividade prevista pelo município. Christo (2019) ressalta que a disponibilidade de hora/atividade de forma suficiente para atender às demandas de que os profissionais trabalhem de forma colaborativa não é a realidade encontrada em outras escolas do município onde realizou a pesquisa, muito menos no Brasil. Por isso, para a pesquisadora, “é importante que se dê mais ênfase

a essa possibilidade de trabalho nos documentos legais sobre Educação Especial” (Christo, 2019, p. 47).

Glat (2018) alude às atuais condições de trabalho dos docentes, tanto da Educação Especial como do Ensino Comum. Para a autora, essas condições são precárias, uma vez que a maioria dos professores “tem dupla (ou, até mesmo, tripla) jornada de trabalho, o que não lhes permite compartilhar um horário para discussão de caso, preparação conjunta de materiais didáticos e adaptações curriculares” (Glat, 2018, p. 16).

Diante disso, faço apontamentos para os gestores do sistema e do poder público no sentido de melhorar as condições de trabalho docente a partir das vozes das professoras. São as docentes as conheededoras da realidade e que conseguem argumentar com propriedade sobre os desafios da realidade que se apresenta. Capellini e Zerbato (2019, p. 55) apontam que “trabalhar em colaboração é um grande desafio, assim como a necessidade de mudanças significativas no sistema educacional para o ensino dos estudantes com e sem deficiência”. Essas mudanças significativas incluem alterações na legislação que possibilitem a disponibilidade de tempo para o professor do AEE e o professor do Ensino Comum para trocar informações e planejar ações em conjunto. Pelas evidências apontadas neste estudo, mesmo com a existência de um horário de planejamento remunerado, este tem se mostrado insuficiente, considerando as demandas do contexto escolar.

Tulipa, professora do Atendimento Educacional Especializado, menciona a questão da frustração que sente em função de impedimentos já descritos neste estudo, de não “conseguir ajudar muito” os professores dos anos finais, devido a questões que fogem às possibilidades de melhora nas condições apenas envolvendo os docentes ou a direção escolar. Para Tulipa, “é uma questão que vem de cima”, ou seja, que envolve legislação e políticas públicas que garantam melhores condições de trabalho a partir de quem tem o poder de deliberar sobre elas.

[...] às vezes, dá uma frustração de tu não “conseguir” muito, né, porque não depende só da escola, não depende da direção, é coisa que não depende da sala de recursos, nem do professor. É uma questão que vem de cima, né. São políticas que têm que ser trabalhadas, que têm que ser vista[s] de outra forma por pessoas especializadas nessas áreas, para poder saber o que acontece na sala de aula e o que precisa. Porque, às vezes, as leis são feitas por pessoas que nem sabem o que que é uma pessoa, uma criança com autismo severo numa sala de aula, né. Não se colocaram no lugar de uma professora ou dos outros alunos que estão ali, que não sabem nem como agir, né; então, acho que precisa de políticas que desenvolvam a[s] possibilidades de melhora no atendimento dessas crianças, né [...] (Tulipa).

Conforme menciona Tulipa, as legislações e políticas públicas devem ser organizadas considerando a opinião de pessoas que têm propriedade no assunto, sejam elas docentes, pesquisadores ou ambos, como é o caso deste estudo, que objetiva dar voz às professoras sobre a realidade com a qual se deparam. Na visão de Tulipa, as leis são elaboradas por pessoas que desconhecem o “chão de uma sala de aula”, a realidade escolar, e que há necessidade de empatia para com o trabalho docente, a fim de deliberar a respeito de políticas e legislações que visem melhorar as condições que se apresentam.

No entendimento de Pletsch, Rocha e Oliveira (2016, p. 113), “não basta fomentar políticas que defendam a inclusão e discorram sobre uma série de aspectos do acesso escolar sem consolidar mudanças estruturais e pedagógicas no movimento funcional das escolas”. Do mesmo modo, afirmam Capellini e Zerbato (2019, p. 83) que, para se efetivar uma cultura colaborativa em prol de ações mais articuladas no que se refere à escolarização dos alunos da Educação Especial, “é necessária a implementação de políticas públicas e investimento em recursos que deem suporte para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Especial atuar em conjunto com o professor da classe comum”. Em relação às políticas educacionais, concordo com Carvalho (2014, p. 42):

Um documento de política não se encerra em si mesmo. Após o estabelecimento de finalidades e objetivos, para cujos alcances são apresentadas diretrizes, cabe planejar o que precisa ser feito para que as orientações se substantivem em previsões e provisões de recursos de toda a natureza, com vistas a assegurar e garantir sua efetividade, na prática.

Conforme Machado e Martins (2019, p. 756), uma atuação colaborativa entre Educação Especial e Ensino Comum que possibilite aos professores do AEE percorrer “os diferentes espaços da escola, propondo intervenções e redes de colaboração, depende de investimentos e de condições de trabalho diferentes das atuais”.

A professora Tulipa menciona que, às vezes, os professores se deparam com situações em que se sentem impotentes por não saberem como lidar, citando o exemplo de uma criança com autismo severo. O objetivo, aqui, não é abordar casos mais complexos, como o autismo e outros, como um problema, mas apontar para uma necessidade de articulação entre as professoras do Ensino Comum e do AEE, além de outros profissionais, em alguns casos, para juntos dialogar, trocar informações e planejar estratégias para viabilizar o processo inclusivo. Se Educação Especial e Ensino Comum atuarem de forma isolada, dadas as condições que se apresentam, não trará benefícios para o desenvolvimento dos alunos. Trabalhando em conjunto, os profissionais fortalecem-se e dividem a responsabilidade pelo ensino por meio de ações articuladas.

Em outro relato, Tulipa salienta a importância do Atendimento Educacional Especializado realizado em Sala de Recursos, pois, segundo ela, auxilia no desenvolvimento do aluno. No entanto, manifesta que há necessidade de um aparato no que se refere a políticas públicas que realmente garantam a inclusão do aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum.

