

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

PAULA MARCHESINI

**OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE
NOVA PRATA - RS: ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS**

CAXIAS DO SUL

2022

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

**OS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE
NOVA PRATA - RS: ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul –, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatris Valentini.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão

CAXIAS DO SUL

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M316p Marchesini, Paula

Os professores do atendimento educacional especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS [recurso eletrônico] : articulação entre os profissionais / Paula Marchesini. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Carla Beatris Valentini.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino fundamental - Nova Prata (RS). I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

"Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre profissionais".

Paula Marchesini

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 24 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

"Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre profissionais".

Paula Marchesini

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 24 de fevereiro de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente)

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Márcia Denise Pletsch (UFRRJ)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida, por ter me abençoado com pessoas tão especiais nesta caminhada e por ter conseguido realizar o meu sonho.

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

À minha mãe Ines, minha primeira professora da escola e da vida, por ter assumido com excelência seu papel de mãe e, há tantos anos, também o papel de pai. Agradeço pelo auxílio financeiro que permitiu a realização do sonho em me tornar mestra. 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.

À minha irmã Patrícia, minha melhor amiga e colega do curso de Mestrado, com quem compartilhei e continuo compartilhando minhas angústias, meus medos e minhas conquistas.

À minha nona Elzira, pelo orgulho que demonstra por mim.

A toda a minha família, pela compreensão nos momentos de ausência.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Carla Beatris Valentini, a quem posso chamar de amiga e conselheira que, com seu incentivo, tornou possível a concretização do meu sonho.

À equipe diretiva da escola em que trabalho, pela parceria, pela amizade, pelo incentivo, pelos desabafos.

Às minhas colegas de escola, que sempre me incentivaram e torceram por mim.

Às profissionais das escolas que se disponibilizaram prontamente em participar da pesquisa, tornando possível a realização deste estudo.

A todos os professores que me ajudaram a construir conhecimentos ao longo de toda a trajetória escolar e acadêmica. Cada um contribuiu de forma especial e me permitiram chegar até aqui.

Enfim, um agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória. Muito obrigada!

RESUMO

A Inclusão Escolar é uma temática que tem marcado presença em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas. Esta temática, que inicia um grande movimento a partir da década de 1990, ganha mais enfoque a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. A legislação orienta os sistemas de ensino quanto à organização da modalidade Educação Especial na escola regular. A partir das orientações legais, cada sistema, cada rede de ensino, cada instituição escolar organiza-se de acordo com a interpretação que faz dessas orientações, podendo apresentar variações de um contexto para outro. Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo 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. Esta pesquisa exploratória de abordagem qualitativa adotou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, que foi realizada no município de Nova Prata/RS, com três professoras de AEE e seis professoras dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas urbanas municipais. Para a análise dos dados, foi adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A pesquisa traz uma revisão de estudos relacionados à temática investigada e um referencial teórico que aborda a contextualização histórica e política da Educação Especial no Brasil; o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva e a Sala de Recursos Multifuncionais como suporte; a Sala de Recursos e o ensino comum: articulação entre os profissionais para viabilizar os processos inclusivos na escola. Nos achados, evidenciou-se que o AEE é percebido como um apoio ao aluno da Educação Especial e, também, para as professoras dos anos finais. É consenso entre as docentes a consciência de que exercem um papel importante em relação à Perspectiva Inclusiva dos alunos da Educação Especial. A professora do AEE mantém uma função articuladora de pessoas e profissionais envolvidos com o processo de escolarização do aluno da Educação Especial, mas há queixas quanto ao distanciamento e isolamento entre as profissionais por incompatibilidade na hora/atividade, falta de um tempo para os dois profissionais trocarem informações e articularem estratégias, e o fato de a sala de recursos não estar na escola onde o aluno estuda nas turmas do ensino comum. As participantes da pesquisa percebem que a articulação entre as professoras do AEE e do ensino comum traz benefícios para o planejamento de estratégias pedagógicas e o desenvolvimento do aluno da Educação Especial, mas manifestam a necessidade de um tempo para articular estratégias mais eficazes, sem ter que utilizar os momentos furtivos das brechas do cotidiano. Ficou evidente, nos relatos das professoras, uma sensação de desamparo no que se refere às ações de gestores superiores frente aos impedimentos encontrados na realidade escolar, alertando para a necessidade de garantias legais com previsão e provisão dos recursos necessários para que a articulação entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental aconteça de forma mais acentuada.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Anos finais do Ensino Fundamental. Articulação.

ABSTRACT

School Inclusion is a theme that has been present in numerous discussions about education in recent decades. This theme, which started a great movement from the 1990s, gains more focus from the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) of 2008. The legislation guides the education systems regarding the organization of the Special Education modality in regular school. Based on the legal guidelines, each system, each education network, each school institution is organized according to the interpretation it makes of these guidelines, which may vary from one context to another. In this means, the research aimed to understand the relationship between the teachers of Specialized Educational Assistance (AEE) and those of ordinary education, and if this relationship characterizes an articulation between these professionals as a way of enabling the process of inclusion in the final years of Fundamental Education of students target audience of Special Education. This exploratory research with a qualitative approach adopted as data collection technique the semi-structured interview, which was carried out in the municipality of Nova Prata/RS, with three female AEE teachers and six female teachers from the final years of Elementary School in two urban municipal schools. For data analysis, the content analysis proposed by Bardin (2016) was adopted. The research brings a review of studies found and related to the investigated theme and a theoretical framework that addresses the historical and political contextualization of Special Education in Brazil; the Specialized Educational Service from the perspective of inclusive education and the Multifunctional Resource Room as support; the Resource Room and common education: articulation between professionals to enable inclusive processes at school. In the research findings, it was evidenced that the AEE is perceived as a support for the Special Education student and, also, for the teachers of the final years. There is a consensus among the teachers that they play an important role in relation to the Inclusive Perspective of Special Education students. The AEE teacher maintains an articulating role for people and professionals involved with the schooling process of the Special Education student, but there are complaints about the distance and isolation between professionals due to incompatibility in time/activity, lack of time for both professionals exchange information and articulate strategies, and the fact that the resource room is not in the school where the student studies in the regular education classes. The participants of the research perceived that the articulation between AEE teachers and ordinary education teachers brings benefits to the planning of pedagogical strategies and the development of the Special Education student, but they manifest the need for time to articulate more effective strategies, without having to use the furtive moments of the gaps of everyday life. It was evident, in the teachers' reports, a feeling of helplessness regarding the actions of higher management in the face of impediments found in the school reality, alerting to the need for legal guarantees with forecast and provision of the necessary resources so that the articulation between Special Education and final years of Elementary School can be more pronounced.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Specialized Educational Services. Final years of Elementary School. Articulation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico do ano de publicação das pesquisas.....	20
Figura 2 - Gráfico das redes de ensino investigadas nas pesquisas.....	21
Figura 3 - Gráfico das universidades à que estão vinculadas as pesquisas selecionadas na revisão.....	22
Figura 4 - Gráfico da localização por região das universidades às quais as pesquisas estão vinculadas.....	23
Figura 5 - Gráfico da classificação das pesquisas quanto à abordagem mencionada.....	24
Figura 6 - Gráfico das técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas ...	26
Figura 7 - Síntese das etapas da pesquisa.....	65
Figura 8 - Síntese das etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016).....	72
Figura 9 - Síntese das categorias e subcategorias.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos grupos e subgrupos nos quais as pesquisas foram classificadas	19
Quadro 2 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem os anos finais do Ensino Fundamental	57
Quadro 3 - Síntese das informações referentes às professoras participantes deste estudo	61
Quadro 4 - Categorias iniciais	69
Quadro 5 - Categorias iniciais e intermediárias.....	70
Quadro 6 - Categorias iniciais, intermediárias e finais.....	70

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEPPE	Departamento de Política e Programas Educacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FURB	Universidade Regional de Blumenau
HA	Hora Atividade
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONEEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Professor Especialista
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UCB	Universidade Católica de Brasília

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal Do Pará
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIT	Universidade Tiradentes
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	13
3 REVISÃO DE PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA	17
4 REFERENCIAL TEÓRICO	30
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	30
4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO SUPORTE.....	39
4.3 A SALA DE RECURSOS E O ENSINO COMUM: ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS PARA VIABILIZAR OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA	47
5 PERCURSO METODOLÓGICO	55
5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	55
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	56
5.3 SUJEITOS DA PESQUISA.....	59
5.4 PROCEDIMENTOS: A ESCUTA DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	62
5.5 ASPECTOS ÉTICOS.....	65
5.6 ANÁLISE DE DADOS.....	67
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
6.1 O SUPORTE DO AEE: CONCEPÇÕES E O PAPEL DO PROFESSOR.....	74
6.2 PARCERIAS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DO AEE.....	82
6.2.1 Possibilidades e desafios na visão das professoras do AEE	83
6.2.2 Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria	98
6.3 PARCERIAS: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	104
6.3.1 Possibilidades e desafios na visão das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental	105

6.3.2 Entre as brechas do cotidiano, um tempo para sentar	120
6.3.3 Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria	128
6.4 A SENSACÃO DE DESAMPARO	134
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA REVISÃO.....	164
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	173
APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES JUNTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	174
APÊNDICE D – LEVANTAMENTO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL INTERESSADOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA	175
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	176
APÊNDICE F - PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM.....	182
APÊNDICE G - PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DO AEE	184

1 APRESENTAÇÃO

É o desejo de conhecer, saber e fazer que motivam minha caminhada, tanto em relação à prática pedagógica quanto pela minha formação. Por isso, apresento aqui minha trajetória profissional e acadêmica.

No ano de 2004 concluí o Magistério, um sonho alimentado desde a infância, inspirada pelo amor à profissão de minha mãe, que é professora. Enquanto ainda cursava o Magistério, trabalhei com estágio remunerado vinculado à Secretaria Municipal de Educação, atuando com séries iniciais em uma escola da rede, de 2003 a 2006. Após a conclusão do Magistério, esse contrato foi renovado, tendo em vista meu ingresso no Ensino Superior para cursar a faculdade de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação Biologia, pela Universidade de Caxias do Sul, *campus* de Bento Gonçalves, na qual retornei para enriquecer ainda mais meu fazer pedagógico com o Mestrado em Educação.

Após o término do estágio remunerado, de março de 2006 a fevereiro de 2008, trabalhei como secretária de escola em uma instituição de Ensino Fundamental da rede municipal de Nova Prata. Essa função trouxe-me conhecimentos sobre o funcionamento da parte documental de um educandário e da gestão da escola. Em fevereiro de 2008, assumi um concurso de professor junto ao município de Veranópolis, no qual atuei até março de 2012, com turmas de educação infantil, no turno da manhã. Concomitantemente a isso, em fevereiro de 2009, assumi uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do município de Nova Prata, no período da tarde. Foi em março de 2012 que me exonerei do cargo ocupado junto ao município de Veranópolis e me desvinculei da escola privada para assumir um concurso de séries iniciais na rede municipal de Nova Prata, cidade onde resido. Nesse mesmo ano, no mês de novembro, assumi outro concurso da rede estadual para lecionar a disciplina de Biologia em turmas de ensino médio em uma escola também na minha cidade. Exonerei-me do cargo de professora da rede estadual em fevereiro de 2019 para assumir uma segunda nomeação como professora dos anos iniciais no município de Nova Prata.

Minhas experiências em docência, conforme já descritas, passam por várias etapas da educação básica: educação infantil, anos iniciais e ensino médio. A passagem pelo ensino médio proporcionou-me grandes aprendizados e *feedbacks* positivos, uma realidade diferente daquela das séries iniciais, mas que me fizeram perceber que os alunos, embora não mais pertencentes à infância, mantêm vínculos afetivos com o docente e demonstram mais interesse pela aula quando essa afetividade é recíproca, assim como se percebe com as crianças.

Retomando a minha formação, em janeiro de 2012 coleí grau em Licenciatura Plena em Ciências – habilitação Biologia e, por esse motivo, prestei concurso para a rede estadual nesse mesmo ano. Em 2013, concluí a pós-graduação em Ciências Biológicas para aprofundar meus conhecimentos em tal área. Em 2015, concluí minha segunda pós-graduação em Supervisão Escolar, pois assumi a coordenação pedagógica de uma escola municipal no ano de 2014, desempenhando tal função até o presente momento.

Em 2015, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, cujas aulas presenciais aconteciam no Polo de Vila Flores. Fiz a colação de grau em setembro de 2019. Esse curso foi responsável por promover crescimento profissional imensurável. Teoria e prática andaram juntas no decorrer do curso e, a todo o momento, fomos instigadas a refletir sobre o nosso trabalho docente.

Cursar Pedagogia concomitantemente ao exercício da profissão docente agregou mais sentido à aprendizagem, o que possibilitou que eu pudesse fazer inúmeras reflexões sobre a prática. Tudo isso, reitero, em prol da melhoria do trabalho com os sujeitos mais importantes desse processo: os alunos. É essa busca que me inquieta e, por esse motivo, retornei ao ambiente acadêmico na condição de pesquisadora com a intenção de investir em minha formação e contribuir, por intermédio da minha pesquisa, com o meu campo de trabalho: a educação.

2 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Um tema para pesquisa surge a partir de situações que nos inquietam e nos desafiam de tal forma que desejamos buscar subsídios teóricos para, assim, poder investigar e desvelar a realidade. Durante o processo, o pesquisador amplia seu horizonte de conhecimento a respeito da temática investigada, buscando contribuir com o contexto no qual a pesquisa será realizada e com os que tiverem a oportunidade de se beneficiarem dela.

A motivação para esta pesquisa tem 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 alunos de pré-escola a 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, na perspectiva da inclusão, as relações tecidas entre a Educação Especial e o Ensino Comum nos anos finais do Ensino Fundamental trazem desafios no que tange à escolarização dos alunos no sentido de desenvolver ações mais articuladas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Comum. Como motivação social, torna-se importante trazer reflexões sobre a articulação entre o AEE e o ensino comum, como forma de viabilizar os processos inclusivos na escola.

A inclusão escolar é uma temática que tem marcado presença em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas. No Brasil, a década de 1990 foi um marco temporal que deu início a muitas reformas na área educacional e, como consequência, mudanças na legislação. Ademais, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo, passando a garantir a escolarização de alunos com deficiência na escola regular, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

A inclusão escolar, que inicia um grande movimento a partir da década de 1990, ganha mais enfoque a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em janeiro de 2008, além de outros dispositivos legais publicados a partir de então (BRASIL, 2008a). Nesse sentido, sob a perspectiva da inclusão, garante-se o atendimento dos alunos da Educação Especial, não mais em espaços segregados, mas no sistema regular e com apoio educacional especializado.

Temos, então, a partir dessa perspectiva, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. A legislação, além de garantir a matrícula de alunos da Educação Especial na escola regular, orienta os sistemas de ensino quanto à organização da modalidade Educação Especial na escola regular, tendo como serviço de apoio o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma complementar ou suplementar ao que é oferecido no contraturno da classe comum. A partir das orientações legais, cada sistema, cada rede de

ensino, cada instituição escolar organiza-se de acordo com a interpretação que faz dessas orientações, podendo apresentar variações de um contexto para outro.

É importante fazer uma análise da configuração da modalidade Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no lugar onde ela se efetiva, que é na instituição escolar, assim como a forma na qual se efetiva: A sala de recursos está sendo efetiva? Qual a concepção dos professores a respeito da Sala de Recursos Multifuncionais e do termo “Necessidades Educacionais Especiais”¹? Qual a concepção dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais a respeito do trabalho realizado neste espaço? Existe um trabalho articulado entre todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão educacional? Pode haver uma confusão entre Sala de Recursos Multifuncionais e classe especial? São questionamentos como esses que me inquietam enquanto professora e pesquisadora e, por isso, a necessidade da investigação e da análise a respeito dessa temática.

Baptista (2015), ao apresentar uma breve síntese dos artigos, reunidos em uma coletânea no livro *Escolarização e Deficiência*, questiona se há prioridade efetiva ao acesso e permanência dos alunos da Educação Especial na escola regular, como se configura o Atendimento Educacional Especializado e as relações tecidas com a classe comum. Também põe em questão de que forma as metas têm sido discutidas e transcritas nos planos e projetos municipais. Questionamentos como esses tornam clara a relevância científica do estudo e possibilitam o avanço das análises das configurações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em nível local e regional. “Além dessas reflexões globais, considero imprescindível que avancemos no conhecimento das especificidades de um território multifacetado como o brasileiro, seus estados e municípios” (BAPTISTA, 2015, p. 8).

Como reforça Baptista (2015), e considerando os desdobramentos que acontecem no contexto das escolas, destaca-se que o Município de Nova Prata ainda não possui um levantamento que aborde tal temática, justificando-se a relevância de olhar, analisar e compreender como funciona esse processo, ou seja, para compreender que lugar ocupa a modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nesse município, como essa política vem sendo interpretada e implementada em nível municipal e quais as concepções dos sujeitos, considerando o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum em relação ao trabalho com alunos da Educação Especial, além das relações tecidas entre esses profissionais para viabilizar o

¹ Ao me referir ao termo “Necessidades Educacionais Especiais”, é necessário esclarecer que um estudante com “deficiência” não necessariamente irá apresentar uma Necessidade Educacional Especial.

processo de inclusão, já que “o cenário de implantação de políticas públicas de educação inclusiva tem exigido mudanças profundas nas concepções e estruturas das comunidades escolares” (BRIZZOLA, 2015, p. 34).

Este estudo pretendeu trazer reflexões a partir do contexto local do município de Nova Prata, a respeito das relações tecidas entre Educação Especial e ensino comum, servindo de subsídio para compreender, considerando as concepções educacionais e as práticas da rede educativa, o “potencial das ações propostas e implementadas em prol de transformações significativas” (BRIZZOLA, 2015, p. 36). Além disso, as reflexões trazidas por este estudo pretendem contribuir para o aperfeiçoamento das ações propostas, podendo emergir necessidades a serem atendidas, assim como considerar o contexto municipal em que a pesquisa foi realizada, a partir das contribuições dos estudos teóricos e da análise dos dados coletados junto aos sujeitos desta pesquisa. Pode, ainda, servir de instrumento de análise das relações entre Educação Especial e ensino comum em outros contextos. O estudo não se propõe a fazer uma intervenção, mas, considerando sua relevância social, as reflexões trazidas pela pesquisa devem ser contextualizadas para além do ambiente acadêmico e chegar aos gestores e profissionais da educação no contexto em que foi realizada.

Considerando a abrangência do território brasileiro e sua diversidade de contextos, fazer levantamentos locais possibilita compreender a forma como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo interpretada em seus respectivos sistemas de ensino e, mais especificamente, no ambiente onde ela se efetiva na prática, ou seja, na escola.

A proposta surge a partir da possibilidade de se trazerem reflexões a respeito da relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado com os professores do ensino comum, na perspectiva de uma articulação entre esses profissionais como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial; portanto, a problemática a ser investigada refere-se ao seguinte questionamento: *como acontece a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado com os professores do ensino comum e se essa relação caracteriza uma articulação como forma de viabilizar o processo de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental dos estudantes da Educação Especial?*

O problema parte das minhas vivências e experiências no ambiente escolar, mas sei que posso saber mais sobre eles e dividi-los com quem, assim como eu, é consciente de seu inacabamento e sente-se em uma busca constante. 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”.

Nesse sentido, para efetivação deste estudo, tem-se como objetivo geral 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.

Os objetivos específicos que orientam esta pesquisa são: (a) Identificar a concepção do professor do Atendimento Educacional Especializado frente ao seu papel e ao trabalho realizado e como esse percebe a articulação com o professor do ensino comum dos anos finais do Ensino 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 esse percebe a articulação com o professor do Atendimento Educacional Especializado; (c) 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 fim de responder à pergunta norteadora da pesquisa e apresentar resultados aos objetivos propostos, a dissertação foi organizada em 7 capítulos, iniciando pela *Apresentação*, seguido por esta *Introdução* e *justificativa*. Na sequência, apresento o terceiro capítulo com *Revisão de pesquisas relacionadas à temática*.

O *Referencial teórico* é o quarto capítulo e está subdividido em 3 subcapítulos, intitulados *Contextualização histórica e política da Educação Especial no Brasil; O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da educação inclusiva e a Sala de Recursos Multifuncionais como suporte; A Sala de Recursos e o ensino comum: articulação entre os profissionais para viabilizar os processos inclusivos na escola*.

No capítulo seguinte, apresento o *Percurso metodológico* adotado para o desenvolvimento desta pesquisa, que aborda o delineamento do estudo, contexto e sujeitos da pesquisa, aspectos éticos e os procedimentos para construção e análise dos dados que conduziram às categorias emergentes neste estudo.

No sexto capítulo, apresento os *Resultados e discussão* a partir das categorias e subcategorias que emergiram nesta pesquisa a partir da escuta dos profissionais da educação. Por último, apresento as *Considerações finais* deste estudo, com as reflexões tecidas a partir dos resultados e da discussão.

3 REVISÃO DE PESQUISAS RELACIONADAS À TEMÁTICA

Pesquisas que buscam investigar a configuração da PNEEPEI em nível local e regional, que analisam a organização da modalidade Educação Especial na Escola Regular, que averiguam a partir do local onde ela se efetiva, a instituição escolar, a partir dos sujeitos que mais diretamente são responsáveis pela sua efetivação, a equipe docente, tem um valor significativo para os avanços nos debates a respeito da temática da inclusão escolar.

André (2001, p. 52) salienta que “mesmo em um país com uma longa história de pesquisa e ampla produção há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido na área e em buscar caminhos para seu contínuo aprimoramento”. Para iniciar este estudo, foi necessário buscar informações para subsidiá-lo, considerando a temática da pesquisa. Por isso, neste capítulo, apresento a revisão de pesquisas relacionadas à temática, ou seja, as relações entre os professores da sala de recursos com 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

Para conduzir a revisão de pesquisas, consultei a plataforma de base de dados do Portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES²), visando identificar teses e dissertações que abordassem a relação entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino comum na perspectiva de uma articulação, publicados no Brasil no período de 2015 a 2020.

Utilizando os descritores “atendimento+educacional+especializado+sala+regular” sem a aplicação dos filtros, na data de 30 de abril de 2020, o resultado encontrado foi um total de 102.609 teses e dissertações.

Com esses mesmos descritores, selecionando o período de 2015 a 2019 e aplicando os filtros “educação” nas opções de área de conhecimento, avaliação e concentração, a pesquisa refinou os resultados e o número encontrado foi de 4098 resultados para “atendimento+educacional+especializado+sala+regular”.

Pela análise dos títulos em um primeiro momento, incluindo palavras-chave ou resumo quando necessário, destas 4098 pesquisas, verifiquei vários estudos na área da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva fazendo referências à escola, às práticas pedagógicas, à formação de professores e formação continuada, ao Projeto

² Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/>.

Político Pedagógico das Escolas, à percepção da gestão e dos professores que trabalham com alunos da Educação Especial, aos trabalhos desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, considerando os diferentes níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior, contemplando também as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação do Campo. Além disso, há pesquisas que focam na escolarização de um tipo particular de deficiência, ou nos processos inclusivos sob a perspectiva de uma ou duas disciplinas específicas, na análise de matrículas do censo escolar, no uso de tecnologias associadas à inclusão e na análise das concepções de familiares e alunos sobre a inclusão escolar.

De todo esse conjunto analisado, foram selecionadas teses e dissertações que mantêm uma maior afinidade com o tema deste estudo, chegando a um resultado de 54 pesquisas, sendo estas 14 teses e 30 dissertações.

Para chegar a esse resultado, alguns critérios de inclusão foram considerados, a saber: articulação do AEE com a sala comum; Atendimento Educacional Especializado, processo colaborativo, trabalho articulado, inclusão escolar, educação inclusiva, sala de recursos, currículo, processos de escolarização, alunos com deficiência, trabalho docente, práticas pedagógicas diferenciadas, mediação escolar, analisados de forma combinatória entre dois ou mais critérios.

Para fazer a seleção também foram estabelecidos alguns critérios de exclusão. Dessa forma, não foram selecionadas pesquisas que abordaram temáticas sobre inclusão sem mencionar o AEE; que dirigiram o estudo a partir de um único tipo de deficiência (deficiência visual, surdez, deficiência intelectual); que analisaram apenas a gestão da escola; que abordaram somente o uso de tecnologias; que especificaram a utilização de um recurso como a tecnologia assistiva ou os processos de aquisição das habilidades de leitura e escrita; que analisaram os saberes presentes nos registros escolares dos alunos; que abordaram apenas as produções de conhecimento sobre Educação Especial ou a manutenção das classes especiais ou escolas especiais; que investigaram as avaliações em larga escala do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em que os sujeitos pesquisados tenham sido apenas os monitores de alunos da Educação Especial; que analisaram a identidade docente; que investigaram a formulação e implementação de políticas públicas de deficiência ou um centro de atendimento que não seja a escola; que focaram nas percepções das famílias; que abordaram apenas a formação do professor. Também não foram incluídas pesquisas em que não foi possível acessar o documento na íntegra ou que abordaram a educação inclusiva no contexto de estágio, curso ou programa de universidade.

Para que fosse possível chegar a este resultado a partir da revisão de pesquisas relacionadas à temática, utilizei como critério analítico a leitura dos títulos das pesquisas, seguido dos resumos e das palavras-chave. Quando a análise desses elementos ainda não permitia uma seleção considerando a temática da pesquisa, o acesso ao documento na íntegra permitiu fazer uma seleção mais precisa.

As pesquisas selecionadas, após analisadas e classificadas, deram origem a 6 grupos, considerando a rede de ensino investigada: 1 - Rede Municipal, 2 - Rede Estadual, 3 - Redes Municipal e Estadual, 4 - Redes Municipal, Estadual e Particular, 5 – Rede Particular e 6 – Rede Federal.

A partir do agrupamento em “redes de ensino”, originaram-se subgrupos, de acordo com o nível de ensino analisado nas investigações. Assim, para melhor compreensão do agrupamento, o Quadro 1, a seguir, sintetiza os grupos e os subgrupos nos quais as pesquisas foram classificadas.

Quadro 1 - Síntese dos grupos e subgrupos nos quais as pesquisas foram classificadas

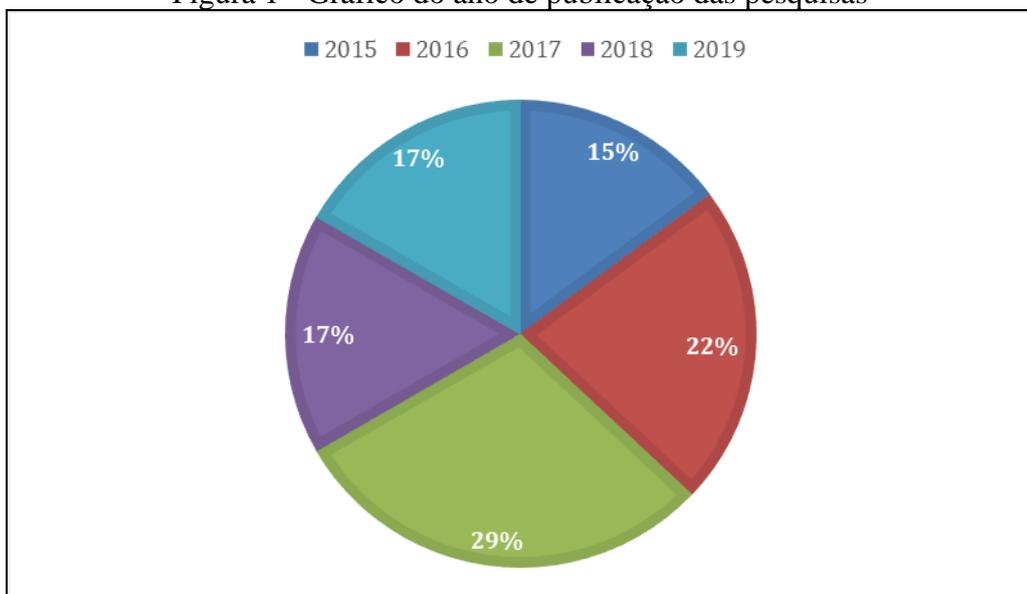
Grupos	Subgrupos
Rede Municipal	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil • Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais • Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. • Ensino Fundamental Anos Iniciais. • Ensino Fundamental Finais.
Rede Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. • Ensino Fundamental Anos Iniciais. • Ensino Fundamental Anos finais. • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio. • Ensino Médio. • Modalidade EJA. • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e modalidade EJA.
Redes Municipal e Estadual	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental Anos Iniciais. • Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e modalidade EJA.
Redes Municipal, Estadual e Particular	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.
Rede Particular	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. • Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio.
Rede Federal	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. • Ensino Fundamental Anos finais. • Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Nos apêndices da pesquisa (Apêndice A), constam os quadros referentes a cada grupo, contendo o tipo de comunicação científica, ou seja, dissertação (D) ou Tese (T), autor, ano de publicação correspondente ao ano da defesa e a síntese da pesquisa.

Fazendo uma análise do ano de publicação das teses e dissertações, percebe-se, conforme o gráfico a seguir (Figura 1), que o ano de 2017 foi o ano com maior número de publicações, sendo 12 dissertações e 4 teses, correspondendo a 29 por cento das 54 publicações selecionadas durante a revisão.

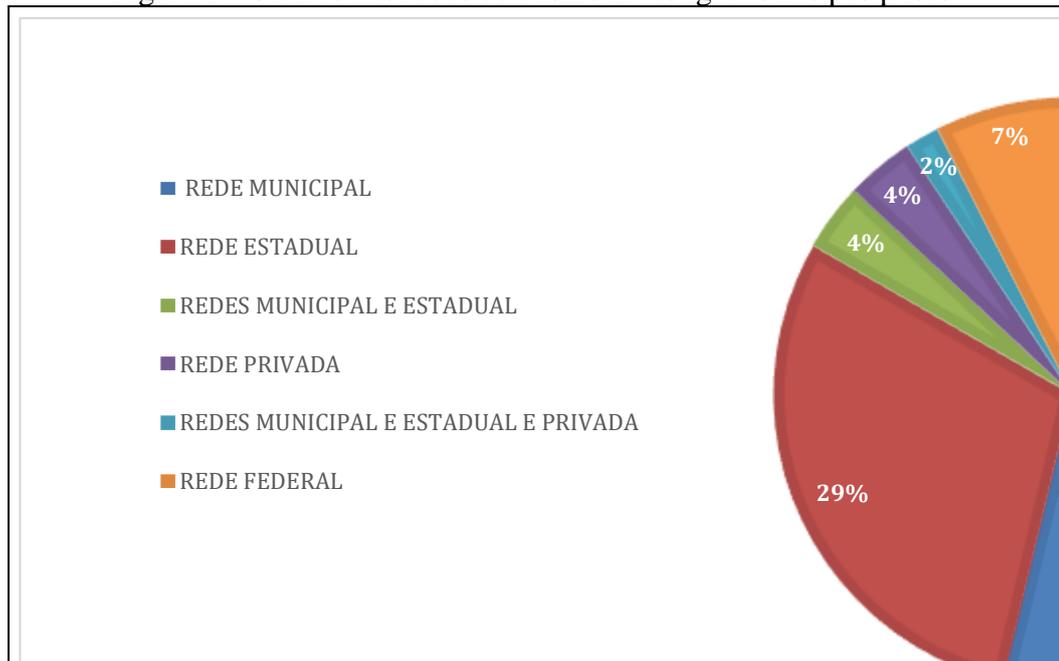
Figura 1 - Gráfico do ano de publicação das pesquisas



Fonte: A autora (2020).

No gráfico a seguir (Figura 2), é possível fazer uma análise da totalidade das publicações selecionadas com a porcentagem correspondente à rede de ensino elencada para o desenvolvimento das pesquisas. Observa-se que a maioria das pesquisas se concentra na rede de ensino municipal, sendo 54 por cento do total de publicações selecionadas.

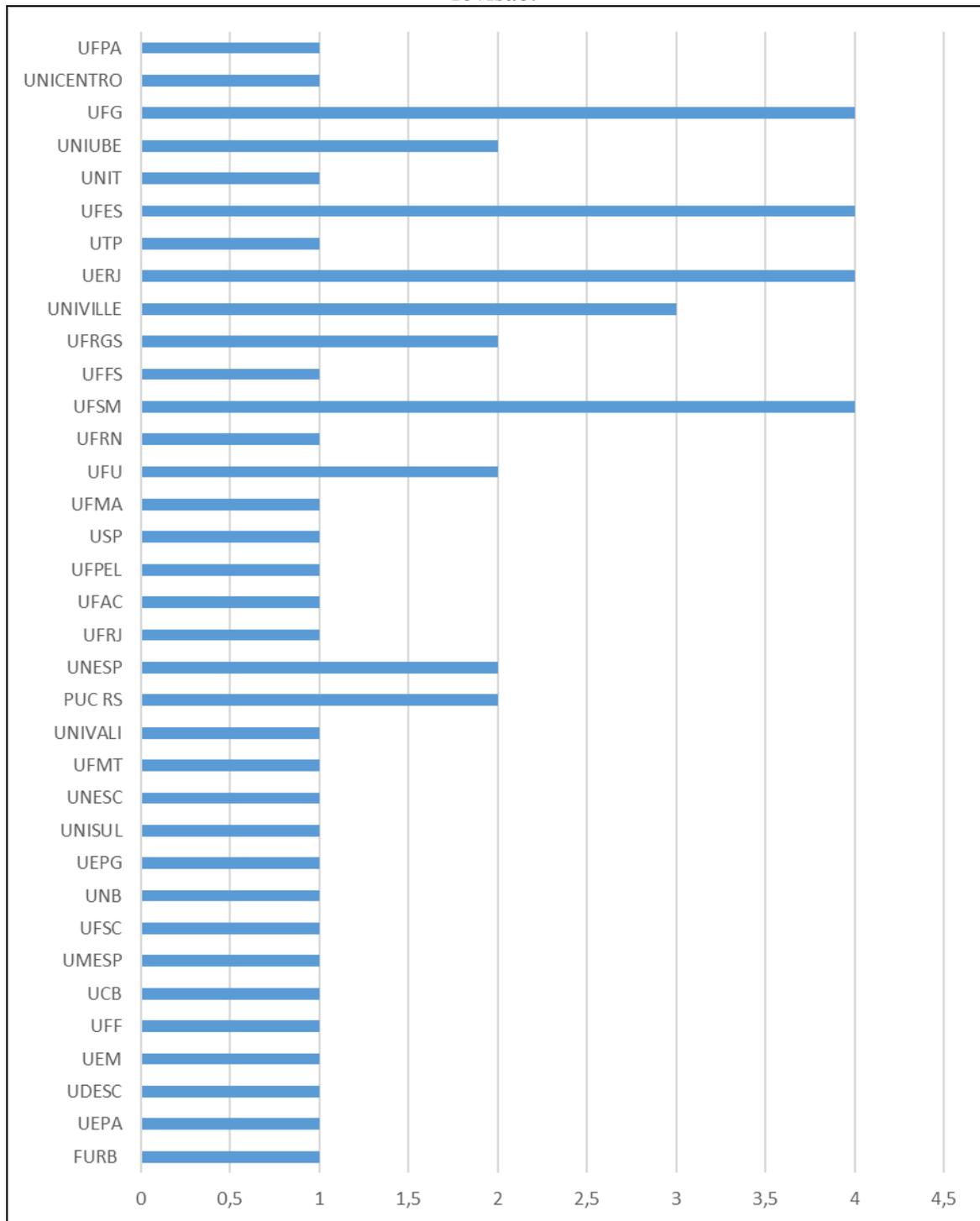
Figura 2 - Gráfico das redes de ensino investigadas nas pesquisas.



Fonte: A autora (2020).

As 54 teses e dissertações selecionadas, por se aproximarem com a temática desta pesquisa, analisadas quanto à instituição a que estão vinculadas, pertencem aos Programas de Pós-graduação de 35 universidades brasileiras. Conforme o gráfico que segue (Figura 3), as universidades com maior número de publicações são a Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cada uma com 4 publicações, correspondendo a 28 por cento do total de teses e dissertações selecionadas pela pesquisadora.

Figura 3 - Gráfico das universidades à que estão vinculadas as pesquisas selecionadas na revisão.



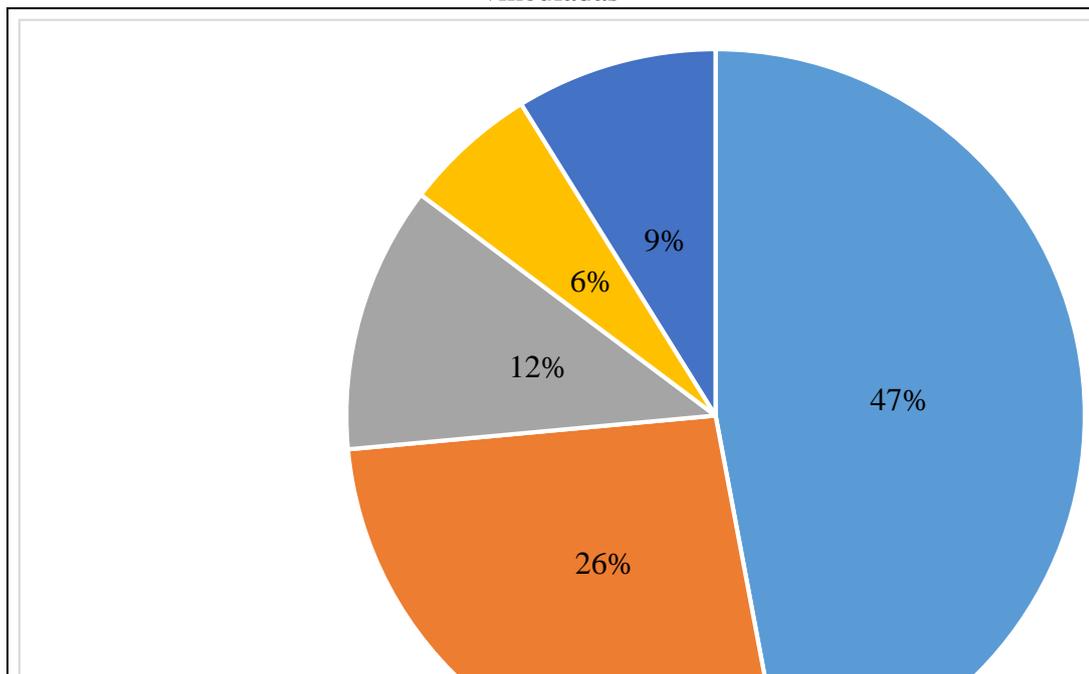
Fonte: A autora (2020).

Em ordem decrescente, observa-se a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), com 3 publicações, seguida das Universidades de Uberaba (UNIUBE), Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Federal de Uberlândia (UFU), Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), cada uma com duas publicações.