Eu acredito, assim, que a sala de recursos, o atendimento do AEE, é uma questão, assim, que auxilia muito o aluno em si,

né. [...]. Tem que ter políticas que trabalhem mais essa questão, que olhem mais “pra” sala de aula, mais “pra” essas famílias e que realmente venham a colaborar com a escola, porque não é depositar na escola e o professor que se vire, né. Tem que ter uma base, uma estrutura que possa auxiliar esse professor, e não dificultar a vinda desse aluno [...]. Então, tem que ter esse aparato, tem que ter essas políticas públicas, que é uma coisa que não depende da escola, mas que venha uma política muito bem-formulada “pra” realmente incluir esse aluno lá na sala regular [...] (Tulipa).

Tulipa menciona que não basta “depositar na escola e o professor que se vire, né”, referindo-se ao aluno da Educação Especial. De certa forma, entende-se que não é suficiente apenas uma legislação que garanta a matrícula de alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum. Além disso, faz-se necessário oferecer condições para viabilizar esse processo, tanto para a professora como para o aluno. Professores do Ensino Comum e professores do AEE planejando, trocando informações, articulando ações, trarão benefícios para o desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Por isso, Tulipa menciona a necessidade de suporte, de apoio, não dos gestores da escola, mas de gestores superiores, de quem tem o poder de legislar, executar políticas públicas, destinar recursos para viabilizar, e “não dificultar a vinda desse aluno”, como a professora menciona.

Porém, as políticas públicas estão sempre à mercê dos interesses das lideranças, geralmente com descontinuidade ou falta de investimentos ou, como alerta Prieto (2010, p. 77), “[...] as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa de diferentes interesses circunscritos a referenciais econômicos, históricos, econômicos, sociais e culturais”.

Souza e Pleitsch (2015), analisando textos das políticas de Educação Inclusiva, destacam que esses documentos orientam a matrícula de alunos com deficiência nas turmas do Ensino Comum, sendo o AEE o serviço de apoio realizado em sala de recursos multifuncionais, no contraturno, e de forma paralela

ao Ensino Comum, por um professor especialista em Educação Especial. As autoras acrescentam que, para a integração entre Educação Especial e Ensino Comum, “é previsto o planejamento conjunto ou colaborativo do professor especialista com o professor do ensino regular, a fim de garantir a inserção do aluno com deficiência nos processos de ensino e aprendizagem” (Souza; Pletsch, 2015, p. 139).

Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) oriente para um trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum, não menciona em que condições essa articulação deve acontecer ou, ainda, em que momento deve acontecer (Brasil, 2008a). Nesse e em outros documentos oficiais, “não há clareza de como deve ser construída tal parceria, nem como outros serviços de apoio poderiam contribuir com a inclusão escolar” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 14).

Enquanto a legislação não garante, cada sistema de ensino faz uma interpretação diferente dessa orientação, podendo ou não oferecer as condições para que os profissionais da Educação Especial e do Ensino Comum troquem informações, planejem ações em conjunto para desenvolver um trabalho articulado em relação ao aluno da Educação Especial. Parafraseando Ball *et al.* (2016), Christo (2019, p. 70) corrobora a ideia de que “cada escola irá traduzir o texto da política educacional em ações sob a influência de seu contexto particular, o que explica interpretações diferenciadas sobre os documentos legais”, geralmente orientadas por seus sistemas de ensino.

Para Souza e Pletsch (2015), os documentos orientadores que normatizam o serviço de AEE como, por exemplo, os Decretos nº 6.571 (Brasil, 2008b) e nº 7.611 (Brasil, 2011b), realçam o pressuposto de que a principal estratégia para a matrícula de alunos com deficiência e demais alunos que fazem parte da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado. As autoras reforçam também que o AEE não tem sido

implementado por todas as redes de acordo com o que é proposto pelas orientações federais e, conforme pesquisas já realizadas por elas e por outros pesquisadores, evidencia-se que há “falta de clareza das redes de ensino para realizar o trabalho pedagógico nas salas de AEE, que é muito variado e, em muitos casos, é desenvolvido por profissionais que não têm a devida qualificação” (Souza; Pletsch, 2015, p. 142). A falta de clareza em relação ao trabalho pedagógico pode ser compreendida, além disso, na falta de planejamento e organização, com tempo específico para esse fim, para que profissionais do AEE e Ensino Comum possam articular ações em conjunto, assim como orientam os documentos.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), para a construção de uma cultura colaborativa, mesmo que cada contexto educacional encontre suas próprias pistas para a sua efetivação, é necessária a ação

[...] de todos os atores envolvidos no processo educacional – gestores do sistema (municipal, estadual ou federal) das redes de educação, gestores escolares (diretores, vice-diretores, coordenadores), professores, demais profissionais, família e os próprios estudantes. O ensino colaborativo tem que estar institucionalizado nos documentos oficiais da educação, para que se garanta o direito do serviço de apoio aos estudantes PAEE<sup>24</sup> e não se caia no risco de acontecer em apenas momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar em conjunto (Capellini; Zerbato, 2019, p. 72).

Enquanto isso, grande parte dos professores, em meio a impedimentos que alimentam a sensação de desamparo, busca exercer com excelência a tarefa que lhes é incumbida, utilizando momentos furtivos do cotidiano para dialogar entre si.

Muitas ações em relação ao trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum chegam até as escolas por meio de pesquisas acadêmicas. Isso envolve a disponibilidade de as escolas, de os sistemas de ensino e de os gestores, que mesmo

---

<sup>24</sup> Lê-se: público-alvo da Educação Especial.

sem a garantia da legislação, desafiarem-se a oferecer melhores condições de trabalho aos docentes.

## 7. O QUE TENHO A DIZER SOBRE AS SEMEADURAS E COLHEITAS

A pesquisa, agora publicada neste livro, buscou produzir conhecimento, a fim de compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os do Ensino Comum, e se essa relação caracteriza uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial.

Busquei dar voz às professoras do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas urbanas de Nova Prata que atendem alunos da Educação Especial nesse nível e modalidade de ensino, totalizando 9 profissionais que relataram suas percepções a partir de entrevistas semiestruturadas, cujas falas foram transcritas na íntegra, possibilitando que emergissem 4 categorias de análise, a saber: 1) o suporte do AEE: concepções e o papel do professor; 2) parcerias: com a palavra, o professor do AEE; 3) parcerias: com a palavra, o professor dos anos finais do Ensino Fundamental; e 4) a sensação de desamparo.