Quanto à localização por região das universidades das pesquisas selecionadas para esta revisão, percebe-se a maior concentração de pesquisas em universidades da região Sul do país, onde localizam-se os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, e onde localiza-se o município no qual esta pesquisa foi realizada. Nesse cenário, as universidades com maior número de publicações na região Sul são: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com 4 publicações; Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), com 3 publicações; e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC RS), com 2 publicações cada uma, incluindo as universidades com uma publicação relacionada à temática deste estudo, contribuindo para uma maior concentração de pesquisas na região Sul do Brasil.

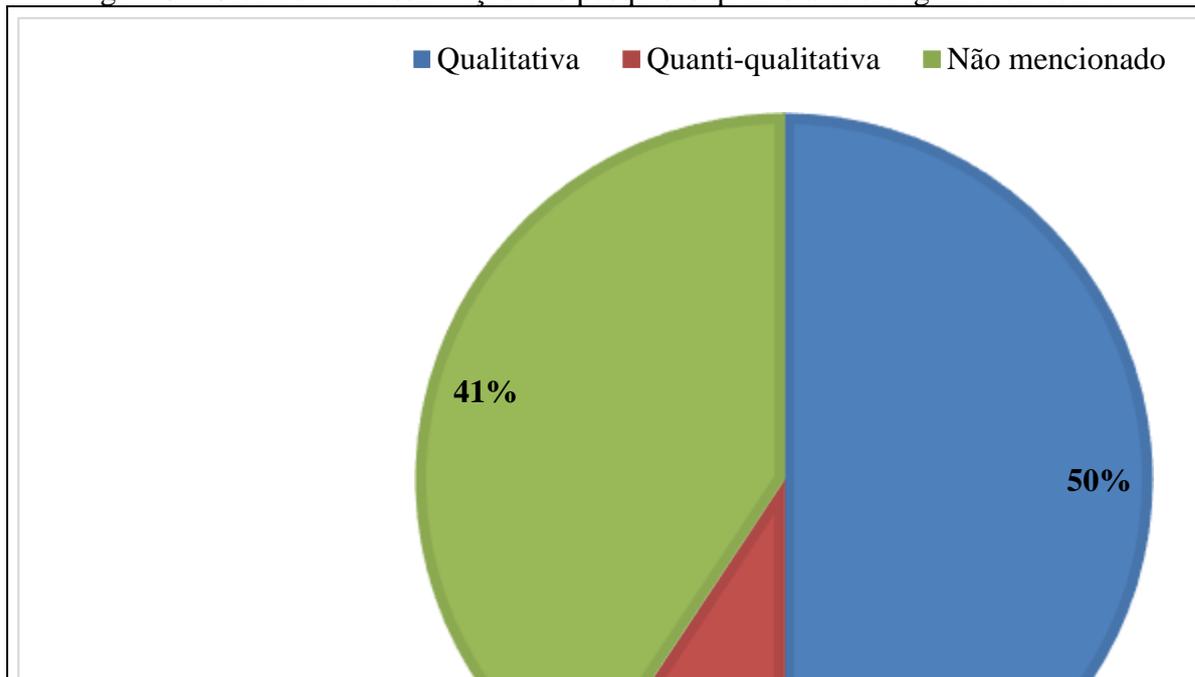
Figura 4 - Gráfico da localização por região das universidades às quais as pesquisas estão vinculadas



Fonte: A autora (2020).

Nas pesquisas selecionadas, também foi possível fazer um mapeamento da metodologia informada no resumo das pesquisas. O primeiro passo foi identificar as pesquisas quanto à abordagem, classificadas em quantitativa, qualitativa e quanti-qualitativa, conforme o gráfico a seguir.

Figura 5 - Gráfico da classificação das pesquisas quanto à abordagem mencionada



Fonte: A autora (2020).

De acordo com o gráfico ilustrado na Figura 5, metade das pesquisas utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, nove por cento utilizaram uma abordagem metodológica quanti-qualitativa e 41 por cento não informaram no resumo a abordagem metodológica. Não foram observadas pesquisas de abordagem quantitativa.

Além disso, de acordo com as informações obtidas a partir da análise dos resumos, foi possível fazer um levantamento do delineamento da pesquisa e de instrumentos e técnicas de coleta de dados. Para uma melhor compreensão, seguem algumas definições.

De acordo com Gil (2008, p. 49), o delineamento da pesquisa refere-se “ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados”, ou seja, o delineamento considera o local, o contexto ou os cenários em que serão coletados os dados, assim como “as formas de controle das variáveis envolvidas” (GIL, 2008, p. 49).

Considero procedimento para coleta de dados o componente mais importante na identificação de um delineamento de pesquisa. Entre os delineamentos, há dois grandes grupos: aquele que utiliza as fontes de papel, encaixando-se neste caso as pesquisas bibliográficas e documental, e aquele delineamento onde os dados são fornecidos por pessoas, encaixando-se, neste caso, a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento de campo (*survey*), o estudo de campo e o estudo de caso (GIL, 2008).

Há, ainda, a pesquisa-ação e a pesquisa participante, tipos de pesquisa social que se configuram com o envolvimento dos pesquisadores e pesquisados no processo de pesquisa. Neste caso, o pesquisador desempenha um papel ativo para coletar, analisar e interpretar dados (GIL, 2008).

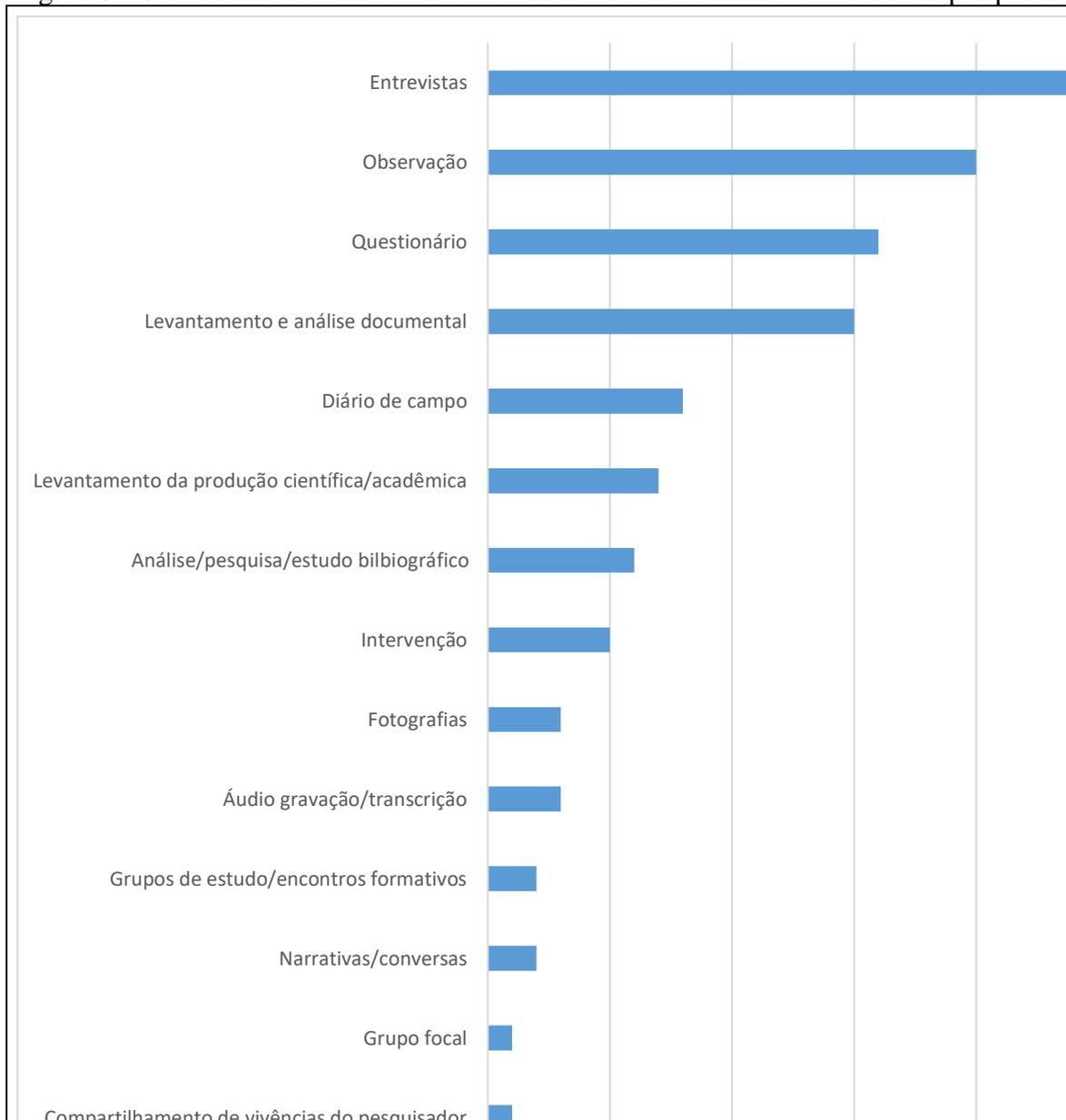
A etnografia também é definida como observação participante e “compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas” (MATTOS, 2011, p. 54).

A abordagem cartográfica, mencionada em uma das pesquisas, tem a possibilidade “de abordar a realidade social de forma criativa, com sua produção simultânea ao ato da pesquisa” (CINTRA *et al.*, 2017, p. 50), e pode envolver diversos instrumentos e técnicas de coleta de dados, como grupos focais, entrevistas, gravações, diários de campo, observação, entre outros.

Nos resumos das pesquisas selecionadas, foram mencionados os seguintes delineamentos de pesquisa: *survey*, estudo de caso, etnografia ou observação participante, enfoque dialético, estudos teóricos, pesquisa de campo, estudo explicativo documental, pesquisa tipo formação, pesquisa colaborativa, abordagem CCS (Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa) – metodologia de projetos, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativo-crítica, análise histórico-cultural, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa do tipo intervenção pedagógica, cartografia, sendo que o estudo de caso foi o delineamento que apareceu com maior frequência.

Gil (2008) menciona e descreve algumas técnicas e instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, observação, entrevista, questionário, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, registros estatísticos. Ainda, menciona que fotografias, notas por escrito no diário de campo, gravação de sons e imagens, transcrição e relatórios são instrumentos utilizados para registros dos dados coletados. Dessa forma, foram analisadas as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizadas nas pesquisas, obedecendo ao critério de que essa informação estivesse explícita nos resumos. No gráfico a seguir (Figura 6), é possível identificá-las.

Figura 6 - Gráfico das técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados nas pesquisas



Fonte: A autora (2020).

Na análise quantitativa de técnicas e coleta de dados, algumas variáveis em relação às nomenclaturas mencionadas nos resumos foram agrupadas na mesma categoria. Assim, nas entrevistas foram agrupadas as entrevistas semiestruturadas, orais e narrativas. Na categoria observação, foram agrupadas as observações *in loco*, participante, sistemática, de campo e direta. Na categoria questionário, foram agrupados os questionários semiabertos, semiestruturados e estruturados. Na categoria levantamento da produção científica/acadêmica, foram agrupadas todas as menções referentes à análise bibliográfica, levantamento bibliográfico, pesquisa bibliográfica, balanço da produção acadêmica estudo bibliográfico. Na categoria intervenção, foram agrupadas as pesquisas que mencionaram planejamento e

implementação de inferência e construção de práticas. O diário de campo agrupou também as seguintes definições: notas de campo e diário de bordo.

De acordo com o gráfico, as técnicas e instrumentos de coleta de dados mais utilizados, em ordem decrescente, foram as entrevistas, a observação, questionário, levantamento e análise documental, diário de campo e levantamento da produção científica acadêmica, os quais se identificam com a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa e que é abordada em um dos capítulos, a seguir.

A partir das pesquisas identificadas, cabe destacar um movimento em busca de uma análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido às crianças da Educação Especial (MEIRELLES, 2016; ARAÚJO, 2017), assim como as concepções dos professores do AEE sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e a relação dessas concepções com o trabalho realizado (STEINER, 2016), as práticas desenvolvidas no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais (SANTOS, 2017), a formação e atuação do professor do AEE (BARROS, 2018; COUTINHO, 2017; OLIVEIRA, 2015), as ações realizadas e como se concretiza o AEE de acordo com a Política de Educação Especial (ARAÚJO, 2016). Destaque também para pesquisas que objetivaram compreender o papel do AEE no processo de escolarização de alunos com deficiência na escola regular, de acordo com a concepção do professor desse atendimento (SILVA, 2015), assim como o compartilhamento de vivências a respeito de estratégias para um trabalho em uma perspectiva de educação inclusiva (ARAÚJO, 2015).

Outras pesquisas focaram na oferta e organização da Educação Especial, os processos de inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, a trajetória escolar e o impacto no processo de aprendizagem, as orientações curriculares e propostas de trabalho para o AEE, a implementação de políticas públicas de inclusão em contextos locais, bem como a efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (NASCIMENTO, 2019; MIRANDA, 2019; FLORO, 2016; STIEGLER, 2017; KUHN, 2017; ALVES, 2015; FARIAS, 2017; GARCIA, 2015).

Nascimento (2017) investigou as contribuições da formação continuada de professores da Educação Especial e do Ensino Regular realizado pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ). Nardino (2018) averiguou a formação de professores para a Educação Inclusiva e as contribuições da PNEEPEI para a prática docente inclusiva.

Acrescento, também, as pesquisas que abordaram as narrativas de professores e gestores frente ao trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assim como as experiências vivenciadas com esses alunos (CARVALHO, 2017), as

representações sociais e concepções dos professores sobre a Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas inclusivas, a motivação docente e a repercussão no trabalho docente no sistema regular de ensino (SOUZA, 2017; CENCI, 2016; LIMA, 2016; POZZA, 2019; OLIVEIRA, 2016; VIANNA, 2015), incluindo ainda as concepções de professores e coordenadores sobre os processos de avaliação escolar para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (SILVA, 2016) e a participação do aluno com deficiência na educação em tempo integral, conciliando as atividades da sala regular, as oficinas do contraturno e o AEE de acordo com a visão dos professores desses três espaços (RODASKI, 2018).

Desse conjunto de pesquisas selecionadas durante a revisão, destaco as que possuem uma proximidade ainda maior com a proposta desta pesquisa, ou seja, a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular 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. Nesse sentido, há pesquisas que analisaram as práticas pedagógicas de professores de crianças com deficiência nas turmas regulares e em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de que forma acontece a articulação entre esses profissionais em relação ao trabalho com essas crianças (CONDE, 2015; DIAS, 2019; HERMES, 2017). Outras pesquisas objetivaram compreender como os professores do ensino regular e do AEE entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar, assim como as práticas pedagógicas e a relação e inter-relação entre esses profissionais no contexto da inclusão escolar (ZIESMANN, 2018; PAGANOTTI, 2017; ZIVIANI, 2016; VALLADÃO, 2017).

Há um estudo que propõe o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para alunos da Educação Especial (HONEFF, 2018). Algumas pesquisas focaram a bidocência ou coensino exercidos pelo professor de apoio ou segundo professor, e pelo professor regente e os papéis desses profissionais em sala regular (PICOLINI, 2019; FRAGA, 2017; KLEBER, 2015; BUSS, 2018; LAURINDO, 2016; DEUD, 2018), a prática colaborativa ou ensino colaborativo entre professor do AEE e professor do ensino regular (CHRISTO, 2019; VALLADÃO, 2017; AMARAL, 2018, ANJOS, 2019; ROCHA, 2016; EFGEN, 2017, ARAÚJO, 2016), ou entre o segundo professor e o professor titular (BUSS, 2018), a organização pedagógica da escola com a finalidade de articular funções considerando a finalidade da inclusão escolar (OLIVEIRA, 2017), a relação entre a formação de professores e a atuação docente e a repercussão no espaço da sala de aula e da SRM (EVANGELISTA, 2019), a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) de forma colaborativa entre o professor do Ensino Regular e o professor da Educação Especial (MELLO, 2019), a

prática de mediação escolar como suporte à inclusão escolar e apoio ao professor regente de turma desenvolvida pelo profissional que atua diretamente com os alunos com deficiências e outras Necessidades Educacionais Especiais (SIQUEIRA, 2017).

Esse levantamento permitiu-me uma aproximação das pesquisas e reflexões que vêm sendo produzidas na área da Educação Especial na escola regular, trazendo informações relevantes sobre as configurações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em diferentes contextos. Esse levantamento mostra, também, que há possibilidade de ampliar esses estudos, considerando outras realidades, de forma que fornece caminhos para a composição do referencial teórico desta pesquisa. Dessa forma, retomo a importância de 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.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA 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 negue³*

O passado tem muita importância quando se faz uma análise do contexto atual. Por isso, não se pode negá-lo já que, por meio dele, é possível compreender a realidade atual e as transformações que ocorreram ao longo do tempo para se chegar ao contexto contemporâneo no que tange à educação de pessoas com deficiência. Em relação a esta pesquisa, compreender a organização da sociedade ao longo do tempo e as políticas públicas de educação que foram configurando a oferta educacional para as pessoas com deficiência torna-se uma tarefa essencial, considerando a atual configuração da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Ao se fazer um percurso por bibliografias que tratam da história da educação no Brasil, evidenciam-se longos períodos marcados pela exclusão da pessoa com deficiência da sociedade e, como consequência, do acesso à educação, juntamente com outras parcelas da população. Assim, a educação, em um contexto geral, pode-se dizer que foi timidamente ofertada avaliando o contexto social e político de cada período histórico, seja para a preparação do indivíduo para viver em sociedade, seja para preparar para o mercado de trabalho. A atenção em relação à educação da pessoa com deficiência e sua inclusão na escola regular é recente em nossa sociedade, ou seja, foi ignorada por muito tempo e a falta de compreensão sobre o assunto foi um fator que muito contribuiu para tal. Indivíduos com características físicas ou mentais não correspondentes à norma eram segregados. Havia uma grande preocupação em escondê-los ou institucionalizá-los, principalmente porque a escola

³ Trecho de “Canción Por La Unidad de Latino America”, composta por Pablo Milanés e Chico Buarque de Hollanda (1978).

deveria ser o espelho do modo de organização e produção da sociedade, um modelo no qual a pessoa com deficiência era considerada improdutiva.

Fazer uma breve análise histórica da Educação Especial possibilita compreender a visão da sociedade em relação à pessoa com deficiência. O cenário atual em que se destaca a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva foi resultado de muitas transformações na visão da sociedade, de movimentos organizados pelas pessoas com deficiência para a conquista de direitos, de documentos internacionais que impulsionaram debates a respeito do tema e mudanças na legislação. Por isso, insisto que não podemos negar a história para compreender o presente. As diferentes concepções sobre a pessoa com deficiência sempre foram reflexo da sociedade de determinado momento histórico.

A relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência tem se modificado no decorrer dos tempos, tanto no que se refere aos pressupostos filosóficos que a determinam e permeiam, como no conjunto de práticas nas quais ela se objetiva (ARANHA, 2001, p. 160).

Os primeiros movimentos em relação ao atendimento às pessoas com deficiência se efetivaram de forma pioneira na Europa, cujas medidas educacionais firmaram-se a partir desses movimentos e expandiram-se inicialmente para Estados Unidos e Canadá e, mais tarde, para outros países, dentre os quais se inclui o Brasil (MAZZOTTA, 1996).

As primeiras tentativas brasileiras de educação para pessoas com deficiência foi a institucionalização, no final do século XVIII e início do XIX. Nesse cenário, seguindo a tradição europeia, as Santas Casas de Misericórdia, surgidas no Brasil desde o século XVI, exerceram um grande papel com o acolhimento de crianças que apresentavam algum problema físico ou mental e cujos responsáveis não desejavam ou não teriam possibilidade de criá-las. No século XIX, acentuou-se o acolhimento de crianças abandonadas até os 7 anos de idade, de modo que algumas províncias ordenaram a vinda de religiosas para a administração e educação das crianças acolhidas. Esse período também foi acompanhado pela abertura de hospícios ou encaminhamentos de alguns casos para presídios (JANNUZZI, 2004).