Ao final da caminhada em busca da resposta ao questionamento da pesquisa, compartilho agora algumas certezas e incertezas, mesmo que provisórias, porque estudos na área da Educação podem ser temas de futuras pesquisas para aprofundar, comprovar ou corroborar alguma ideia ou, ainda, para comparar diferentes realidades, considerada a vasta extensão territorial brasileira.

Em relação à temática deste estudo, nos achados da pesquisa, ficou evidente que o Atendimento Educacional Especializado realizado em sala de recursos multifuncionais é o serviço de apoio privilegiado nos textos dos documentos orientadores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como

na realidade analisada no contexto da educação municipal de Nova Prata – RS. Diante desse cenário, foi relevante considerar a percepção das professoras da Educação Especial e dos anos finais do Ensino Fundamental a respeito do suporte do Atendimento Educacional Especializado, bem como da profissional que nele atua.

A partir do que foi proposto no primeiro objetivo deste estudo, que foi identificar a concepção do professor do Atendimento Educacional Especializado frente ao seu papel e ao trabalho realizado e como este percebe a articulação com o professor do Ensino Comum dos anos finais do Ensino Fundamental, conclui que o AEE é percebido como um apoio ao aluno da Educação Especial por possibilitar o desenvolvimento de habilidades a partir do trabalho realizado, que são essenciais para a vida, complementando a educação recebida na família. A profissional do AEE é vista como uma pessoa de referência para o aluno da Educação Especial na escola comum, aquela que o conduz pelo percurso escolar, auxiliando-o a vencer os desafios, desenvolver a autoestima e encontrar um caminho mais prazeroso para a aprendizagem, além de prepará-lo para a vida em sociedade.

No segundo objetivo proposto para este estudo, que foi identificar a concepção do professor do Ensino Comum dos anos finais do Ensino Fundamental frente ao trabalho com os alunos da Educação Especial e como este percebe a articulação com o professor do Atendimento Educacional Especializado, seguem algumas considerações. Os professores percebem um papel importante frente a escolarização desses alunos, mas sentem a necessidade de manter um diálogo com mais frequência com o professor de AEE para poder articular ações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. A queixa de estarem muito distantes do AEE foi recorrente nos relatos, assim como a indisponibilidade de tempo de forma planejada e organizada para que possam dialogar com mais frequência com o professor do AEE. Os professores relataram

ram algumas investidas dos educandários para tentar aproximar os profissionais, promovendo encontros entre eles, mas não foi investigada a manutenção desses momentos.

A partir do que foi exposto nos resultados e discussões deste estudo, entendo que os achados dos dois primeiros objetivos específicos se complementam, pois é consenso entre as docentes participantes desta investigação a consciência de que exercem um papel importante em relação à Perspectiva Inclusiva dos alunos da Educação Especial. Também é consonante a percepção do AEE como “suporte, apoio ou ponte” tanto para os professores da Educação Especial como para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo nas condições apresentadas, com pouca disponibilidade de tempo para articular em conjunto, as profissionais manifestaram o desejo de articular ações com mais frequência.

Ao se considerar a rotatividade entre as turmas conforme a disciplina que lecionam, somando-se a isso as salas de aula com numerosos discentes, o professor não consegue, muitas vezes, dar conta sozinho de atender às especificidades do aluno ou de conseguir identificar suas necessidades e potencialidades para direcionar o seu trabalho, bem como adaptar as aulas para melhor favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Durante o AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, no atendimento individualizado, a professora consegue evidenciar com mais especificidade as necessidades e potencialidades do aluno. Além disso, ela obtém informações fazendo interlocuções com a família, que também são importantes. De posse de todas essas informações, a profissional do AEE fazer articulações com as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de nortear o trabalho em relação ao aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum.

Ademais, as informações entre os dois profissionais complementam-se, pois cada um pode observar o aluno a partir de diferentes perspectivas, que, associadas, trazem benefícios

para o aluno ao se planejar estratégias mais eficazes para seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa é a necessidade apontada principalmente pelas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental no que se refere à articulação com a professora de AEE, ou seja, que ela seja mais efetiva.

Dessa forma, percebo na professora do AEE essa função articuladora de pessoas e profissionais envolvidos com o processo de escolarização do aluno da Educação Especial e que disponibiliza informações aos docentes do Ensino Comum. Porém, a cultura da articulação precisa ser fortalecida, pois nem todos os professores dos anos finais consideram as percepções do professor do AEE para um direcionamento das práticas pedagógicas com o aluno da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum, entre outros desafios que descreverei a seguir.

No terceiro e último objetivo proposto para o estudo, que tratou de caracterizar como acontece o trabalho articulado entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Comum envolvidos no processo de inclusão educacional nos anos finais do Ensino Fundamental, foi possível perceber que, mesmo com essa visão otimista sobre o papel do AEE e do profissional que nele atua, há queixas quanto ao distanciamento e ao isolamento entre os profissionais. Entre os motivos desse distanciamento e isolamento estão: incompatibilidade na hora atividade, falta de um tempo para os dois profissionais trocarem informações e encadear estratégias, sala de recursos não estar na escola onde o aluno estuda nas turmas do Ensino Comum.

Os documentos orientadores da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva mencionam a necessidade de articulação entre Educação Especial e Ensino Comum. Fazendo referência a um termo utilizado no relato de uma professora durante a realização das entrevistas, “a prática é diferente da gramática”, pois há uma enorme distância entre o que os professores desejam e como realmente a realidade se mostra.

Pesquisadores na área da Educação Especial, como é o caso de Ziesmann (2018), apontam para essa necessidade de articulação/associação e os benefícios que pode trazer para a troca de saberes e experiências entre os profissionais da Educação Especial e do Ensino Comum, para que juntos criem estratégias mais eficazes em prol do desenvolvimento e aprendizagem do aluno da Educação Especial matriculado nas turmas do Ensino Comum.

Na realidade analisada, no contexto da educação municipal de Nova Prata, tanto as professoras do AEE como as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental relataram trocar informações sobre o aluno, algumas vezes de forma direta, em momentos esporádicos organizados pela escola, outras de forma terceirizada, com a atuação do coordenador pedagógico. Há docentes que utilizam as brechas do cotidiano para manter um diálogo com maior frequência, mas são momentos furtivos e corridos, que impedem uma efetiva articulação.