Em meados do século XIX, com a melhora no crescimento econômico do país e um império mais estabilizado, além da influência de ideias trazidas da Europa pela elite que lá estudava, tiveram início algumas conquistas no âmbito educacional, marcando, além disso, o início de algumas ações em relação às pessoas com deficiência no Brasil. Entre essas ações, destacam-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Meninos Surdos-Mudos em 1857,

posteriormente denominado Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, ambos criados e mantidos pelo governo Imperial, em regime de internato (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 1996).

Sob influência do movimento escola-novista⁴, desencadeando reformas educacionais e com a Proclamação da República em 1889, alguns estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul impulsionaram a organização escolar primária e, nesses estados, organizam-se, também, escolas para pessoas com deficiência; todavia, ainda de maneira tímida. Médicos, psicólogos e professores iniciam 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 e ainda muito utilizado 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, e que, hoje, é 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 adultos com problemas mentais que estavam 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 Binet⁵ e

⁴ Conhecido como Escola Nova, esse movimento propôs mudanças no sistema educacional a fim de superar o tradicionalismo que já não se adequava às mudanças da sociedade da época, defendendo a universalização do ensino e que esse fosse oferecido de forma pública, laica e gratuita como forma de combate às desigualdades sociais (MENDES, 2010).

⁵ Alfred Binet (1857-1911), elaborador dos testes de inteligência (1905), tendo como colaborador Théodore Simon (JANNUZZI, 2004).

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 começam a desenvolver alguns feitos como, por exemplo, a criação de escolas especiais junto a hospitais e ao ensino regular, entidades filantrópicas especializadas e 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 excepcionais⁶, é garantida legalmente. Nesse movimento, educadores ligados à educação da pessoa com deficiência utilizam-se da expressão “ensino emendativo”, designando escolas para essa clientela como forma de suprir as falhas⁷ 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 um crescimento 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

⁶ 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; SALABERRY, 2007; MENDES, 2010). Na época, o termo “excepcional” era considerado uma linguagem técnica, e hoje não é mais aceito.

⁷ Termo utilizado à época. A deficiência era percebida como uma falha. (JANNUZZI, 2004).

as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)⁸ 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 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 pudessem ser produtivas na sociedade e integradas em atividades ligadas ao comércio, à indústria e às atividades artísticas (JANNUZZI 2004; MENDES, 2010). Destacam-se, entre essas, a CESB⁹, a CNEC¹⁰ e a CADEME¹¹.

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 reduziria 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 amplia 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 marca o início de uma atenção maior voltada à Educação Especial. No ano de 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹², vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, pelo decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que, segundo o artigo primeiro, é um “Órgão

⁸ 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).

⁹ Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, no ano de 1957 (MAZZOTTA, 1996).

¹⁰ 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).

¹¹ Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960, feita por influência de movimentos ligados à Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1996).

¹² No ano de 1986, o CENESP é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) pelo decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. A SESPE também é 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 passa a vincular-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) através do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Em 2019, a SECADI é extinta, sendo a Educação Especial vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, através do decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Mudanças essas, sem dúvidas, resultantes de preferências políticas.

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).

Embora na educação geral se enfatizasse a sua vinculação com o desenvolvimento econômico, na medida em que possibilitava o ingresso no mercado de trabalho e também o progresso do país, isto não me pareceu evidente em Educação Especial antes da década de 1970 (JANNUZZI, 2004, p. 94).

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 à educação representou uma ascensão na área já que, anterior a esse período, no Brasil, a Educação Especial esteve 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 é criado o CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – que, entre outras ações, deve “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 vinculada à educação. O acesso de alunos com deficiência à escola era pouco representativo. Os que tinham acesso deparavam-se com duas alternativas, baseadas em um princípio de segregação: ou ingressar 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 marcou muitas reformas na área da educação e, como consequência, 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, dedicando um capítulo à Educação Especial, em que, no artigo 58, define-a 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, art. 58). Também na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras disposições, garante 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 regulamenta a lei nº 7.853, dispendo 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, art. 1º, I).

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 comum¹³ 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

¹³ 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”.

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 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, prevendo esse atendimento “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 (dezesete) 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) procura orientar quanto a “documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2014a) e, entre outras menções, justifica que 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, através 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).

O objetivo deste capítulo foi fazer um breve levantamento sobre a Educação Especial no Brasil e como esse tema foi abordado ao longo dos anos, começando a contextualização na época do império, considerando aspectos históricos e políticos. Fiz uma análise dessa breve contextualização, de forma que 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, começa a haver um progresso, que passa 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.

Porém, cabe mencionar nos aspectos políticos a recente 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 vem

sendo chamada, põe ênfase nas 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 volta a mencionar as classes especiais, e não menciona a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, abalizando um grande retrocesso. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de Recursos aparecem de maneira tímida. O decreto está suspenso, mas é um cenário preocupante, que gera muitas dúvidas a respeito da configuração dessa nova política na prática.

No que tange à esta pesquisa, direciona-se o olhar para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a política de 2008 (BRASIL, 2008a), procurando 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.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que uma comunicação mais aproximada entre o professor do AEE e o professor do ensino comum acontece de maneira tímida, prejudicando o processo de inclusão. Considerando a realidade dos professores que atuam nos anos finais, cada um com a responsabilidade de ministrar uma disciplina, esse processo pode ser ainda mais dificultoso. Por isso, ressalto a importância de analisar a realidade e contribuir com os estudos nessa área.

4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS COMO SUPORTE

O Programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do Ministério da Educação foi instituído pela portaria de número 13, de 24 de abril de 2007, que, de acordo com o artigo 1º, tem como objetivo “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). O documento define a Sala de Recursos 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).

A portaria também designa a Secretaria de Educação Especial como responsável pelo desenvolvimento do programa e considera importante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de fornecer uma educação de qualidade para todos e garantindo condições de acessibilidade e participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007c). Esta portaria considerou a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2001).

Por muito tempo, o atendimento a pessoas com deficiência coube a classes especiais ou instituições especializadas. A esse atendimento era dado um enfoque clínico em prevalência ao enfoque pedagógico. Pouco a pouco percebe-se aumento no número de dispositivos legais garantindo a escolarização de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, resultado de muitos anos da luta pela garantia de direitos. A partir disso, começa a tomar forma a definição do termo “Atendimento Educacional Especializado”.

Em 5 de outubro de 1988, é promulgada a Constituição Brasileira garantindo como dever do estado com a educação, o “Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, 208, III) aos portadores de deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também destaca, 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, art. 54, III).

Na década de 1990, sob influência principalmente da Declaração Mundial para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca, resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial (UNESCO, 1994), percebe-se uma preocupação de reconhecer a Educação Especial sob um enfoque pedagógico, educacional e escolar de forma que essas concepções começam a tomar forma na elaboração das políticas educacionais brasileiras (KASSAR e 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, elaborada por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial que representaram 88 governos e 25 organizações internacionais,

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 de buscar estratégias para educar essas crianças, incluindo aquelas com maiores 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 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, sendo possível perceber 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 e REBELO, 2011, p. 9). A partir da publicação da LDBEN 9394/96, as instituições especializadas buscaram adequar-se na organização de escolas especiais.

O artigo 4º, inciso III, da LDBEB 9394/96 garante Atendimento Educacional Especializado de forma gratuita aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, especificando que esse atendimento deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino, de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo a garantia desse atendimento um dos deveres do estado com a educação escolar pública. 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, art. 59, III).

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, art. 58, § 2º). Analisando o parágrafo 1º do artigo 58 (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º), 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, art. 58, § 1º).

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 do “Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade”, 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 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008a), cujo texto de apresentação contém uma menção quanto 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 desta 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 intersetorial 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/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 percebe uma tendência em se referir apenas às tradicionais deficiências e superdotação, diferentemente da amplitude do termo “necessidades educacionais especiais” definidos 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 estar optando 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 um 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 desse atendimento, ou seja, de 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). Conseqüentemente, 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 oferecimento do Atendimento Educacional Especializado constitui “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 6.571/2008¹⁴, 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 9.394/96 (BRASIL, 2008b).

No decreto nº 6.571/2008, o Atendimento Educacional Especializado 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, art. 1º, § 1) e deve ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais, definindo-as como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2008b, art. 3º, § 1). Para implementar o decreto nº 6.571/2008, no ano de 2009, 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

¹⁴ 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).

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, art. 5º, grifos nossos).

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

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 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 em assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar “projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado [...]” (BRASIL, 2015, art. 28, III); “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de Atendimento Educacional Especializado [...]” (BRASIL, 2015, art. 28, VIII), “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, art. 28, X), e “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, art. 28, XI).

Nessa perspectiva, trago uma definição da Sala de Recursos Multifuncional e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado neste espaço, 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).

Considerando o objetivo desta pesquisa, mesmo com algumas aberturas e distorções nos próprios documentos orientadores e, também, em relação àquilo que acontece na prática em diferentes contextos, é relevante pontuar algumas considerações sobre a articulação entre a Educação Especial e o ensino comum no que se refere ao trabalho dos professores. 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 para viabilizar os processos inclusivos na escola.

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)¹⁵ trazidos 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, considerando a sala de aula comum e o AEE, tornando inviável um trabalho colaborativo.

¹⁵ Pesquisas realizadas pelo ONEESP no período de 2011 a 2014 (PLETSCH, 2014).

Dessa forma, “destacamos 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” (PLETSCH, 2014, p. 254-255). No que se refere a esta pesquisa, retomo que a intenção é 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.

4.3 A SALA DE RECURSOS E O ENSINO COMUM: ARTICULAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS PARA VIABILIZAR OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA ESCOLA

A revisão de literatura permitiu identificar várias 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. Mas muito mais que a atuação nesses espaços, evidencio, ainda, uma preocupação com os momentos de encontro, de diálogo, de troca de saberes entre esses profissionais, de modo que seja possível realizar um trabalho articulado, a fim de garantir uma efetiva escolarização dos alunos da Educação Especial na escola regular.

Assim, faz-se necessária uma compreensão, à luz dos referenciais teóricos, sobre os conceitos e concepções, incluindo as diferentes denominações a respeito da relação entre o professor do AEE e do ensino comum quanto à escolarização dos alunos da Educação Especial que objetivam caracterizar uma articulação, entendendo-se, nesta pesquisa, que a articulação também possa ser compreendida na perspectiva de um trabalho colaborativo. Esse movimento de compreensão conceitual possibilita fazer a análise do contexto em que esta pesquisa foi realizada, considerando a problemática de investigação.

Honnef (2018), através 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 pela realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tanto na sala de recursos como em sala de aula e que esse atendimento seja realizado pelo mesmo professor da Educação Especial, tendo como objetivo o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Na tese, considerando o Atendimento Educacional Especializado, buscou

(...) 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). Dessa forma, como nesta pesquisa não se define um público específico da Educação Especial, opta-se 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 último 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 Atendimento Educacional Especializado (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 deva 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 (SRM). 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 especificando qual dos dois seria realizado ao mencionar o ensino colaborativo. Em sua tese, destaca que nenhuma das práticas de ensino colaborativo menciona espaços para diálogo do AEE em SRM e da prática de ensino colaborativo na sala comum, sendo que somente a prática do ensino colaborativo não garante ações complementares entre esses 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 (HONNEF, 2018).

Considerando este 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 (HONNEF, 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” (HONNEF, 2018, p. 111). Nessa busca por uma complementaridade das ações, diálogo e práticas coletivas tornam-se necessários e “precisa ter como base a **articulação** com o Ensino Comum para pensar e promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência (HONNEF, 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 desta articulação visando 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 professores 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).

Através 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 possibilita 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 os alunos da Educação Especial, mas sem deixar de considerar os demais. Nestes momentos de ação conjunta no ensino comum negociados previamente entre os docentes, a ênfase deve ser dada ao professor do ensino comum justamente por ser ele o conhecedor das características da turma e do currículo de sua disciplina. Salienta-se 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”, justamente por visar 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, professor da classe comum e 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 que essas evidências que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam como positivas em relação ao trabalho colaborativo, posto que 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 realizam 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 onde 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 professores 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, que o atendimento aconteça dentro da escola onde o estudante está matriculado no ensino regular, tempo para planejamento em conjunto nos momentos de hora/atividade previstos pelo município, formação inicial e continuada e 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 este trabalho só terá 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 decorre da demanda da aula ou atividade; 4 – AEE, em que o professor realiza o atendimento em Sala Multimeios¹⁶ 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

¹⁶ O suporte oferecido por meio do AEE, nas salas multifuncionais, é denominado pelo município de Florianópolis de salas multimeios (CHRISTO, 2019).

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 interação com outros serviços, como saúde e assistência social.

A Resolução nº 2 do CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, que Institui 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, 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 nossos).

A partir das concepções trazidas por diferentes pesquisadores, é possível entender 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, mas a tradução na 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.

Aponto, no que foi exposto, propostas 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. No que diz respeito a esta pesquisa, 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 do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e do professor do ensino comum.

As pesquisas na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em relação à articulação entre o professor da Educação Especial ou o professor do AEE e o professor do ensino comum são fundamentais para que se possam analisar as configurações dos processos inclusivos nas diferentes realidades. Esta pesquisa aborda apenas um aspecto das múltiplas questões que envolvem a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e pretende contribuir com as pesquisas já existentes na área, podendo servir de referência para a avaliação da atual organização dessa modalidade de educação no contexto em que será realizada.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Para Martins, Castro e Santos (2012, p. 1), o método é “o dispositivo ordenado, o procedimento sistemático, o plano metodológico. É o conjunto de processos que o sujeito deve utilizar na investigação e na demonstração da verdade”, acrescentando que o método depende do objeto da pesquisa e que os objetivos demandam técnicas específicas. O método objetiva atender a investigação proposta para cada pesquisa.

Larocca, Rosso e Souza (2005, p. 121) abordam a comunicação metodológica em uma dissertação, explicando que é ela “que vai permitir à comunidade científica não apenas avaliar os achados da pesquisa, mas atender ao princípio da replicação, que subentende a existência de indicações sobre as maneiras pelas quais os resultados foram obtidos”, acrescentando que, para isso, as indicações precisam de ser claras e bem fundamentadas, de forma que permitam sua reprodução por outros pesquisadores para fins de comprovação ou contestação dos resultados obtidos.

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.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21- 22).

Em uma pesquisa qualitativa, o objetivo não é medir ou computar opiniões, mas analisar “as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). Para Severino (2007), a pesquisa qualitativa não se refere a uma metodologia específica, mas a um conjunto de metodologias que podem envolver diversas referências epistemológicas. Dessa forma, justifica ser mais adequado o uso do termo “abordagem qualitativa”, o qual foi adotado para definir este estudo.

O desenvolvimento de uma pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2008), possibilita uma visão geral sobre um determinado fato, proporcionando uma aproximação

com o campo de estudo a partir da formulação de problemas mais específicos. Para Severino (2007, p. 123), esse tipo de pesquisa “busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”. A opção pela pesquisa exploratória amparou-se na necessidade de realizar uma investigação que possibilitasse uma maior compreensão acerca dos objetivos propostos e fornecesse dados importantes para o objeto deste estudo.

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 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 esse 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.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Nova Prata, interior do Rio Grande do Sul, considerando os anos finais do Ensino Fundamental. A cidade foi escolhida por ser o local de residência da pesquisadora e não possuir nenhuma pesquisa com esta temática.

O município de Nova Prata está localizado na Encosta Superior do Nordeste, Microrregião Colonial do Alto Taquari, distante 186 km da capital de Porto Alegre, numa altitude de 820m, de clima subtropical com média de 17°C (IBGE, 2017).

Segundo dados do IBGE (2010), o espaço territorial de Nova Prata é de 258,909 km², apresentando uma população estimada de 27.257 pessoas no ano de 2019. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Nova Prata no ano de 2010 é de 0,766, situando o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto já que compreende a escala entre 0,700 e 0,799, ficando em 39º lugar no Ranking entre as cidades gaúchas. Entre os fatores que contribuem para o IDHM estão a longevidade, com índice de 0,839, renda, com índice de 0,782, e educação, com índice de 0,686. O PIB per capita no município no ano de 2017 é de R\$ 46.946,58. Também, tendo como base o ano de 2017, o orçamento médio gira em torno de R\$ 90 milhões de reais ao ano (IBGE, 2010).

Nova Prata compõe o Roteiro Turístico Termas e Longevidade, na Serra Gaúcha, Região Uva e Vinho, cujo principal atrativo turístico é o Complexo Hidrotermal Caldas de Prata com água corrente jorrando a 41°C, situado em meio à primeira Floresta Municipal do país (criada em 1986, através de Lei Municipal). É conhecida também como Capital Nacional do Basalto, tendo em vista um grande número de pedreiras de extração dessa pedra pelo interior do município. No turismo, destaca-se com o Roteiro Religioso, composto de 17 pontos de visitação entre Capelas centenárias de madeira, Capelas de alvenaria, Capitéis, Gruta e Igreja de Pedra; Casa Polonesa; Museu Municipal Domingos Battistel, entre outros. Entre os eventos culturais do município, destaca-se o Festival Internacional de Folclore realizado sempre no segundo semestre (RIO GRANDE DO SUL, 20_?).

Quanto à realidade educacional, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos, em 2010, era de 99,3%. A taxa do IDEB na rede pública, em 2019, é de 6,5 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,0 nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2020b). Para atender seus alunos, o município conta com 20 escolas, sendo 12 pertencentes à rede municipal; quatro à estadual; e quatro à rede privada, atendendo os níveis de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Considerando ser o foco de estudo desta pesquisa os anos finais da rede municipal, o quadro a seguir (Quadro 2) traz a relação de escolas que atendem esse nível de ensino e o total de alunos por escola.

Quadro 2 - Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem os anos finais do Ensino Fundamental

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	NÍVEIS DE ENSINO	Nº DE ALUNOS
E.M.E.F. Padre José Bardin	Bairro São João Bosco	Educação Infantil Ensino Fundamental EJA – Fundamental	353
E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elias.	Bairro Santa Cruz	Educação Infantil Ensino Fundamental	202
E.M.E.F. Ângela Pelegrini Paludo	Bairro Basalto	Educação Infantil Ensino Fundamental	365
E.M.E.F. Caetano Polesello	Bairro Rio Branco	Educação Infantil Ensino Fundamental	240
E.M.E.F. Reinaldo Cherubini	Povoado Retiro	Educação Infantil Ensino Fundamental	182
TOTAL			1342

Fonte: Elaborado pela autora, conforme Referencial Curricular Municipal (2020).

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas urbanas municipais que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, as quais nomeio como Escola A e Escola B. Para a escolha das escolas foi adotado o seguinte critério: atender alunos dos anos finais do ensino regular matriculados também na Educação Especial e frequentando a Sala de Recursos Multifuncional. Dessa forma, outras duas escolas não se incluem nesta categoria por serem consideradas escolas do campo, além de outra escola que, mesmo sendo urbana, no momento da pesquisa não possuía alunos da Educação Especial matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme levantamento junto à Secretaria de Educação do município.

A Escola A atende alunos de 6º a 9º ano no turno da manhã e conta com um total de 24 profissionais, incluindo gestores, professores e funcionários. Os alunos da escola são oriundos do bairro onde a mesma se localiza, de bairros próximos e de comunidades rurais, sendo estes últimos dependentes de transporte escolar. Inaugurada em dezembro de 2019, a partir de 2020 passou a atender os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que estavam matriculados em uma escola próxima, porém os alunos continuaram frequentando a Sala de Recursos Multifuncional na antiga escola, que conta com um professor com carga horária de 44 horas distribuídas nos turnos manhã e tarde para realizar, nesse espaço, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos da Educação Especial.