No que se refere aos momentos de troca de informações, mesmo que não seja da forma como realmente desejam, as profissionais dialogam a respeito de questões ligadas ao desenvolvimento do aluno, suas necessidades e potencialidades, o processo de aprendizagem, a interação com a turma, atividades em que o aluno se destaca e que auxiliam no seu desenvolvimento, assim como planejamento e orientações a respeito da flexibilização curricular.

Nos anos finais do ensino, essa articulação é dificultada ainda mais, já que os professores são responsáveis por ministrar uma disciplina em várias turmas, e a quantidade de profissionais torna o diálogo inviável pela falta de recursos humanos que substituam os professores nos momentos de encontro. Com isso, é possível perceber que a carga horária de planejamento se mostra insuficiente perante as demandas a serem cumpridas pelo professor dos anos finais quando não está atendendo à turma. Outro fator é que a rotatividade das disciplinas, às vezes, não possibilita o encontro do próprio professor dos anos finais com o aluno da

Educação Especial, apontando para a necessidade de trocar informações com o professor do AEE, para que ele conheça seu aluno também pelos olhos do profissional do AEE, que o atende de forma individualizada, e juntos articulem estratégias em relação à escolarização desse aluno.

Em certas condições, como, por exemplo, a realização do AEE em outro espaço que não seja o espaço onde o aluno frequenta a turma do Ensino Comum, o trabalho se torna ainda mais isolado, impossibilitando o uso, inclusive, das brechas do cotidiano para o diálogo entre Educação Especial e Ensino Comum.

Na pesquisa, aponto como proposta para viabilizar os processos inclusivos o Ensino Colaborativo proposto por Capellini e Zerbato (2019). Trata-se de um serviço de apoio no qual professor de AEE ou professor especialista e professor do Ensino Comum combinam momentos de atuação conjunta em sala de aula e juntos se responsabilizam perante o ensino, que será ministrado a uma turma inteira na qual o aluno da Educação Especial está matriculado no espaço da sala de aula. Outra proposta é o trabalho docente articulado (Honnef, 2018), em que o AEE é realizado tanto em sala de recursos multifuncionais como na sala de aula do Ensino Comum, pelo mesmo professor da Educação Especial. Nesse modelo, no contexto da sala de aula do Ensino Comum, os professores atuam de forma conjunta.

As propostas de Ensino Colaborativo e trabalho docente articulado são importantes, uma vez que, na análise, a participação da professora do AEE na sala de aula do Ensino Comum foi realizada apenas no modelo de observação. Porém, sem uma periodicidade definida, o que pode ser justificado pela pouca disponibilidade de carga horária do professor do AEE para esse outro modelo de serviço, precisando recorrer à dispensa dos atendimentos em sala de recursos multifuncionais.

Evidenciei uma proposta em fase inicial de desenvolvimento a partir da organização da própria escola em que, mediante cronograma, foram planejados e organizados momentos de encontro mensais para troca de informações entre a professora do AEE e as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental. As educadoras manifestaram suas expectativas positivas quanto a essa iniciativa e apostaram na sua continuidade, inclusive na ampliação do tempo dedicado a esse encontro. Essa iniciativa surgiu diante de um impedimento encontrado entre a disponibilidade do professor do AEE e o horário de planejamento do professor dos anos finais. Para que isso fosse possível, houve uma organização da própria escola diante de sua realidade, sem acréscimos de recursos humanos ou de carga horária de planejamento dos professores. Oportunizar os momentos de troca de informações entre as professoras é importante para o direcionamento da prática pedagógica com alunos da Educação Especial, bem como a participação da gestão escolar é importante para viabilizar os encontros.

As professoras percebem que a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum traz benefícios para o planejamento de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento do aluno da Educação Especial, mas deixam em evidência a necessidade de um tempo “*para [se] sentar junto*”.

No estudo, percebo que a aproximação, ou seja, ***a articulação/união/associação/ligação*** entre os profissionais precisa de ser reforçada. Os profissionais carecem de incentivos, tanto por parte da gestão da escola em organizar esses momentos quanto da gestão dos sistemas de ensino na disponibilização de recursos humanos e aumento da carga horária de planejamento, pois a atual porcentagem da carga horária destinada a planejamento, dentro da qual os encontros devem ou deveriam acontecer, tem se mostrado insuficiente.

Além disso, a habilidade de se trabalhar em conjunto, dependendo de cada profissional, pode levar um tempo diferente

para ser desenvolvida e, sem o apoio necessário, poderá haver impasses. Não basta apenas constar a palavra “articulação” na legislação para que os profissionais trabalhem em parceria, em colaboração. É preciso incentivos de todo um coletivo, desde a gestão da escola até os gestores dos sistemas de ensino locais e nacionais, oferecendo condições para favorecer a articulação, principalmente na questão de espaço e tempo.

Diante desses impedimentos, as professoras expõem seus desejos em uma perspectiva de mudança de condições, em que suas necessidades sejam atendidas. Entre elas, tempo disponível e ordenado para momentos de encontro entre professora do AEE e professora dos anos finais do Ensino Fundamental, para que ambas socializem o trabalho e planejem ações articuladas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. É necessário que esses momentos tenham uma frequência satisfatória, conforme sugerido em alguns relatos, com encontros mensais ou a cada 15 ou 20 dias. Contudo, é importante que cada contexto escolar verifique, diante de suas demandas, qual a frequência satisfatória dos encontros, os quais devem ser contemplados na jornada de trabalho do professor, a fim de evitar sobrecarga de trabalho.

Se não é possível disponibilizar uma maior carga horária de planejamento para as professoras, com vistas a viabilizar a articulação, torna-se necessário que outros profissionais atuem como substitutos ou volantes para atender os alunos em sala de aula nos momentos de encontro, facilitando uma articulação. Para isso, são necessários incentivos por parte da gestão da escola e da gestão do sistema como um todo, principalmente no que se refere à legislação brasileira, na forma de política, pois não bastam documentos orientando a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum sem ações planejadas e condições para que isso aconteça. Porém, é importante destacar que os sistemas de ensino em nível local, no caso deste estudo, a rede municipal de Nova Prata, podem protagonizar ações que garantam aos profissionais

momentos de encontro de forma planejada e organizada, oferecendo as circunstâncias necessárias que incentivem a articulação.