A Escola B atende alunos de pré-escola a 9º ano nos turnos manhã e tarde e conta com um total de 43 profissionais, incluindo gestores, professores e funcionários. Os alunos da escola são oriundos do bairro onde a escola se localiza e bairros próximos, não fazendo uso de transporte escolar. A escola conta com Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com um professor com carga horária de 14 horas distribuídas nos turnos manhã e tarde, para realizar, nesse espaço, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos da Educação Especial. De 2020 para 2021, nesse educandário houve substituição de professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncional, considerando que a profissional que exercia essa função no ano de 2020, a convite da Secretaria Municipal de Educação, assumiu novas funções em outra instituição.

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 atendem nesses espaços são professores efetivos do cargo de professor de Educação Infantil ou Ensino Fundamental anos iniciais, 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.

5.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foram convidadas as três professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas da rede municipal de ensino de Nova Prata selecionadas: as Escolas A e B. Como houve substituição da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado na última escola citada por motivos já mencionados, tanto a profissional anterior como a atual foram convidadas a participar desta pesquisa.

Contei também com 6 professoras efetivas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 3 de cada escola. Para isso, considerei alguns critérios de inclusão: professores que tenham trabalhado com alunos do AEE em 2019, professores que tenham trabalhado com alunos do AEE em 2019 e 2020, e professores que tenham trabalho com alunos do AEE em 2019, 2020 e 2021. Os critérios foram considerados na ordem em que foram apresentados.

Para agilizar a seleção dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental para posterior convite a participar desta pesquisa, no ano de 2020 foram buscadas informações junto à Secretaria Municipal de Educação, que mantém registro do quadro funcional com as respectivas turmas atendidas, conforme solicitação no Apêndice C. Porém, considerando a troca de gestão municipal, houve algumas modificações no quadro docente, sendo necessário fazer novamente o levantamento de professores dos anos finais do Ensino Fundamental das duas escolas selecionadas interessados em participar da pesquisa. Levando em conta o período pandêmico em função da Covid-19, que impossibilita uma maior proximidade física com os sujeitos da pesquisa e o fato de as aulas terem iniciado de forma remota com os professores cumprindo apenas 20% da carga horária presencial, entrei em contato com as direções das escolas para intermediar o contato com os professores. Uma das escolas é meu local de trabalho; dessa forma, fui autorizada a entrar em contato com os professores dos anos finais para fazer o levantamento inicial de sujeitos interessados em participar da pesquisa. Na outra escola, foi a coordenadora pedagógica da escola que intermediou o contato para o levantamento inicial.

Com uma mensagem introdutória contendo a identificação da pesquisadora, Programa de Pós-graduação e Instituição de Ensino à qual pertence, tema e objetivo da pesquisa, além de garantia de sigilo da identidade dos participantes, enviei um *link* de acesso a um formulário do Google® para que os sujeitos interessados, após leitura da mensagem inicial, caso manifestassem interesse em participar da pesquisa, o acessassem e o preenchessem (Apêndice D).

Neste formulário foi solicitado o nome do participante, se este trabalhou com alunos da Educação Especial que frequentam o AEE em 2019, 2020 e, no ano da realização desta pesquisa, o tempo de experiência com alunos da Educação Especial nas turmas regulares e o tempo de experiência nos anos finais do Ensino Fundamental. Saliento que o convite inicial foi estendido a todos os docentes que atuam neste nível de ensino nas duas escolas, ou seja, anos finais do Ensino Fundamental.

No total, 12 docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, 6 de cada escola, acessaram e preencheram o formulário, manifestando, neste caso, o interesse em participar da pesquisa. Todos os professores haviam trabalhado com alunos da Educação Especial que frequentam o Atendimento Educacional Especializado nos anos de 2019, 2020 e, também, estavam trabalhando no ano de 2021.

Como houve um número maior de sujeitos interessados em participar desta pesquisa após o convite inicial, foi necessário fazer uma seleção obedecendo aos critérios anteriormente apresentados. Outro critério obedecido foi o número máximo de 6 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo três de cada escola.

Em suma, esta pesquisa contou com a participação de 9 professoras da rede Municipal de ensino de Nova Prata. Seis professoras atuam nos anos finais do Ensino Fundamental nas duas escolas selecionadas para a realização desta pesquisa, sendo 3 de cada escola. Das nove participantes, três professoras atuam ou atuaram nas salas de recursos das duas escolas selecionadas nos anos referidos acima.

Como forma de manter a identidade das participantes sob sigilo, optei por nomear cada professora pelo nome de uma flor. O Quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese das informações referentes às nove participantes:

Quadro 3 - 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</i> e <i>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
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).

A carga horária das participantes está distribuída, geralmente, em duas ou mais escolas, tanto da rede municipal como da rede estadual. Algumas lecionam em outros níveis de ensino, ou seja, anos iniciais e ensino médio. Por questões éticas, de forma a garantir o sigilo da identidade das participantes, optei por não especificar esse detalhamento da

distribuição da carga horária, bem como em que níveis de ensino atuam as participantes de sala de aula comum.

Das participantes, 5 possuem como formação de Ensino Médio o curso Magistério. Todas possuem Ensino Superior Completo em uma das seguintes licenciaturas: Pedagogia, História, Matemática, Artes, Geografia, Letras. Uma das participantes está concluindo uma segunda Licenciatura.

Quanto às especializações, há 6 participantes com uma Pós-Graduação *Lato-Sensu*, duas participantes com três pós-graduações e uma participante com quatro pós-graduações. Conforme levantamento durante a entrevista, pode-se observar que as temáticas das pós-graduações englobam ciências biológicas com ênfase em educação ambiental, supervisão escolar e orientação educacional, neuropsicopedagogia institucional e clínica, mídias na educação, psicopedagogia clínica e institucional, gestão escolar, ensino médio de matemática, matemática aplicada, psicopedagogia escolar, atividade motora adaptada e especialista em educação. Uma participante possui Pós-Graduação *Stricto-Sensu* em nível de Mestrado.

Com base nessas informações colhidas durante a realização da entrevista, pode concluir que todas as docentes possuem formação em nível de graduação e pós-graduação *Lato-Sensu*. Todas as professoras que atuam em sala de aula comum lecionam a disciplina para a qual estão habilitadas, conforme a graduação cursada. De acordo com o resumo técnico do censo escolar de 2020 (BRASIL, 2021), nos anos finais do Ensino Fundamental o percentual de disciplinas ministradas por docentes com formação adequada é inferior aos anos iniciais. O documento ainda menciona que as regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste do Brasil são as que apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada. Ao se considerar a formação das profissionais, pode-se dizer que o município de Nova Prata é privilegiado no que se refere ao nível de escolarização das docentes, tornando esse fato um diferencial quando comparado com outras regiões deste território multifacetado como é o Brasil.

A seguir, apresento os procedimentos para a escuta das professoras do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental participantes deste estudo.

5.4 PROCEDIMENTOS: A ESCUTA DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Para conduzir esta pesquisa foi adotada como técnica de construção dos dados a entrevista semiestruturada. Gil (2008, p. 109) salienta que a entrevista “por sua flexibilidade é

adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos”. Acrescenta ainda que as entrevistas passaram a “afirmar-se como procedimento dos mais adequados para fundamentar pesquisas qualitativas em diversos campos das ciências sociais” (GIL, 2008, p. 114).

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

As entrevistas semiestruturadas correspondem 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). No que se refere à presente pesquisa, busquei desvelar 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.

A entrevista semiestruturada, instrumento de construção de dados utilizado nesta pesquisa, constitui um instrumento oportuno da pesquisa qualitativa. Com as questões elaboradas previamente, além de outras que emergiram durante a realização da entrevista visando esclarecer ou acrescentar alguma informação relevante, as participantes forneceram informações importantes para o objeto de estudo da pesquisa, pois as respostas “referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam” (BAUER, 2011, p. 189).

Em virtude da pandemia provocada pela Covid-19, que inviabilizou o diálogo no formato presencial, as entrevistas aconteceram via plataforma digital, envolvendo a utilização da internet, de forma individual, com pré-agendamento, conforme a disponibilidade da participante. O pré-agendamento aconteceu por meio de contato telefônico. Utilizei a plataforma Google Meet® para a entrevista. A utilização dessa plataforma foi combinada previamente com cada participante, em que foi confirmado que todas dispunham deste recurso.

Com a prévia autorização de cada participante, a entrevista foi gravada para registro das falas que, posteriormente, foram transcritas na íntegra. As participantes receberam explicações sobre a gravação do vídeo para viabilizar a análise das informações.

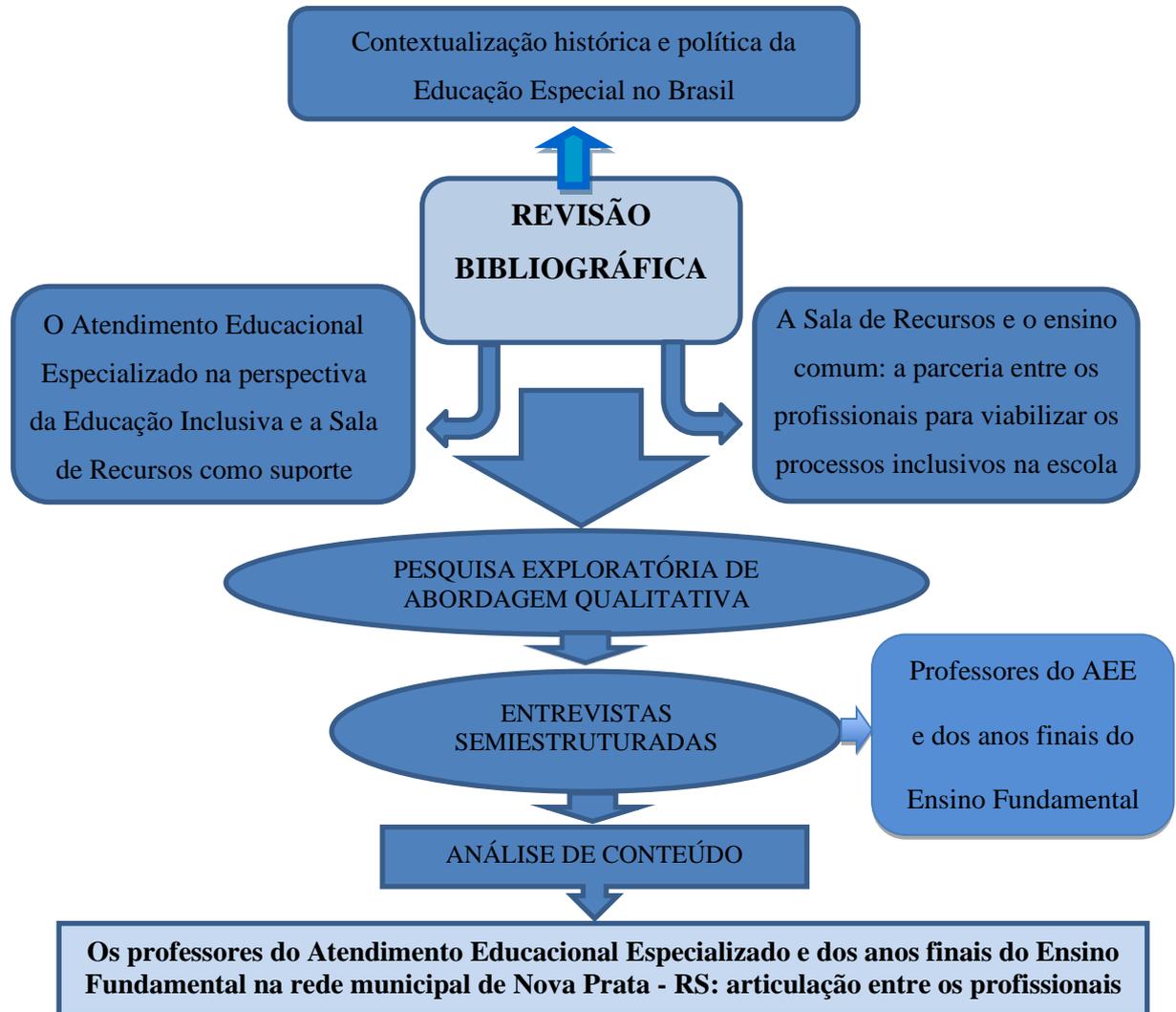
O material produzido tem apenas finalidades científicas, podendo ser visto apenas por mim e por minha orientadora, ficando sob a minha guarda pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído, apagado ou inutilizado.

Por questões éticas, as identidades das participantes foram mantidas sob sigilo, não havendo nenhuma identificação da participante na publicação dos resultados desta pesquisa ou em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), as participantes foram informadas de que a entrevista teria duração estimada de uma hora e que poderiam solicitar esclarecimentos sobre quaisquer aspectos da pesquisa. Além disso, as participantes foram informadas de que poderiam indeferir a sua participação, retirar o seu consentimento, cessar a sua participação ou solicitar o acesso ao registro de consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

Saliento que a entrevista semiestruturada permitiu articular as informações obtidas às respostas das questões previamente elaboradas com outras que emergiram durante a realização da pesquisa, o que possibilitou que a pesquisadora pudesse acrescentar questões para esclarecer algum ponto ou para que a participante se sentisse motivada a trazer maiores informações sobre o assunto.

É importante esclarecer que nem todas as questões do roteiro estavam direcionadas de forma direta ao objetivo desta pesquisa, a saber, as perguntas iniciais. Porém, considerei relevante trazê-las no roteiro da entrevista para situar a participante sobre o tema da pesquisa deixando-a, ao longo da conversa, mais à vontade para responder às questões mais direcionadas ao objetivo deste estudo. A realização das entrevistas com as nove participantes possibilitou um primeiro contato com os dados que seriam transcritos, analisados e categorizados, fazendo emergir a necessidade de aprofundar o referencial teórico já estudado até o momento. Dessa forma, foi necessário fazer a busca de outros referenciais para apoiar a análise dos dados. O esquema apresentado pela Figura 7, a seguir, sintetiza os processos que fazem parte das etapas desta pesquisa.

Figura 7 - Síntese das etapas da pesquisa



Fonte: A autora (2020).

5.5 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de pesquisa com seres humanos, há exigência de consentimento por parte dos pesquisados para o uso dos dados obtidos por meio de entrevistas, conforme brevemente apontado anteriormente. Dessa forma, a presente investigação foi submetida à Plataforma Brasil, para posterior encaminhamento ao Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul.

Primeiramente, solicitei à Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata a Autorização Institucional, conforme consta no Apêndice B, de forma que os procedimentos de pesquisa nas escolas municipais fossem autorizados para, depois, serem encaminhados ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil.

Conforme o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul de número 4.650.999, o projeto teve aprovação na data de 14 de abril de 2021. A partir dessa data, iniciei o processo de contato com as professoras, formalizando o convite para participar desta pesquisa. Antes da aplicação das entrevistas previamente agendadas via contato telefônico, enviei um e-mail às participantes contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o aceite em formato digital quanto à participação na pesquisa e autorização do uso de dados das entrevistas, conforme modelo apresentado no Apêndice E.

O e-mail contendo o convite para participar da pesquisa e o TCLE não incluem nenhuma lista que pudesse identificar os contatos ou a visualização de seus dados. Além disso, os e-mails foram enviados de forma individualizada a cada participante, ou seja, contendo somente um remetente e um destinatário em cada e-mail enviado.

Em conformidade com o inciso VI do artigo 17 da Resolução número 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de saúde, foi garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa, o qual consta no TCLE.

No TCLE consta que a pesquisa oferece riscos mínimos à integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual das participantes, semelhantemente a um dia normal. Coube a mim ficar atenta a essas dimensões da informação no que se refere à identificação de sentimentos de desconforto e constrangimento que as participantes pudessem vir a apresentar e avaliar as possibilidades de continuação ou necessidade de interrupção da pesquisa como forma de preservar o bem-estar das partícipes. Estando atenta a tais dimensões, não identifiquei nenhuma necessidade de interrupção das entrevistas pelos motivos mencionados. Assim, as entrevistas foram realizadas na íntegra com todas as participantes.

A coleta de dados de forma *on-line*, por plataforma digital, não evidenciou causar danos às participantes e ao processo da entrevista, já que, através deste recurso, foi possível acompanhar as reações das participantes em relação a constrangimentos ou desconforto. Não houve impedimentos durante as entrevistas como, por exemplo, dificuldades, instabilidade de conexão ou outros problemas técnicos. Sendo assim, não houve necessidade de interromper as entrevistas ou agendá-las para outro momento. Nos momentos de realização das entrevistas, mantive os cuidados necessários com o objetivo de preservar a qualidade dos dados coletados e o bem-estar das participantes.

Como procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações, fiz *download* dos dados coletados e dos registros de consentimento livre e esclarecido para

um dispositivo eletrônico local, apagando o armazenamento de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Eventualmente, poderá haver perda de sigilo dos dados gravados da entrevista, considerando os limites das ferramentas tecnológicas utilizadas. Neste caso, tomarei todas as providências para prevenir e impedir esses riscos, responsabilizando-me por repará-los em caso de eventuais danos.

5.6 ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Gaskell (2011, p. 85), a análise tem por objetivo “procurar sentidos e compreensão. O que é realmente falado constitui os dados, mas a análise deve ir além da aceitação deste valor aparente. A procura é por temas com conteúdo comum e pelas funções destes temas”.

A análise e interpretação dos dados é um processo que exige tempo e esforço, sendo necessário um grande envolvimento do pesquisador com o *corpus* do texto, em um processo de leitura e releitura, possibilitando lembrar aspectos da entrevista que vão além das palavras. Devem-se, sempre, ter como referência os objetivos da pesquisa (GASKELL, 2011).

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

Na sequência, apresento um passo a passo da proposta de Bardin (2016), que descreve etapas cronológicas para análise de conteúdo e que orientaram o processo. As etapas estão organizadas em torno de 3 polos: (1) pré-análise; (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase de pré-análise é o período de organização, de exploração e sistematização das ideias iniciais a partir dos documentos coletados, orientando as operações que se sucedem nas fases posteriores. Nesta fase, Bardin (2016) descreve procedimentos a serem seguidos:

- a. Leitura Flutuante: primeiro contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto das entrevistas já transcritas;
- b. Escolha dos documentos: definição do *corpus* de análise, ou seja, definição do conjunto de documentos que serão submetidos ao processo de análise. No caso desta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas. Implica algumas escolhas e regras:

- Regra da exaustividade: não se deve deixar de fora nenhum dos elementos por uma ou outra razão que não possa ser justificável;
 - Regra da representatividade: pode-se efetuar uma análise a partir de uma amostra, desde que seja uma parte representativa da totalidade;
 - Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem seguir critérios de escolha;
 - Regra de pertinência: os documentos retidos devem corresponder ao objetivo que desencadeia a análise.
- c. Formulação de hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados, evidenciar e apontar perspectivas e direções de análise;
- d. Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: objetiva a interpretação do material coletado;
- e. Preparação do material: Preparação do material reunido antes da análise propriamente dita, ou seja, uma preparação formal.

No que se refere a esta pesquisa, na fase de pré-análise, o momento de transcrição das entrevistas gravadas me permitiu um primeiro contato com todo o *corpus* de análise. Após a transcrição de todas as entrevistas, realizei uma leitura flutuante para maior familiarização com os textos das entrevistas.

Quanto à escolha dos documentos, neste caso, o texto das entrevistas, destaco que todos foram considerados para o *corpus* de análise, uma vez contêm elementos importantes que correspondem ao objetivo da pesquisa. Assim sendo, durante a fase de pré-análise, fragmentos dos textos foram sendo destacados, permitindo que eu formulasse hipóteses e indicadores que possibilitaram um primeiro passo na direção da interpretação do material coletado. Esses fragmentos de texto destacados foram uma forma de preparar o material para prosseguir com a fase seguinte.

Concluída a pré-análise, segui para a exploração do material, que corresponde à segunda fase, ou seja, a análise propriamente dita, em que foram aplicadas sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. É uma fase longa, em que são construídas operações de codificação, decomposição e enumeração baseadas em regras previamente formuladas a partir das informações textuais que representam as características do conteúdo.

Nessa fase, o texto das entrevistas, e, de todo o material coletado, é recortado em unidades de registro. Tomar-se-ão, como unidades de registro, os parágrafos de cada entrevista, assim como textos de documentos, ou anotações de diários de campo. Desses parágrafos, as palavras-chaves são identificadas, faz-se o resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias, são

agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

Durante a fase de exploração do material, recortei o texto em unidades de registro, identificadas a partir de palavras ou termos que sumarizavam informações constantes em cada unidade, dando origem às categorias iniciais, agrupadas de acordo com a temática (Quadro 4):

Quadro 4 - Categorias iniciais

Categorias iniciais	
1.	O suporte AEE
2.	Papel do professor do AEE
3.	Tempo de parceria: elementos facilitadores e desafios a superar
4.	Apoio administrativo da escola
5.	Sala de Recursos na própria escola
6.	Predisposição dos profissionais envolvidos
7.	O período de folga
8.	Compatibilidade na hora atividade
9.	A comunicação
10.	Um tempo para sentar
11.	Pensar junto
12.	Momentos de trabalho em conjunto em sala de aula
13.	Papel de órgãos superiores na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Fonte: A autora (2021).

Durante a fase de exploração do material, evidenciei que, além de informações recorrentes relacionadas aos objetivos desta pesquisa, surgiram, nas respostas das entrevistadas, informações interessantes, mas que não estavam correlacionadas a esta pesquisa. Destaco que essas informações possibilitam sua utilização em escritos e pesquisas posteriores.

Agrupando-se tematicamente às categorias iniciais, surgiram as categorias intermediárias, com o objetivo de clarificar a análise dos dados. As 3 categorias intermediárias surgiram após a aglutinação de 13 categorias iniciais, conforme descrito no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Categorias iniciais e intermediárias

Categorias iniciais	Categorias intermediárias
1. O suporte AEE	1. O suporte do AEE
2. Papel do professor do AEE	
3. Tempo de parceria	2. Tempo de parceria: elementos facilitadores e desafios a superar
4. Apoio administrativo da escola	
5. Sala de Recursos na própria escola	
6. Predisposição dos profissionais envolvidos	
7. O período de folga	
8. Compatibilidade na hora atividade	
9. A comunicação	
10. Um tempo para sentar	
11. Pensar junto	
12. Momentos de trabalho em conjunto em sala de aula	3. Momentos de trabalho em conjunto em sala de aula
13. Papel de órgãos superiores na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.	4. Papel de órgãos superiores na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Fonte: A autora (2021).

As duas primeiras categorias iniciais, “o suporte AEE” e “papel do professor do AEE”, foram aglutinadas na categoria intermediária “o suporte do AEE”. Para isso, considerei que, quando nos referimos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), estamos nos referindo também ao profissional que nele atua.

As categorias iniciais, numeradas de 3 a 11, deram origem à categoria intermediária “tempo de parceria: elementos facilitadores e desafios a superar”. As categorias iniciais de número 12 e 13 foram mantidas como categorias intermediárias, a saber: “Momentos de trabalho em conjunto em sala de aula” e “Papel de órgãos superiores na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade”.

As categorias iniciais e intermediárias possibilitaram a emergência de 4 categorias finais, conforme sintetiza o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Categorias iniciais, intermediárias e finais

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categorias finais
1. O suporte AEE	1. O suporte do AEE	1. O suporte do AEE: concepções e o papel do professor
2. Papel do professor do AEE	2. Tempo de parceria: elementos facilitadores e desafios a superar na visão do professor de	2. Parcerias: com a palavra, as professoras do AEE
3. Tempo de parceria		
4. Apoio administrativo da escola		

5. Sala de Recursos na própria escola	AEE	3. Parcerias: com a palavra, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental
6. Predisposição dos profissionais envolvidos	3. Tempo de parceria: elementos facilitadores e desafios a superar na visão do professor dos anos finais do Ensino Fundamental	
7. O período de folga		
8. Compatibilidade na hora atividade		
9. A comunicação		
10. Um tempo para sentar		
11. Pensar junto	4. Momentos de trabalho em conjunto em sala de aula	
12. Momentos de trabalho em conjunto em sala de aula		
13. Papel de órgãos superiores na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.	5. Papel de órgãos superiores na efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.	4. A sensação de desamparo

Fonte: A autora (2021).

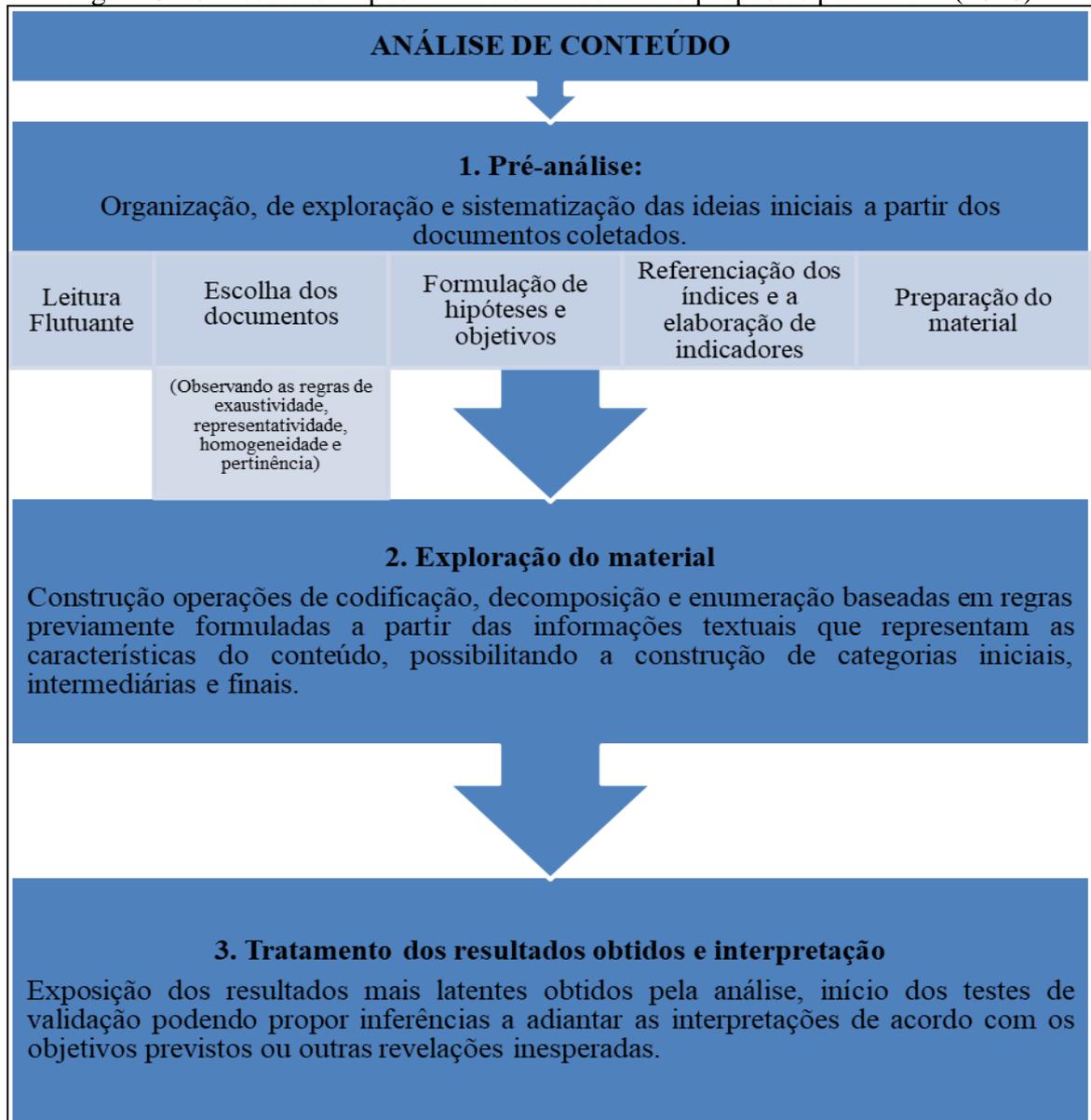
Para a emergência das categorias iniciais, intermediárias e finais, foram necessárias várias imersões nas leituras e reflexões dos textos das entrevistas. Foi um processo criterioso e que demandou bastante tempo, em que estive também atenta aos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, as quatro categorias 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 professoras¹⁷ 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 consiste 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, tendo a seu dispor os resultados, inicia os testes de validação podendo propor inferências a adiantar as interpretações de acordo com os objetivos previstos ou outras revelações inesperadas.

O esquema, a seguir, sintetiza, por intermédio da Figura 8, as etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016).

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

Figura 8 - Síntese das etapas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016)



Fonte: Elaborada pela autora (2021), a partir de Bardin (2016).

O roteiro proposto por esta 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.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, 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 manifestam nos discursos a respeito dos objetivos deste estudo. “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”. Nesta categoria, aspectos relacionados 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”.

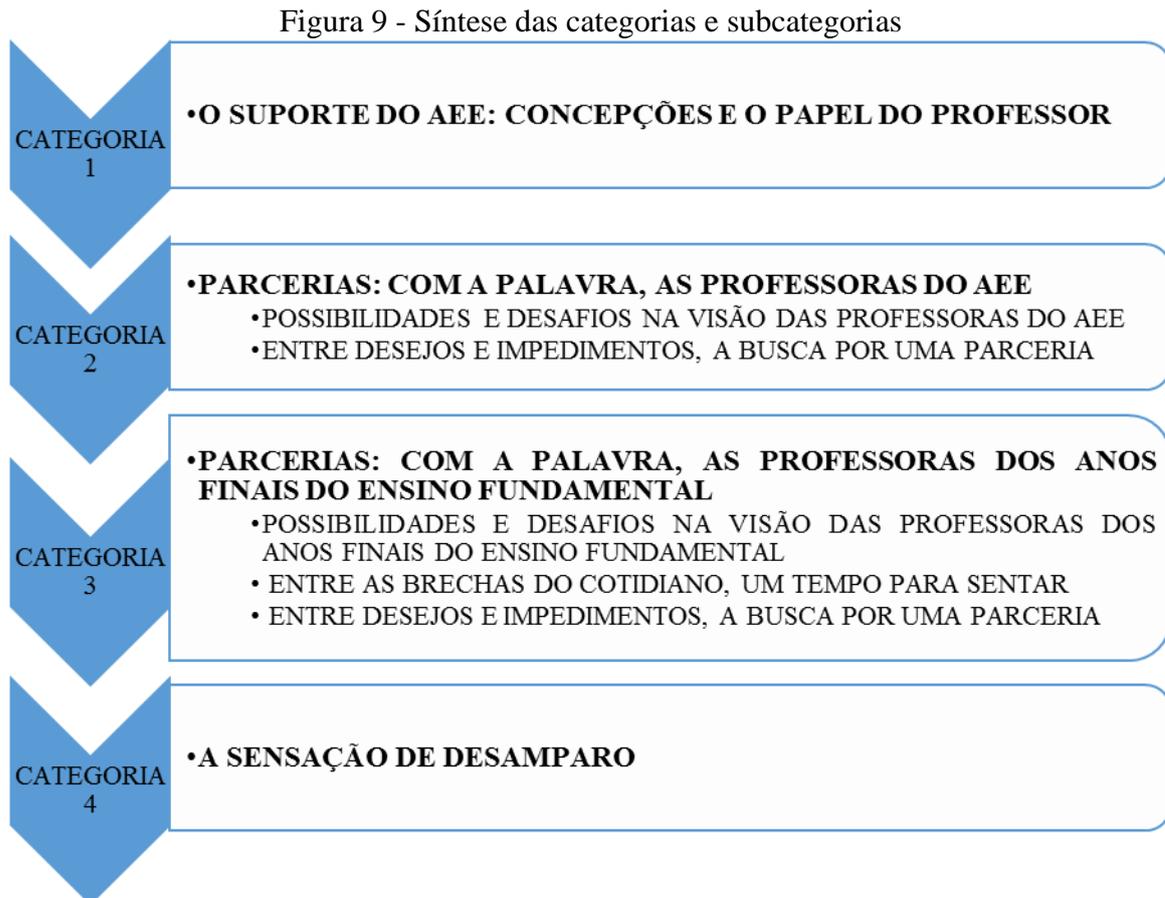
Na sequência, trago a categoria “Parcerias: com a palavra, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental”. Os mesmos aspectos são desvelados, mas a partir dos discursos das professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, dos quais emergiram três subcategorias: “Possibilidades e desafios na visão das professoras dos anos finais”; “Entre as brechas do cotidiano, um tempo para sentar¹⁸” 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 das que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, as quais trazem suas percepções a respeito da realidade escolar em que trabalham, os desejos por transformações, por melhores condições que reflitam em seu trabalho pedagógico uma educação inclusiva e de qualidade.

¹⁸ 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”.

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 10), a seguir, sintetiza as quatro categorias e subcategorias que emergiram durante o processo de análise:



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”. Apresentar o entendimento desse serviço de apoio privilegiado na legislação brasileira na voz dos profissionais que atuam nesse espaço e dos professores que, em salas do ensino comum, atendem alunos da Educação Especial tem um viés relevante para o objetivo deste estudo.

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 também especialista ou do AEE, além de desenvolver um trabalho relacionado ao atendimento ao aluno, atua como um apoio ao professor do ensino comum, auxiliando-o no trabalho pedagógico com o aluno da Educação Especial. A percepção do suporte oferecido pelo AEE não somente ao aluno durante o atendimento, mas também aos momentos em que frequenta a turma do ensino comum na forma de apoio ao professor regente no direcionamento de estratégias pedagógicas, traz muito significado quando se buscam identificar as concepções destes profissionais frente ao trabalho 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 (AEE), os relatos, a seguir, das professoras que trabalham 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, destaque para as palavras “auxílio, ponte e apoio”, que reforçam essa evidência. Conforme as falas das professoras, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) o atendimento ao aluno de forma individualizada permite um conhecimento maior de suas necessidades e potencialidades, informações que, se passadas ao professor da sala de aula do ensino comum, auxiliam no trabalho pedagógico com o aluno da Educação Especial, já que, em uma sala de aula com muitos alunos, o professor não consegue, muitas vezes, dar conta sozinho de atender as 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 ensino comum é essencial, pois cada profissional percebe o aluno sob uma diferente perspectiva, mas se deve considerar que são percepções que se complementam. A autora considera que “a complementaridade entre esses diferentes ‘olhares’ é enriquecedora para a prática dos dois profissionais, pois lhe permite uma ação mais

qualificada na gestão do processo de ensino e de aprendizagem, o que requer uma relação cooperativa e horizontal entre ambos” (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, as consideram 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 atendimento, 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. (Orquídea)

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 Orquídea 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 através do trabalho realizado e 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 preparo 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 e que 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 explore 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 professores 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 conhecimento 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, passam a atender alunos da Educação Especial matriculados em turmas do ensino comum. Glat 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 (2018, p. 15).

A demanda de um grupo de 20 alunos, em média, por turma, somando a isso a 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 articular 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)

Conforme o relato da professora, desde a implantação das SRM, uma das ações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (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 também demandam tempo, somado 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, se sente parte daquele grupo, se sente 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) descrevem como “atividades paralelas”, caracterizando-as como atividades “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” (p. 27). No relato, é possível perceber que a professora Dália tem ciência da importância da adaptação curricular para contribuir com a evolução no desenvolvimento do aluno e que ele se sintia “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, conforme 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 de 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)

Subentendo 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 tanto ao aluno da Educação Especial atendido no contraturno, como para o 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 de 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. E 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 com o ensino comum, além do atendimento ao aluno.

Identificar a percepção das profissionais 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 profissional, 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

Quando nos referimos ao desenvolvimento de ações articuladas entre os profissionais, torna-se importante lançar 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, pois analisar aspectos relacionados à parceria é relevante para este estudo.

Há evoluções positivas, conforme 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. Dessa forma, conseguem-se mapear melhor as potencialidades e as necessidades de cada educando. De posse dessas informações, contribuir-se-á com 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 relacionados 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 subcategorias: “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 apoio importante nas escolas de ensino comum após a implementação Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a). A PNEEPEI privilegia como serviço de apoio ao aluno da Educação Especial matriculados nas turmas de ensino comum o Atendimento Educacional Especializado, realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, por um professor especializado para realizar esse atendimento.

Para Ziesmann (2018), uma parceria, uma aproximação entre o professor do AEE e 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).

Sobre a troca de informações entre os profissionais, 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 dificultaria os avanços no processo de aprendizagem do aluno. Conforme a professora, às vezes o professor precisa de faltar o trabalho por algum motivo, ou o aluno falta a aula e, em decorrência disso, passa muito tempo sem professor e aluno se encontrarem.

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. Neste 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 onde foi implementado, mesmo que de forma pontual em alguns sistemas educacionais do país, tem se mostrado uma estratégia promissora. O Ensino Colaborativo pressupõe um trabalho de parceria a ser construído entre o professor do AEE, ou, conforme as autoras descrevem, professor especialista e 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” (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 é matriculado nas turmas do ensino comum, todos os recursos dos quais o aluno necessita 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, mas não prevê formas e condições para que se efetive (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

Glat (2018) menciona estudos que envolvem iniciativas, tanto formais quanto informais, de trabalho colaborativo, bidocência e co-ensino entre professor da Educação Especial e ensino comum, que são estratégias promissoras no sentido de promover a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência ou, como nos referimos neste estudo, pode trazer benefícios a todos os estudantes da Educação Especial. A autora acrescenta que, nesses estudos, observou que os educandários onde 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 e 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 para 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 auxiliarão no desenvolvimento do aluno. É um momento de encontro entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, previamente combinado, facilitando 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 acontecerão, conforme projetado, uma vez por mês e que será ajustado conforme 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 aconteça:

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 profe... 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)

Conforme o relato, para que o encontro aconteça quando os horários dos profissionais não coincidem, um outro profissional precisa de atender a turma para que o professor do AEE consiga vir a articular 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 frequência 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 nesse estudo, 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 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 Portugal, 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, 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 de 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?

O mesmo pode ser observado no relato da professora Tulipa quanto à iniciativa na busca de uma articulação; todavia, 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 contemple 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” (CAPPELLINI; 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 faz 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 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 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, e 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 “profe” 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 do aluno, seu processo de aprendizagem, sua interação com a turma, atividades que o aluno 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 Vigotski¹⁹ (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),

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

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 sob a 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 embaraçosa. Isso posto, é preciso conhecer o aluno, ajudá-lo a conhecer 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 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 possam apoiar o trabalho do professor do ensino comum em sala de aula, tece perguntas

que, de acordo com a professora Azaleia, professora de AEE, permitem que ela também conheça melhor o aluno. De outro modo, essas perguntas tecidas 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, 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 nos faz perceber que, nos momentos de troca de informações entre o professor de AEE e professor do ensino comum, há orientações sobre o planejamento, ou seja, sobre como o professor pretende desenvolver determinada habilidade com o 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... têm 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, podem sugerir 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. Essa relação respeitosa 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 influenciar 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 possam 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 ser fortalecida:

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 profissional 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 enquanto 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 profissionais, recorrendo ao apoio da gestão escolar caso necessário, 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, ou seja, a relação necessita de ser fortalecida e envolve justamente a pré-disposição dos profissionais envolvidos; é mencionado que a resistência de parte dos professores do ensino comum dificulta 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 fortalecer a articulação com o ensino comum, e não deve atuar de forma isolada. Porém, sabe-se que há ainda um longo caminho a percorrer para fortalecer essa articulação.