Expressões mencionadas nos relatos, como “cronograma”, “um tempinho”, “um período”, reforçam os desejos docentes de trocar informações para estabelecer parcerias entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental e enfatizam a necessidade de um tempo destinado à troca de informações com o professor do AEE. A partir dessa manifestação, é possível perceber o quanto ainda a realidade está distante de uma proposta de Ensino Colaborativo ou de trabalho docente articulado.

Ficou evidente, nos relatos das professoras, que há uma sensação de desamparo no que se refere às ações de gestores superiores frente aos impedimentos encontrados na realidade escolar atual, seja por questões de espaço, de tempo, de recursos humanos, de disponibilidade de profissionais, entre outros aspectos. Diante desses impedimentos, sozinhas, as docentes não têm condições de driblar esses obstáculos. Dessa forma, registro a necessidade de garantias legais para que as ações articuladas aconteçam entre Educação Especial e Ensino Comum, diferentemente da realidade educacional brasileira, que historicamente vem sofrendo com inúmeras insuficiências, sendo uma delas a pouca disponibilidade de tempo de planejamento em conjunto.

Qualidade em educação não se busca com brechas, mas com ações sistemáticas. Perante o cenário educacional do país, que traz poucas perspectivas de melhorias, gerando uma sensação de desamparo nos profissionais da área, seus desejos por melhores condições e possibilidades permanecem sem ser atendidos, e este estudo possibilitou sinalizá-los.

Um dado importante que merece destaque é a questão da formação das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental participantes deste estudo. Todas elas lecionam a disciplina para a qual estão habilitadas, conforme a graduação cursada, e possuem pelo menos uma pós-graduação em nível *lato sensu*. Nesse

sentido, considera-se um privilégio do município de Nova Prata poder contar com profissionais devidamente qualificados no que se refere à escolarização e atuação. Professor que leciona a disciplina para a qual possui competência apresentará mais segurança em relação ao conteúdo que será ensinado, porque se dedicou a estudar o assunto. Infelizmente, esse não é um contexto comum no Brasil.

Considerando que o município de Nova Prata, onde este estudo foi realizado, até então não possuía uma pesquisa que tratasse dessa temática, é importante considerá-lo para avaliar a atual organização da modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançando olhar a respeito das ações estabelecidas, principalmente porque traz considerações dos sujeitos que cotidianamente estão envolvidos com o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial, isto é, o professor do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Espero que esta pesquisa possa desencadear ações locais, em nível municipal, que garantam aos profissionais tanto da Educação Especial como do Ensino Comum, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, os momentos de encontro para trocas de informações, a fim de que o trabalho aconteça de forma mais articulada do que a realidade atual. Além disso, ressalto que as legislações precisam se concretizar em políticas públicas que voltem sua atenção ao contexto da escola, possibilitando condições com previsão e provisão dos recursos necessários para que a associação entre Educação Especial e Ensino Comum aconteça de forma mais acentuada.

Saliento que pesquisas similares podem ser desenvolvidas em outros contextos do país, considerando a vasta extensão territorial do Brasil, a fim de corroborar esta análise, pois, como alerta Pletsch (2014, p. 67), “é preciso continuar debatendo, pesquisando e produzindo conhecimento sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais à luz dos problemas e das condições da educação no país”. Nesse sentido, dar voz aos

professores, atores envolvidos de forma mais direta no processo educacional, por meio da pesquisa acadêmica, que se baseia em evidências, a partir de um processo metodológico rigoroso de investigação, é um passo importante para a produção de conhecimento na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

## 8. AS NOVAS SEMEADURAS: O DEPOIMENTO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Meu nome é Leila Dal Olmo Barbosa, professora há 17 anos na rede municipal de Nova Prata. Em 2021, inciei meu trabalho como professora de Educação Especial na sala de recursos da E.M.E.F. Pe Josué Bardin, onde trabalho até o presente momento. Aceitei o desafio, pois sempre tive vontade de conhecer mais essa área. O trabalho foi desafiador, mas fascinante desde o primeiro dia. Muito me inquietava a maneira como era vista a sala de recursos e como os professores trabalhavam com os alunos da Educação Especial.

No início, ainda com pouca experiência nessa área, por vezes, me deparava com os profissionais entregando atividades aleatórias, fora do contexto e do conteúdo que a turma do Ensino Comum estava estudando, geralmente caça-palavras, cruzadinhas, pintura ou outras atividades “fáceis”, o que, para mim, não fazia sentido nenhum, pois isso não era inclusão.

Aos poucos, com conversas, novas orientações, estudos coletivos, reflexões de como fazer realmente a inclusão dos alunos, a equipe foi percebendo a importância de mudar a maneira de trabalhar com os alunos da Educação Especial, mas ainda necessitava melhorar. Então, no ano de 2024, em conversa com a coordenadora da escola, Paula Marchesini, a qual sempre me acompanhou e orientou nas mudanças propostas, fui desafiada a iniciar um projeto piloto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pe. Josué Bardin, que tinha por objetivo alavancar ainda mais a integração entre professor de sala de recursos com professor da sala regular. O projeto tem como título “Aulas compartilhadas”.

No início era um sonho, porém, aos poucos, fomos amadurecendo a ideia, estudando e refletindo como se daria esse projeto. Em 2024, o projeto foi apresentado a SME, a qual, após entender a proposta e a importância do referido projeto, disponibilizou maior carga horária para que fosse possível colocá-lo em prática, já que demanda tempo de organização, planejamento e estratégias para desenvolvê-lo.

Inicialmente, houve o levantamento da quantidade de alunos da Educação Especial, turma, turno, quais suas maiores necessidades de aprendizagem, suas potencialidades e dificuldades. Posterior a isso, foi feita uma explanação aos professores desses alunos sobre o que seria uma “Aula Compartilhada”, qual era o objetivo, como seria desenvolvida, bem como a relevância que teria para o aluno a Educação Especial, mas também para toda a turma.

Foi ressaltado ainda que, na aula compartilhada, nenhum professor prevalece, os dois colaboram, somam e trabalham juntos, um apoiando o outro para proporcionar um melhor aprendizado a todos os alunos. O professor do Ensino Comum entra com o conteúdo a ser estudado, e o professor de Educação Especial, com estratégias e recursos que favoreçam o processo de aprendizagem tanto do aluno da Educação Especial como da turma inteira, proporcionando a melhor maneira de apropriar-se daquele conteúdo.

O segundo passo foi elaborar um cronograma com o dia, horário, turma, professor e turno que essas aulas aconteceriam, pois teriam que ser em espaços que não houvesse atendimento de alunos na sala de recursos. Feito isso, precisamos organizar um cronograma para que fosse possível planejar as atividades com o professor da sala regular. Esse planejamento seria sobre o que o professor iria trabalhar naquela data estabelecida no cronograma. Baseado nesse conteúdo, planejou-se uma estratégia para que ambos os professores pudessem desenvolver as atividades,

considerando dinâmicas, recursos e técnicas a serem utilizadas com toda a turma.

Então, fomos para a sala de aula aplicar a aula compartilhada

Esse projeto tem sido extremamente benéfico, pois podemos observar que, juntos, conseguimos alcançar nosso objetivo principal: garantir que todos aprendam. A colaboração e o comprometimento de cada um estão sendo fundamentais para esse sucesso. A união do grupo não apenas facilitou o aprendizado, mas também fortaleceu nosso espírito de equipe e nos mostrou o quão poderosos podemos ser quando articulamos e trabalhamos de forma colaborativa.

Enfim, o projeto está sendo planejado, executado, modificado, adaptado e pensado com um único objetivo: contribuir para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Desde o início, todos os envolvidos têm trabalhado arduamente para garantir que cada fase do projeto seja cuidadosamente selecionada e ajustada.

A certeza de que a troca e o somatório de conhecimentos estão contribuindo para o sucesso da proposta é algo que podemos afirmar com confiança. Esse intercâmbio de ideias e experiências entre os participantes têm sido um dos pilares fundamentais do nosso progresso. A diversidade de perspectivas trouxe novas soluções e abordagens inovadoras, enriquecendo o processo de ensino.

Cada ajuste e adaptação feitos ao longo do projeto não são apenas mudanças superficiais, mas sim melhorias significativas que visam atender às necessidades reais dos alunos. Estamos constantemente avaliando os resultados e coletando feedbacks para garantir que estamos no caminho certo. Essa flexibilidade e disposição para compensar nossas estratégias são essenciais para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de atingir seu pleno potencial.

Além disso, a colaboração constante entre professores, alunos e demais interessados criou um ambiente de aprendizado

dinâmico e estimulante. Esse espírito de cooperação e compromisso mútuo reforça a importância de trabalharmos juntos na direção de um objetivo comum.

Estamos confiantes de que, com essa abordagem, não apenas alcançaremos nossos objetivos educacionais, como prepararemos nossos alunos para enfrentar desafios futuros com confiança e competência. O sucesso de “Aulas compartilhadas” serve como um testemunho do poder da articulação, da colaboração e da adaptação contínua em prol de um ensino de qualidade.

## 9. AS NOVAS SEMEADURAS: MINHAS CONSIDERAÇÕES

Atrevo-me novamente a trazer a analogia do processo de semeadura relacionado à pesquisa. Poder trazer resultados e dar voz aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e da Educação Especial, analisando à luz dos referenciais teóricos que subsidiaram este estudo, marcaram o meu processo de colheita. O que semeei com a intenção da pesquisa ao trazer reflexões sobre a articulação entre os professores e o que cultivei ao trazer a análise e os resultados, os desafios, as lacunas e as possibilidades. Também não sei se posso dizer que cheguei ao final da pesquisa, porque o conhecimento é dinâmico. Ele está em constante transformação, assim como a variabilidade genética das sementes que resultam do processo de polinização cruzada.

Enfim, posso dizer que colhi muitas sementes, ou seja, muitos resultados, não apenas para expor a análise de uma realidade, mas para que pudessem fazer sentido em uma dimensão pessoal e profissional. O estudo criou possibilidades, e eu, de posse do conhecimento adquirido, preciso lançar mão de novas semeaduras. Pergunto-me: o que estou fazendo com o conhecimento que adquiri? A resposta, pelo menos para mim, é óbvia: preciso oportunizar as novas colheitas com as novas semeaduras.

Por isso, compartilho, com satisfação, como tem sido as novas semeaduras após a realização desta pesquisa, no meu contexto de trabalho. No momento, atuo na coordenação pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental que atende alunos de pré-escola ao 9º ano da rede municipal de Nova Prata. É nesse terreno que estou fazendo as novas semeaduras.

Aproveitando a liberdade de escrita que o livro me proporciona, saliento que motivação da pesquisa surgiu com meu descontentamento diante do distanciamento observado entre

Educação Especial e Ensino Comum, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, no que tange ao trabalho dos professores. E me incluo nesse afastamento por desconhecer possibilidades de aproximação ou por não estar fazendo as intervenções adequadas como coordenadora pedagógica. A pesquisa me proporcionou justamente isto: conhecer as queixas e demandas dos professores aliando com o que a literatura aponta como possibilidades de articulação ou de colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Eu vivenciei o período em que as atividades oferecidas aos alunos da Educação Especial nas turmas do Ensino Comum eram desconectadas do contexto da turma ou, como descrevem Capellini e Zerbato (2019), “atividades paralelas”. Cópias e cópias armazenadas em uma caixa que cumpriam apenas a finalidade de “não deixar o aluno sem fazer nada”. Todos os professores tinham acesso à caixa: faziam cópia de alguma atividade que lá estivesse para oferecer ao aluno. Não julgo, porque eu também fiz parte desse processo. Desconhecimento tanto de minha parte como coordenadora pedagógica, quanto dos professores. Mas não me acomodei diante disso, afinal, era algo que me inquietava, e eu sentia que precisava agir. Algumas mudanças no direcionamento do trabalho começaram a ser discutidas com a Secretaria de Educação no ano de 2019, com uma intenção de aproximar mais os profissionais que atuam nos dois espaços. Então vieram aquelas orientações:

- *Professores! conversem com o professor da sala de recursos.*
- *Professor da sala de recursos, faça observações em sala de aula.*
- *Professores das turmas, flexibilizem e adaptem as atividades relacionadas com o contexto da turma! O professor da sala de recursos pode ajudar!*

Começamos a ter evoluções positivas, porém não suficientes. Conforme consta nesta pesquisa, os professores das turmas

do Ensino Comum trouxeram queixas de ter que conversar nas “brechas do cotidiano”, ou seja, num recreio, numa entrada, num cruzamento pela escola. Outra queixa refere-se ao professor da Educação Especial não estar na escola no mesmo turno ou dia do professor do Ensino Comum. Há ainda os que disseram que não se sentiam à vontade para procurar o professor da Educação Especial porque não sabiam se ele queria ou poderia recebê-los naquele momento. Incompatibilidade na hora/atividade foi outro ponto negativo mencionado entre outras tantas queixas relatadas nos resultados e na discussão. Enfim, dar voz aos professores tanto da Educação Especial que atuam em sala de recursos como aos professores dos anos finais indicou direcionamentos que, aliados à teoria, para pensar em possibilidades. Essa foi minha colheita.