Importante destacar que os momentos de parceria entre professor do AEE e professor do ensino comum podem ser estendidos para além de um encontro para conversa, ou seja, 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 no ambiente escolar e que 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, exemplificado pelo seguinte excerto:

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)

De acordo com a professora Camélia, entendo que são 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 e que, para tal organização, 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 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 esses momentos 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, mas é possível incluir outros estudantes da Educação Especial neste 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 desse aluno em aula para que ele não se sinta desmotivado, para que se sinta parte da aula.

Novamente, a proposta de Ensino Colaborativo (CAPELLINI; ZERBATO, 2019) pode ser uma possibilidade para esses momentos, 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 para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

O objetivo não é assinalar culpados, mas, a partir da realidade que se apresenta, apontar caminhos para favorecer os processos inclusivos na escola. A professora Azaleia menciona os momentos em que entrou em sala de aula informando que, neste 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 menciona 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 podem apresentar 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 menciona 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, se responsabilizando 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 ensino comum, foi trazido pelos professores. 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 escola 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 da escola, reconhecem a importância desses momentos de trocas de informações e socialização de saberes para a constituição do trabalho docente e a articulação de estratégias que favoreçam 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, mas 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 entraves 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 juntos encontrarem 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 sem que sejam esses momentos planejados e organizados. Reforça-se que, sendo o professor do AEE o profissional de referência da Educação Especial no ambiente escolar, deve articular 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 que poderia 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 aos alunos da Educação Especial.

As evidências trazidas mostram que, mesmo com baixa frequência, os profissionais trocam informações e percebem a importância desses momentos. De que necessitam para fortalecer esses encontros, além de criar uma cultura de articulação e colaboração, são 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 onde atuam, bem como 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, que 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 dificuldades também em trocar informações com o professor do AEE para conhecer melhor o aluno e adequar o trabalho pedagógico. Nas palavras de Ziesmann “o professor que não aceita ou não entende a diferença como uma característica peculiar e sim, compreende 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” (2018, p. 152).

Há de se considerar, ainda, as singularidades no processo de aprendizagem de cada estudante e, para isso, torna-se necessário oferecer estratégias que possam atender à diversidade 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). Há muitas abordagens teóricas nas últimas décadas que salientam a importância de considerar as

diversidades nos processos de aprendizagem; porém, ainda há uma compreensão ou incorporação pelos docentes da ideia de homogeneidade no aprender e ensinar. Mas, sozinho, o professor do ensino comum não conseguirá realizar todas as adaptações necessárias, considerando as singularidades no processo de aprendizagem.

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 de maneira que não sejam 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 parceria colaborativa com o 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 diferentes recursos, 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 e que podem auxiliar no trabalho pedagógico em sala de aula, erroneamente é confundida como alguém que estaria ali para defender o aluno da Educação Especial. De certo modo, podemos dizer que sim! É evidente que 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), 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” (p. 67).

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 que 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” (p. 93). Dessa forma, as autoras apontam para 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”, como ela mesma coloca, 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”, ou seja, 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 mais de perto o trabalho realizado pelo professor do AEE. É possível perceber na fala da professora uma parte do trabalho que realiza, ou seja, utiliza jogos como recursos e/ou estratégias para desenvolver habilidades com os alunos atendidos, o que nem sempre é compreendido pelos colegas docentes por desconhecerem a possibilidade que os jogos possuem, como instrumento 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” (2016, p. 111). Não cabe, neste momento, abordar a importância do jogo como estratégia de aprendizagem dos alunos da Educação Especial por desconectar-se do objetivo desta pesquisa, mas abre caminhos para futuras investigações. Também não cabe uma análise mais profunda a respeito das práticas realizadas no AEE, mas, partindo da reflexão de Pletsch, Rocha e Oliveira (2016), reforça-se 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 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 desses momentos, mas também 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 precisa de lidar quando se refere a recursos humanos. A maioria das escolas municipais conta com um único profissional volante, denominado professor substituto, mas que não atende com exclusividade a substituição do professor de sala de aula quando este se encontra com 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 pesquisada a manutenção dessa organização após a realização das entrevistas com as professoras, mas são apontados caminhos para uma possível pesquisa-intervenção ou pesquisa-ação.

Em seu relato, a professora Azaleia também reporta-se à questão de um cronograma para facilitar os encontros e 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)

Constato, 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 esses momentos e, neste caso, como sugestão da professora, um cronograma de encontros. Outro fato encontrado neste relato 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 do professor do AEE, os momentos de encontros com o professor do ensino comum precisam de acontecer com mais frequência e manifesta-se esse desejo em seus

relatos, mas que se 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 de ensino. 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 oportunizar esses momentos, precisa de uma organização com 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”, é subdividida em duas categorias que trouxeram evidências que permitem, nas palavras de Carvalho (2014, p. 58), “conhecer como a realidade se apresenta” no que se refere aos momentos de encontro para trocas de informações no sentido de articular 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 professoras dos anos finais do Ensino Fundamental participantes deste estudo e alicerçados em três subcategorias.

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

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

As professoras do AEE mencionaram, no subcapítulo anterior, estratégias que vêm adotando para poder trocar informações e articular ações em conjunto 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 estes 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 cotidiano, 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 o 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, faça 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 professores que atendiam alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum reuniam-se em conjunto 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 recebiam orientação, auxílio, dicas de como proceder em relação ao trabalho pedagógico com turmas com alunos da Educação Especial; 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 naquele momento e, em alguns momentos, 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, na perspectiva de uma formação continuada no próprio contexto escolar, promovendo 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 que a turma realize sem seu acompanhamento. O ideal é que os encontros para troca de informações não sacrifiquem 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 esses momentos importantes para trocar informações, com um intervalo menor do que vinha acontecendo, e reforça que a iniciativa deveria ter sido realizada antes, mas, a seu ver, “as coisas vão vindo devagar”, ou seja, nem é uma iniciativa envolvendo o 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 for trabalhado de forma individualizada, sobrecarrega os profissionais. A articulação e o envolvimento das famílias, entre outros sujeitos do contexto escolar, é 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, por 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 atuam 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 encontro entre os profissionais envolvidos mais diretamente com a escolarização dos estudantes da Educação Especial, o que, conseqüentemente, 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 1²⁰, 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 troca de informações, ações planejadas em conjunto acontecem de forma superficial e fragmentada, o que não é 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:

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

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

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, ou seja, por intermédio da coordenadora pedagógica da escola. Esse apoio da coordenação pedagógica e equipe gestora é importante, mas não somente na função de intermediar um diálogo; é preciso de 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 tempo dedicado para planejamento são realidades enfrentadas pelas escolas brasileiras.

Para Capellini e Zerbato (2019), 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” (p. 30).

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 dúvidas. 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 encontrariam para que pudessem articular ações; todavia, horários disponíveis das profissionais não coincidiram. Bromélia enfatiza que a profissional do AEE a apoia em suas ações pedagógicas, que é uma profissional disponível, mas que carece de momentos para conversar de forma mais frequente e organizada, que é justamente o que ela menciona de que precisa, ou seja, que sente a necessidade de se “sentar com ela justamente ‘pra’ essa conversa”. Novamente, reforço a questão do apoio da equipe gestora escolar, mas que sozinha não tem estrutura suficiente

para oferecer condições melhores; é uma questão que envolve os sistemas de ensino da realidade brasileira como um todo. Em pesquisa realizada em cinco municípios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, Souza e Pletsch (2015) identificaram, entre outros problemas, “dificuldades na realização de práticas colaborativas entre o AEE e a classe comum” (p. 142).

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 em 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 apoio recebido da 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 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. Percebo 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 condições 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 professor 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 as aulas retornaram ao formato presencial no mês seguinte, ou seja, 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, mas quando sente necessidade, ou seja, 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, ou seja, 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, ou seja, se a professora do AEE estiver na escola e seu período de planejamento também coincidir com a presença da profissional do AEE na escola, 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 professora traz um relato positivo em relação aos momentos de encontro, ou seja, 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 do seu horário de trabalho, não é benéfico. Isso 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” (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 HA²¹ entre a PE²² e os professores participantes para que pudessem realizar esse momento coletivo foi primordial para que se estabelecesse parceria entre eles” (MARTINELLI, 2016, p. 97).

²¹ Lê-se Hora Atividade.

²² 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 professora de AEE, mas em momentos em que 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, visto que, nesses momentos, estão se deslocando para atender uma turma, ou estão organizando o material para iniciar a aula; enfim, é difícil manter o foco do 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, mas que troca informações com a professora do AEE e exemplifica um desses momentos, ou seja, em um 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 momentos destinados exclusivamente para isso mostra que essa articulação é necessária, ou seja, as professoras percebem que essa parceria com a professor 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 os momentos organizados, as profissionais do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental vêm trocando informações provocadas por 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 momentos para conhecer o aluno. A professora Bromélia compartilha dessa mesma informação e acrescenta que trocam informações sobre atividades a serem desenvolvidas, ou seja, sobre o planejamento de ações pedagógicas e sobre a aprendizagem do aluno. Compreendo, a partir

desses relatos, que o professor dos anos finais, de posse das informações trazidas 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 aluno, ou diferentes estratégias pedagógicas, sejam individuais ou coletivas, para “tentar ver se o aluno melhora”, isto é, que estratégias podem ser ajustadas, modificadas ou acrescentadas objetivando o desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

A seguir, a professora Orquídea, além de trocar informações a respeito de atividades, ou seja, 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 em sala de aula. 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, de trabalho em conjunto entre os profissionais pode ser estendida para a sala de aula do ensino comum, seja na atuação em conjunto ou momentos de observação. No contexto da turma do ensino comum, podem surgir situações que divergem do que é observado nos momentos em que o aluno da Educação Especial frequenta o AEE, que acontece geralmente de forma individualizada. Podem surgir, também, situações 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 momentos de atuação conjunta em sala de aula baseando-se na proposta de ensino colaborativo.

De acordo com Capellini e Zerbato (2019), algumas condições precisam de 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 condições que “não nascem do dia para a noite; são habilidades construídas ao longo do trabalho” (CAPPELLINI; 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” (CAPPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 43).

Nesse sentido, as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental trouxeram suas percepções sobre esses momentos de observação, de atuação conjunta, ou seja, se 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 momento de atuação em conjunto em sala de aula não aconteceram durante as aulas em que elas estão em regência de classe com as turmas. Entendo que a observação ou atuação conjunta pode ter acontecido, porém durante as aulas de outras disciplinas.

É, na verdade, assim, ó, ela observa, eu acho, pelo olhar que nós possamos 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 observa os alunos em sala de aula pelo olhar que as professoras dos anos finais do Ensino Fundamental passam a ela ou, como ela mesma menciona, “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 professoras de AEE durante a análise, suas participações nas turmas do ensino comum apenas para observação ou atuação junto ao aluno de Educação Especial acaba constringendo-o, podendo reforçar mais ainda estereótipos que ainda persistem em torno desses alunos. Dália sugere que a professora do AEE pode observar se o aluno está localizado em um local estratégico em sala de aula, ou seja, que é “propício para ele”. Mas pode fazer isso através 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 o ensino ministrado para a turma inteira, sem ser específico em relação ao aluno da Educação Especial.

No relato a seguir, a professora menciona que a profissional do AEE realizou observações nas turmas do ensino comum, mas não sabe precisar se havia uma periodicidade, uma frequência definida em relação a 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 realizasse observação dos alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum. Isso é identificado quando Margarida menciona 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 com vistas 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.

Como a professora Margarida menciona que a professora do AEE não realiza as observações na periodicidade determinada, cabe, em contrapartida, retomar a justificativa das professoras do AEE já analisada neste estudo. Em seus relatos, as professoras do AEE mencionaram a pouca disponibilidade de carga horária para atuação nas salas de aula do ensino comum, tendo que recorrer à dispensa dos atendimentos, o que pode justificar 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 observem e trabalhem aspectos mais específicos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. Mas 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 Educação Especial, tema de sua pesquisa, auxiliarão 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 anseios e dificuldades do professor que atua no ensino comum. Para Honnef (2018, p. 32), não é possível realizar 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. Poderia ser caracterizado como uma participação se os dois professores, ou seja, 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 profissionais, seja possível combinar estratégias em conjunto 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, mas 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 esses momentos 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 quê 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 da questão da disponibilidade de tempo que impede os momentos de encontro planejados e organizados com mais frequência entre professor de AEE e professor do ensino comum são frequentes. Para driblar a indisponibilidade de tempo para articular em conjunto, as professoras relataram se utilizar das 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 deveria, 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 no trabalho, inclusive os encontros ao acaso, já que, quando a professora dos anos finais está na escola, a professora do AEE está em outra.

Capellini e Zerbato (2019), ao descreverem o modelo de Ensino Colaborativo e estratégias para sua implementação, na qual os dois professores, o professor da Educação Especial e o do ensino comum dividem a responsabilidade pelo ensino ministrado 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” (p. 51).

Isso assinala para uma reflexão a respeito da realidade encontrada nesta pesquisa, ou seja, 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, ou seja, de “um tempo para sentar”.

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

Embora nesta pesquisa não se evidenciou a realização de Ensino Colaborativo nos relatos das profissionais, ou seja, de atuação em conjunto em sala de aula, sendo apenas evidenciado nos desejos das profissionais, é necessário trazer reflexões dessa proposta, uma vez que pode trazer 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), 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” (p. 52). 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” (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. Mas 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 desta forma. Qualidade em educação não se busca 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)*

²³ Asterisco utilizado para evitar identificação do nome da professora.

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 aluno da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Importante esse relato porque o aluno não é da professora do AEE, não é 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 mais acentuada, ou seja, com mais frequência, mas em momentos previamente planejados e organizados. Planejado, porque há necessidade de prever quando esse encontro acontecerá. Organizado, no sentido de haver a disponibilidade de os dois profissionais se encontrarem; que o professor do AEE esteja disponível para receber o professor dos anos finais sem a necessidade de interromper atendimentos e sem que o professor dos anos finais se preocupe em retornar o quanto antes para a sala de aula, porque não há ninguém atendendo a turma ou porque não havia se organizado para uma atividade que um profissional substituto possa aplicar na sua ausência. Bromélia reivindica a necessidade de um contato maior com a 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 momentos previamente planejados e organizados 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):

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 (BRAUN, 2012, p. 47).

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 como 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 da 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 de 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 trocar 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, por outro lado, 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 gestão do sistema de educação ao qual a escola pertence para que, também, o professor não se sinta sobrecarregado com 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.

Assim reforça a professora Violeta, ou seja, é importante que o Atendimento Educacional Especializado seja realizado nas Salas de Recursos da própria escola onde está matriculado o aluno da Educação Especial e frequentando aulas nas 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 “tô” 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 da professora do AEE não atuar no mesmo local que o professor do ensino comum, falta tempo para dialogar e trocar informações a respeito do desenvolvimento do aluno 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 a professora 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 em Sala de Recursos em outro espaço que não seja a escola onde os alunos estão matriculados nas turmas do ensino comum, na opinião da professora 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 a um 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 auxílio com a 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, impedindo a comunicação para trocar informações e 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 percebida 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 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 outros, 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 e 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, mesmo atuando 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 Honnêf (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 o professor do AEE e o professor do ensino comum. Além disso, a pesquisadora destaca que esses documentos orientadores delegam autonomia para as instituições de ensino 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 [...]?” (p. 31).

No caso deste estudo, uma das queixas, conforme os relatos, relaciona-se ao Atendimento Educacional Especializado ser realizado em outra escola, impossibilitando o diálogo entre os profissionais inclusive 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 de 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, a professora 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 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 da Educação Especial e do ensino comum.

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 pode ser percebido, ou melhor, compreendido 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 através 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 sala de aula do ensino comum e AEE trabalhem em conjunto para uma complementaridade das ações no que se refere ao desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Pelo que se entende, 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, a professora 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. Parafrazeando 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, nessa perspectiva, 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, a professora 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 se dificulte uma articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, ao invés de pensar em estratégias para potencializá-la” (p. 31).

Utilizando as “brechas do cotidiano” como, a exemplo, uma conversa no corredor, na sala de professores, ou de forma terceirizada, ou seja, utilizando a coordenação pedagógica como intermediária na comunicação, ou ainda em 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 condições mínimas necessárias para que aconteça. Esse é um compromisso do Estado, das mantenedoras, e não só das professoras.

Percebo, como um desejo em comum das 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. Utilizando-se de 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 bem claro 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 e, 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), insistindo que “é necessário dar condições para que o professor de Educação Especial consiga realizar um trabalho colaborativo com o professor de sala comum” (p. 72). Essas condições precisam de estar previstas na legislação que discorre sobre a Educação Especial nas escolas de ensino comum e de 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, a professora 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, ou seja, que estejam garantidos nas legislações e políticas públicas, caso contrário estará 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 garantir que aconteçam de forma planejada, se identificada a necessidade, pode desencadear ações dos sistemas de ensino para que seja legalmente garantido aos docentes. Reivindicações e aspectos favoráveis aos momentos de encontro, de troca de informações, de planejamento em conjunto foram e estão sendo expostos nesta análise.

Quanto aos momentos de troca planejados e organizados, 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 momentos de encontro. 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, disponibilidade de tempo para planejar ações em conjunto, para estabelecer vínculos entre Educação Especial e ensino comum. Impedimentos, porque a realidade escolar atual, seja por questões de espaço, de tempo, de recursos humanos, 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 SENSACÃO 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.

Em meio a essa angústia trazida pela sensação de desamparo, as docentes sentem-se sozinhas e com sensação de abandono. 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), em seu artigo que reflete sobre o papel da Educação Especial na atualidade, menciona que há temas recorrentes nos discursos nessa área, entre eles os

“problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva” (p. 67). Essa sensação de desamparo gera desesperança, que desmotiva o trabalho do professor, além de 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 através 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. Dessa forma, não são criadas condições e possibilidades de trabalho adequadas, aumentando o sentimento de desamparo. Dadas as condições atuais, a falta de esperança é claramente observada quando a professora menciona: “tu ‘segue’ trabalhando, né”.

Mas 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).

E, para isso, não se pode silenciar a voz das professoras; acredito que a pesquisa 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 com 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 melhoras 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 a professora 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? Aí tu “tem” que fazer o que tu “pode”, o que que é possível, né. Mas... (Orquídea)

A professora 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 a realidade que se apresenta quando se refere ao desenvolvimento de ações articuladas que exigem encontros para troca de informações, planejamento e atuação em conjunto das profissionais do ensino comum e do AEE. Entre os desejos, encontra-se a questão do tempo, ou seja, de planejamento e de organização que viabilizem de forma adequada 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 os 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, mas coloca que, para que essa parceria aconteça, depende de vários atores, ou seja, 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 para o professor do AEE e professor dos anos finais do Ensino Fundamental. Pelo seu relato, Bromélia compreende que, sem o apoio da gestão escolar e do poder público, os docentes não encontram condições de desenvolver ações mais articuladas entre Educação Especial e ensino comum. Em uma escola pública, a direção escolar também não possui autonomia de 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 de 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 da aprendizagem, 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 colocarem que alguns sistemas de ensino preveem um horário remunerado para estudo e planejamento, mas que, 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 (AEE) 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, através de hora/atividade

prevista pelo município. Christo (2019) destaca que a disponibilidade de hora/atividade de forma suficiente para atender as demandas para 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” (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).