É isso que quero dizer com as novas semeaduras. Desde o segundo semestre de 2021, ainda com a pesquisa em andamento, começamos a preparar o terreno. Se a queixa era a indisponibilidade de tempo para “sentar e conversar”, começamos a organizar um cronograma, prevendo dia e horário para o encontro entre os professores dos dois espaços. Além disso, para suprir a questão da incompatibilidade na hora atividade, prevemos nesse cronograma as substituições do professor em sala de aula do Ensino Comum. Com esse encontro planejado previamente, possibilitava-se ao professor organizar uma tarefa ou atividade que a turma poderia continuar realizando na sua ausência, com a mediação de um profissional volante.

No ano de 2024, com o aumento da carga horária no educandário, além dos atendimentos individualizados aos alunos da Educação Especial e dos momentos de encontro com os professores do Ensino Comum, a professora de Educação Especial está realizando práticas colaborativas, que estamos chamando de “aula compartilhada”, ou, como Capellini e Zerbato (2019) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) descrevem, ensino colaborativo, enquanto Honnep (2018) define como trabalho docente articulado.

As aulas compartilhadas também são combinadas e planejadas com antecedência, principalmente nos momentos de encontro entre os dois profissionais, com apoio da coordenação pedagógica, função que exerce no momento. A literatura trouxe inspirações para que eu pudesse inspirar a minha equipe escolar. Digo inspirações porque adaptamos à nossa realidade, dentro das condições que temos. A não ser a ampliação da carga horária da professora de Educação Especial, não tivemos nenhuma mudança de carga horária dos professores, hora/atividade ou de recursos humanos, apenas uma mudança de atitude para conduzir da melhor forma o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial em nossa escola.

Temos um profissional volante em cada turno que efetua o atendimento à turma do Ensino Comum nos momentos de encontro entre os professores dos dois espaços. Também encontramos entraves nessa questão, pois o profissional volante, às vezes, precisa atuar em outras demandas do contexto escolar, como por exemplo, ausências de professores por motivos de saúde ou nos momentos em que os profissionais usufruem de seu banco de horas. Ainda não conseguimos organizar os encontros com uma frequência satisfatória, contudo estamos seguindo a meta de, pelo menos, um encontro mensal. Dentro das nossas possibilidades, o trabalho vem acontecendo, e apostamos em sua continuidade e fortalecimento.

Destaco que essa ação vem sendo realizada na rede de modo pioneiro em nosso educandário. As professoras de Educação Especial que atuam em sala de recursos acompanhadas das coordenadoras pedagógicas das escolas e da coordenadora da Secretaria de Educação encontram-se mensalmente para estudar e refletir sobre o trabalho realizado, assim fortalecem-se como profissionais que compartilham a mesma função. Eu e a professora de Educação Especial da minha escola tivemos a oportunidade de dividir com as demais docentes um relato sobre a experiência de aula compartilhada que estamos realizando em nossa escola.

Ressalto que foi importante a gestão ter abraçado a ideia, tanto a nível escolar, como a nível de Secretaria de Educação, e que ela tem apoiado o desenvolvimento do trabalho com alunos da Educação Especial, tanto nos momentos de atendimento individualizado como nos momentos de encontro entre os profissionais e de aula compartilhada. Saliento ainda o papel dos professores do Ensino Comum, que estão se desafiando a trabalhar em conjunto, compartilhar a docência na sala de aula em que são titulares e desenvolver o trabalho colaborativo com a atuação do profissional do AEE.

Não conseguimos desenvolver a aula compartilhada com uma frequência maior também por demandas de carga horária, mas, pelo menos a cada dois meses, ela acontece. Nos anos finais, para desenvolver a aula compartilhada, há a necessidade de combiná-la com os docentes de todas as nove disciplinas do currículo, então, até completar o ciclo, demanda tempo.

A aula compartilhada foi detalhada no depoimento da professora de Educação Especial de minha escola. Saliento que a profissional da Educação Especial é uma pessoa disponível, aberta ao diálogo e que se desafia a colocar em prática novas possibilidades de articulação e trabalho cooperativo.

Pensar a Educação Especial para além do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e trabalhar de forma articulada e colaborativa são o que descrevo como “novas semeaduras”. E estamos fazendo novas colheitas quando, com o trabalho que desenvolvemos, estreitamos o histórico distanciamento e invisibilidade da Educação Especial em relação ao Ensino Comum.

Portanto, caro(a) leitor(a), se você assim como eu, sente-se desconfortável com a forma como vem acontecendo a escolarização dos alunos da Educação Especial na escola regular, leve este estudo para sua escola, para sua rede, para sua equipe gestora, para seus professores! Compartilhe as ideias aqui trazidas com o seu contexto de atuação e inspire-se para fazer novas semeadu-

ras. Como já descrevi anteriormente, não trago modelos, trago possibilidades! Talvez as suas semeaduras sejam diferentes por se tratar de um terreno diverso, porém, cada um, à sua maneira, cultivando com cuidado e determinação, fará as suas próprias colheitas. E quem sabe, mais e mais exemplos, assim como a experiência que aqui descrevi, tornem-se realidade em outros contextos educacionais do país, em versões ainda melhores. Seguimos semeando possibilidades!

# REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/116627>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1973. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/495065/publicacao/15670488>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1986. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/516253/publicacao/15673810>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 06 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

**BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.**

Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CÉB0201.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

**BRASIL. Programa educação inclusiva:** direito à diversidade.

Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

**BRASIL. O plano de desenvolvimento da educação:** razões,

princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva**

**da Educação Inclusiva** –versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/informativos-pfdc/edicoes-2007/docs-outubro/Anexo%20Inf%2080%20Verso%20Preliminar%20-%20Politica%20Nacional%20de%20Educao%20Especial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

**BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de**

**2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192). Acesso em: 29 jun. 2020.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva**

**da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicadeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

**BRASIL. Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008.** Brasília,

2008b. 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: Presidência da República, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

**BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

**BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, 2011a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

**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: Presidência da República, 2011b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 23 mar. 2020.

**BRASIL. Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2014a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 mar. 2020.

**BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo). Acesso em: 23 mar. 2020.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 189, p. 6, 1º out. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/doe/pt-br/2020/10/30/dec-10-502-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-com-aprendizado-ao-longo-da-vida>

[www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948). Acesso em: 24 out. 2020.

**BRASIL. IDEB – Resultados e Metas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 23 jun. 2024.

**BRASIL. Censo da educação básica 2020:** resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 25 dez. 2021.

**BRAUN, Patrícia. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

**CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

**CARVALHO, R. E. Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

**CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva:** com o pingo nos “is”. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

**CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A.** Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial.

**Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. e58/1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 4 dez. 2021.

**CHRISTO, S. V. de. Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva:** concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

**DANTAS, L. M.; GOMES, A. L. L.** A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 47-59, mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6288/pdf>. Acesso em: 04 dez. 2021.

**DIAS, M. C. Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a

efetivação do direito à educação. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

FLORIANI, F. H.; FERNANDES, S. de F. Flexibilização e adaptação curricular: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos?. **Portal Educacional do estado do Paraná**, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 03 dez. 2021.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.** 2018. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Histórico do município de Nova Prata – RS.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/historico>. Acesso em: 07 maio 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19:** um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

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

JESUS, D. M. de; GONÇALVES, A. F. S.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Diálogos reflexivos sobre Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Estado do Espírito Santo. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escalarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine &

Manzini: ABPEE, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/116627>. Acesso em: 05 jan. 2022.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais**. Nova Almeida: 2011. CD-ROM.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução de H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ, 1999.

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades.

**Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 746-759, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204>. Acesso em: 1º dez. 2021.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87-103, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas/fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 05 dez. 2021.

**MARTINELLI, J. A. Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar:** umindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

PACCINI, J.L.V. Trajetória histórica oficial do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – documentos orientadores no âmbito municipal. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 9, p. 84-93, 2012.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 1º dez. 2021.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S. da; OLIVEIRA, M. C. P. de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set/dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016102>. Acesso em: 1º dez. 2021.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para a Educação Especial. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

SOUZA, F. F. de; PLETSCH, M. D. Atendimento Educacional Especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 14, p. 137-148, mar. 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3769>. Acesso em: 1º dez. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da Educação, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

VIGOTSKI, L. S. (1896/1934). A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 489-515.

ZIESMANN, C. I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas:** o Atendimento Educacional Especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky. 2018. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

# POSFÁCIO

## QUANDO O TRABALHO DE UMA PROFESSORA É SEU OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Ser professor na pós-graduação é uma ação especial, seja pela pesquisa, seja pela docência, seja pela orientação. Somos professores, retomando o título de uma parte de obra de Adélia Prado, “por causa da beleza do mundo”.

As aulas na pós-graduação são encontros inaugurais que se dão a cada semana. Assim, foram os encontros com os estudantes da turma de mestrado em Nova Prata no ano de 2020.

Há cada etapa – ano, semestre – recebemos estudantes novos. Cada um vem com seus desejos e sua história. História e desejos estão em processo. As inquietações docentes se somam aquelas dos estudantes. E, assim, surge o novo. Algo que não existia nem no percurso do professor nem no do pós-graduando.

Professora mestra Paula, antes mestranda, foi uma das estudantes que chegou ao grupo com suas vivências de professora que atua na Educação Básica, em Nova Prata. Trouxe consigo inquietações que foram potencializadas no grupo de estudos e, no grupo, gestou uma proposta de investigação. E seguiu o ritual. Conclui com êxito cada uma das etapas do seu percurso formativo.

Em 2020, Paula, a autora desta obra, foi minha aluna e, em 2022, defendeu uma dissertação que colocou o cotidiano de uma escola de Educação Básica de Nova Prata em tela. A escola onde atua. E seu objeto de estudo é o seu cotidiano de trabalho.

Muito obrigada por olhar para um aspecto da educação do seu município como pesquisadora. E, mais, por compartilhar sua reflexão!

Compor o posfácio de uma dissertação que agora segue o caminho de livro é uma celebração desse ritual que a docência pode viver.

Temos aqui o estudo finalizado! Melhor, não está finalizado. Não está! Ele foi escrito, e se você, leitor ou leitora, chegou nesta parte do livro, deve ter lido as reflexões feitas pela autora. Agora as tessituras não pertencem apenas a autora. Sua leitura vai gerar outros sentidos para as reflexões postas neste estudo. Você, leitor ou leitora, vai desdobrar o relato da investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu/UCS.

Sim, Paula leciona e pesquisa, “por causa da beleza do mundo”. Professor é um pouco poeta. “O poeta sofre o ridículo / de passear pela cidade / com coroa de louros” (Prado, 1991, p. 375). A professora Paula, que nos brinda com esse livro; a sua orientadora, que acolheu o desejo da mestrande e ajudou a materializar este livro, também passeiam pelas salas de aula com coroa de louros.

Obrigada por me permitir estar no seu caminho na composição desta história e, talvez, presenteando-lhe com alguma folha de louro.

**Caxias do Sul, 2024.**

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade de Caxias do Sul

## REFERÊNCIA

PRADO, Adélia. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 1991.

## SOBRE A AUTORA

Sou mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS). Graduada em Ciências Biológicas (UCS – 2011) e licenciada em Pedagogia (UFRGS – 2019). Especialista em Supervisão Escolar e em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Sou professora dos anos iniciais da rede pública municipal de Nova Prata-RS, desenvolvendo atividades de Coordenação Pedagógica. Atuei como docente no curso de Pedagogia da UCS, *Campus Nova Prata*, nos anos de 2023 e 2024, pelo programa Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Áreas de interesse: educação, educação especial, inclusão, processos educacionais, linguagem, coordenação pedagógica e tecnologias.

E-mail: paulaprofe2013@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4440511609503288>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8355-8135>

## A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

## Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