Dessa forma, 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 conhecedoras da realidade e que conseguem argumentar com propriedade 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 mudanças na legislação que possibilitem a disponibilidade de tempo entre o professor do AEE e 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, o que são questões que fogem às possibilidades de melhora das condições apenas envolvendo os professores ou 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 precisam de 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”, ou seja, 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, “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” (2016, p. 113). Assim, confirmam Capellini e Zerbato, ou seja, 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” (2019, p. 83). Em relação às políticas educacionais, concordamos com Carvalho (2014):

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 (2014, p. 42).

Conforme Machado e Martins, 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” (2019, p. 756).

A professora 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 através 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 basta apenas uma legislação que garanta a matrícula de alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum. Além da garantia, 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 Pletsch (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 realizado 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; PLETSCHE, 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 com 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, o decreto 6.571 (BRASIL, 2008b) e 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. A autora reforça 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 ela 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 tem a devida qualificação” (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 PAEE²⁴ e não se caia no risco de acontecer em apenas momentos eventuais, ou pela boa vontade dos profissionais em trabalhar em conjunto (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 sem a garantia da legislação, se desafiarem em oferecer melhores condições de trabalho aos docentes.

²⁴ Lê-se: Público-alvo da Educação Especial.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa 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.

Neste estudo, 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.

O percurso metodológico deste estudo contou com as entrevistas semiestruturadas para construção de dados e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que permitiu que a pesquisadora chegasse ao processo de resultados e discussão para dar conta do objetivo geral e dos objetivos específicos propostos neste estudo.

Ao final da caminhada em busca de resposta ao questionamento desta 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.

Para iniciar as considerações finais, algumas reflexões a respeito da primeira experiência desta pesquisadora em relação às entrevistas semiestruturadas. Considero que a entrevista poderia ser mais reduzida, contemplando apenas as questões mais direcionadas aos objetivos deste estudo. De todo o modo, as questões iniciais, mesmo não sendo construídas em torno do objetivo da pesquisa, possibilitou aos sujeitos, no caso as professoras participantes, uma apropriação com o tema da entrevista, permitindo que se sentissem mais confortáveis com as questões mais direcionadas à ação profissional e à relação entre Educação Especial e ensino comum. A entrevista semiestruturada permitiu que perguntas adicionais fossem realizadas, visando complementar alguma informação ou trazer maiores esclarecimentos a respeito de aspectos mencionados pelas professoras. Durante a análise, foi

possível perceber que algumas informações precisavam de um complemento, cabendo a mim ter investido em outras perguntas adicionais a partir das respostas, mas isso não prejudicou as informações coletadas, visto que as perguntas previstas no roteiro já estavam estruturadas em torno dos objetivos do estudo. As entrevistas fluíram de forma satisfatória com todas as participantes, não causando constrangimento ou desconforto para a pesquisadora e/ou para as professoras.

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 (AEE), 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 esse percebe a articulação com o professor do ensino comum dos anos finais do Ensino Fundamental, concluo que o AEE é percebido como um apoio ao aluno da Educação Especial por possibilitar o desenvolvimento de habilidades através do trabalho realizado, que são essenciais para a vida, complementando a educação recebida na família. A profissional do AEE é percebida como uma pessoa de referência para o aluno da Educação Especial na escola comum, 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 preparar-se 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 esse 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 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 deste estudo a consciência de que exercem um papel importante em relação à Perspectiva Inclusiva dos alunos da Educação Especial. Também é consonância 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 as 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 aluno. Durante o AEE realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, no atendimento individualizado ao aluno, a professora consegue evidenciar com mais especificidade as necessidades e potencialidades do aluno. Além disso, a professora do AEE obtém informações fazendo interlocuções com a família, que também são importantes. De posse de todas essas informações, a professora do AEE pode articular com as professoras do ensino comum, 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 uma diferente perspectiva, que, articuladas, 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 professores 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 este 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 o 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 na troca de saberes e experiências entre os profissionais da Educação Especial e ensino comum para que juntos, desenvolvam 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, alguns de forma direta em momentos esporádicos organizados pela escola, outros de forma terceirizada com a atuação do coordenador pedagógico. Há docentes que utilizam as brechas do cotidiano para manter um diálogo com mais 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, porque é possível perceber que a carga horária de planejamento se mostra insuficiente perante as demandas a cumprir pelo professor dos anos finais quando não está atendendo a turma. Outro fator é que a rotatividade das disciplinas, às vezes, não possibilita o encontro do próprio professor dos anos finais como 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 professor 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), 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 apostam 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, foi uma organização da própria escola diante de sua realidade, sem acréscimos de recursos humanos ou de carga horária de planejamento dos professores. Não foi possível trazer evidências da manutenção desses momentos em longo prazo, uma vez que, no momento da entrevista com as profissionais, esta proposta estava apenas em fase inicial; todavia, 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 estes 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 querer e legislar para que os profissionais articulem sem 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 planejado e organizado 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. Que esses momentos tenham uma frequência satisfatória, conforme sugerido em alguns relatos, em encontros mensais ou a cada 15 ou 20 dias. Mas é importante que cada contexto escolar

verifique, diante de suas demandas, qual a frequência satisfatória dos encontros e que esses momentos sejam 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 gestão do sistema como um todo, principalmente na 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, pode protagonizar ações locais com ações que garantam aos profissionais momentos de encontro de forma planejada e organizada, oferecendo as condições 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 planejado e organizado para trocar 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 professoras 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 planejadas. Diante da realidade educacional brasileira, que traz poucas perspectivas de melhorias, gerando uma sensação de desamparo nos profissionais da educação, seus desejos por melhores condições e possibilidades permanecem e este estudo possibilitou sinalizá-los.

Um dado importante que merece destaque, mesmo não se relacionando diretamente aos objetivos deste estudo, é a questão da formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental participantes deste estudo, ou seja, todos os professores lecionam a disciplina para a qual estão habilitados, 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 habilitados e qualificados no que se refere à escolarização e atuação. Professor que leciona a disciplina para a qual está habilitado apresentará mais segurança em relação ao conteúdo que será ensinado, porque se dedicou a estudar o assunto. Infelizmente, essa não é uma realidade 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, ou seja, o professor do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental.

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 que a realidade que se apresenta. As legislações precisam de 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.

Cabe destacar alguns achados nesta pesquisa com temas relevantes para futuras investigações e que não foram abordados em sua completude neste estudo por não fazerem parte dos objetivos desta pesquisa, como, por exemplo, a questão da adaptação ou flexibilização curricular para alunos da Educação Especial, a formação dos professores, o uso de jogos como estratégia pedagógica para desenvolvimento de habilidades com o aluno da Educação Especial. Uma pesquisa-ação que proponha a experiência de um ensino colaborativo ou Trabalho Docente Articulado entre os profissionais também é um tema de relevância a ser investigado.

Outra proposta que pode ser investigada é a organização do cronograma de encontro entre os professores do AEE e anos finais do Ensino Fundamental que, no momento da

realização deste estudo, estava em fase inicial de desenvolvimento, a fim de verificar entraves e possibilidades de sua execução.

Além disso, pesquisas similares podem ser desenvolvidas em outros contextos do país, considerando a vasta extensão territorial do Brasil, a fim de corroborar com esta pesquisa, 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 com o processo educacional, por meio da pesquisa acadêmica, que se baseia em evidências através de um processo metodológico rigoroso de investigação, é um passo importante para a produção de conhecimento na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C.B. **Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.
- AMARAL, D. S. do. **As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.
- ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.
- ANJOS, R. de C. A. A. dos. **A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2019.
- ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- ARAÚJO, G. M. **Atendimento Educacional Especializado no contexto da política de Educação Especial da rede pública municipal de SÃO LUÍS/MA: complexidades, movimentos e desafios**. 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2016.
- ARAUJO, K. V. S. **A escola inclusiva está posta, e agora?** 2015. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2015.
- ARAÚJO, M. I. de O. **Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.
- ARAUJO, P. C. M. do A. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- 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.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (Tradução: Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

BRIZOLLA, F. Implantação de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul: memória e trajetória. *In*: 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.

BARROS, A. C. de C. **Educação inclusiva e a conscientização em processo**: a experiência da rede pública municipal de Uberlândia - M.G. 2018. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018.

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, 1971. Disponível em 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, 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, 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, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 ago. 2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: 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, 1999. Disponível em: 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, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**, documento Orientador. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 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, 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, 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto 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, 2008b. Disponível em: 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, 2009. Disponível em: 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, 2011a. Disponível em: 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, 2011b. Disponível em: 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,

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. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#anexo. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, 2019a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9665.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm#art8. Acesso em: 23 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. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **IDEB** - Resultados e Metas. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: 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, 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BUSS, B. **As interações pedagógicas entre o segundo professor e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo**. 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2018.

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.

CARVALHO, S. P. T. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá-MT**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e58/ 1–16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 4 dez. 2021.

CENCI, A. **“Inclusão é uma utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental – intervenção e interpretação a partir da Teoria Histórico-Cultural da Atividade. 2016. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

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

CINTRA, A. M. S.; MESQUITA, L. P.; MATUMOTO, S.; FORTUNA, C. M. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal: Revista de Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00045.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da Educação Especial em uma instituição de Educação Infantil**. 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

COUTINHO, L. **Trabalho e Formação Docente das Professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville**. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2017.

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.

DEUD, P. M. **As Concepções das Professoras de Sala Comum sobre o Trabalho do Segundo Professor: O que fazes? Como trabalhas?** 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2018.

- 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.
- DIAS, K. M. dos S. **A educação infantil inclusiva**: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2019.
- EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.
- EVANGELISTA, R. R. do N. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2019.
- FARIAS, E. R. S. de. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais no ensino regular**: vozes e significados. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2017.
- 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, Paraná, 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- FLÓRO, L. F. D. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo**: tecendo aproximações. 2016. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- FRAGA, J. M. **Professor de apoio pedagógico e estudantes público-alvo da Educação Especial**: práticas pedagógicas inclusivas? 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GARCIA, D. I. B. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na região Sul do Brasil**. 2015. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 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.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>. Acesso em: 03 dez. 2021.

HERMES, S. T. **Educação Especial & Educação Inclusiva: a emergência da docência inclusiva na escola contemporânea.** 2017. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

HOMEM, M. P. **Motivação docente para Educação Inclusiva.** 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

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. **Panorama do município de Nova Prata - RS.** Censo 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>. Acesso em: 07 mai. 2020.

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 mai. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de Desenvolvimento Humano do município de Nova Prata - RS.** Censo 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>. 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.** 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. (Coleção Educação Contemporânea).

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.). **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: 05 jan. 2022.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado.** 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2013, v. 1, p. 21-42.

KLEBER, R. de C. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da Educação Especial?** 2015. 364 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

KÜHN, E. R. **A Educação Especial na educação do campo: as configurações da rede municipal de ensino.** 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LARA, L. F. A Gestão de Pessoas e o Desafio da Inclusão das Pessoas com Deficiência: Uma Visão Antropológica da Deficiência. **Revista Capital Científico**, v. 11, n. 3, p. 121-142, set./jan. 2013. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/1116>. Acesso em: 17 out. 2020.

LAROCCA, P.; ROSSO, A. J.; SOUZA, A. P. DE. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, p. 118-133, mar. 2005.

LAURINDO, C. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina:** estudo de caso sobre o atendimento do segundo professor em uma escola da rede estadual de educação. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Tradução de H. Monteiro & F. Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ, 1999.

LIMA, K. S. B. de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar.** 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016.

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: 1 dez. 2021.

MARTINS, J.P.; CASTRO, A.N.; SANTOS, G. **Metodologia da Pesquisa Científica.** 4. ed. Rio de Janeiro: Grupo Palestra, 2012.

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.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. (Org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

MELLO, A. de F. G. **Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito**. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2019.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo/ago., 2010.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, F. D. **Educação inclusiva em um município do interior goiano: análise de um percurso**. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Jataí, 2019.

NARDINO, L. M.de C. **Educação inclusiva e formação de professores: experiências da Escola Municipal Dario de Souza Castello/Niterói/RJ**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

NASCIMENTO, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva do index para inclusão: Educação Especial e educação regular em foco**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

NASCIMENTO, S. S. do. **Educação Especial e Inclusão Escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2019.

OLIVEIRA, A. R. de. **Formação de professores e saberes docentes: limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado no Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos prof. Severino Uchoa (2014)**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracajú, 2015.

OLIVEIRA, T. de C. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da Educação Infantil na escola de aplicação da Universidade Federal do Pará**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2016.

OLIVEIRA, V. de. **A organização pedagógica e as novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem na escola inclusiva: um estudo de caso**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

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.

PAGANOTTI, E. G. **Representações sociais de professores do Ensino Fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2017.

PEREIRA, E. M. **A Educação Inclusiva no contexto da sala de aula: relações com o Atendimento Educacional Especializado**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2018.

PICOLINI, B. R. A. **Trajetória formativa/profissional de professores de apoio e professores regentes em condição de bidocência**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2019.

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 [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 1 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: 1 dez. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA PRATA. **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata: Ensino Fundamental**. Nova Prata, RS: Secretaria Municipal de Educação, [2019]. Disponível em: http://www.smecnp.com.br/referencial/novaprata_referencial_infantil.pdf. Acesso em: 06 abr. 2020.

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.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo. **Nova Prata:** terra de águas termais. Porto Alegre: PROCERGS, 20_?. Disponível em: <https://www.turismo.rs.gov.br/cidade/219/nova-prata#sobre>. Acesso em: 07 mai. 2020.

ROCHA, N. C. da. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão.** 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2016.

RODASKI, J. I. A. **inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de ensino regular em tempo integral de Paranaguá/PR.** 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste. Guarapuava, 2018.

SANTOS, J. F. dos. **Análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil nas redes municipais de ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul:** Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, mai. 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 23 ago. 2020.

SILVA, M. C. F. da. **O Atendimento Educacional Especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência.** 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2015.

SILVA, S. E. da. **Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais sob a ótica docente.** 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

SIQUEIRA, C. F. O. de. **Mediação Escolar:** a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, F. V. da C. **A educação inclusiva na perspectiva dos professores da rede municipal de Frutal:** um estudo em representações sociais. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2017.

SOUZA, F. F. de; PLESTCH, 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: 01 dez. 2021.

STEINER, D. R. **Concepções das Professoras do Atendimento Educacional Especializado com Foco em Crianças dos Centros de Educação Infantil**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2016.

STIEGLER, M. E. G. **Políticas públicas de educação inclusiva e sua implementação no município de União da Vitória – PR**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.

VALLADAO, H. M. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e síndrome de Edwards**. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2017.

VIANNA, M. M. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do Ensino Fundamental em um espaço de excelência acadêmica**. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

VIGOTSKI, L. S. (1896/1934). A dinâmica do desenvolvimento mental do aluno escolar em função da aprendizagem. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes. p. 489-515. [Trad. do russo: Paulo Bezerra]

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.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

**APÊNDICE A – QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS SELECIONADAS NA
REVISÃO**

GRUPO 1: REDE MUNICIPAL

T i p o	Autor	Síntese Da Pesquisa
Educação Infantil		
T	MEIRELLES (2016)	Analisou o Atendimento Educacional Especializado oferecido às crianças com deficiência na educação infantil em dois contextos, sendo um brasileiro e outro internacional: rede municipal de ensino de Santa Maria, município do Rio Grande do Sul, no Brasil, e Bologna, capital da Região Emilia Romagna, na Itália.
D	STEINER (2016)	Investigou a concepção de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento e como essas concepções relacionam-se com o seu trabalho.
D	SANTOS (2017)	Analisou as práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica.
D	CONDE (2015)	Analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da Educação Especial, realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais (SEM) e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil.
D	DIAS (2019)	Analisou a prática pedagógica de professores de crianças com deficiência nas turmas regulares de Educação Infantil em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém com Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em seus espaços.
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais		
D	NASCIMENTO (2017)	Investigou as contribuições do ciclo de formação continuada de professores da educação regular e da Educação Especial dos municípios de Rio de Janeiro, Mesquita, Queimados, Nova Iguaçu e Belford Roxo intitulado Formação de

		Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo, realizado no ano de 2015 pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro – OEERJ e pelo Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE, tendo por material de base, o Index para Inclusão.
D	NASCIMENTO (2019)	Analizou a oferta e organização da Educação Especial para estudantes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental em municípios goianos e as normativas políticas de Educação Especial e Inclusão escolar de municípios do estado de Goiás.
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos finais		
T	BARROS (2018)	Analizou a formação, atuação, bem como as superações de duzentos e sete profissionais que atuam junto ao Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), das escolas municipais na cidade de Uberlândia-MG.
T	ZIESMANN (2018)	Objetivou compreender como os professores do município de Santa Rosa (RS), que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar e identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão.
T	HONNEF (2018)	Investigou quais implicações o Trabalho Docente Articulado traz para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para os sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática.
D	PICOLINI (2019)	Analizou a constituição da trajetória formativa/profissional do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência discutindo os papéis do professor de apoio e do professor regente em condição de bidocência e viabilizando condições de ação/reflexão sobre a docência para alunos público-alvo da Educação Especial.
D	MIRANDA (2019)	Analizou o processo de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino de um município do interior goiano, a partir de uma análise histórico-cultural.
D	FLORO (2016)	Investigou as orientações curriculares para o Atendimento Educacional Especializado, nas salas de recursos multifuncionais, a partir da análise da política de Educação Especial de um município paulista, a saber, a cidade de Franca/SP.

D	ARAÚJO (2016)	Investigou como estão sendo realizadas as ações e como se materializa o Atendimento Educacional Especializado no contexto da Política de Educação Especial na Rede Municipal Pública de Ensino de São Luís/ MA.
D	STIEGLER (2017)	Analisa a implementação das políticas públicas de inclusão nas escolas da rede pública municipal de União da Vitória onde julgou relevante esclarecer de que forma as políticas públicas de inclusão são implementadas no município, com intuito de desvelar o distanciamento entre o que está previsto na legislação e a aplicação na prática no dia a dia nas escolas.
D	KUHN (2017)	Conheceu a oferta e a organização da Educação Especial em uma escola do campo da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, interpretou o fluxo de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no período de 2010 a 2013 e conheceu a oferta e a organização da Educação Especial na escola e como ocorrem os processos de identificação e diagnóstico dos alunos público-alvo da Educação Especial.
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos finais		
D	CHRISTO (2019)	Analisa uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e entraves nesse processo.
Ensino Fundamental Anos Iniciais		
D	ALVES (2015)	Descreveu e analisou a proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado – AEE implantado e desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia de 2005 a 2014, para os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentam as ações para este atendimento no Brasil.
D	PEREIRA (2018)	Analisa como ocorre o processo de inclusão no ensino regular e suas relações com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia/MG
D	NARDINO (2018)	Analisa a formação de professores para a educação inclusiva e as possíveis contribuições da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI (MEC, 2008) - à prática docente inclusiva
T	CARVALHO (2017)	Objetivou compreender o que professores e gestores narram sobre sua atuação com as crianças que apresentam NEE no 1º Ciclo do Ensino Fundamental, como estão significando e

		ressignificando o exercício profissional e que experiências têm vivenciado com essas crianças
D	PAGANOTTI (2017)	Dedicou-se a conhecer as representações de docentes da sala de recursos e de sala regular atuantes no Ensino Fundamental I sobre crianças com deficiência inclusas na rede pública municipal e se existem aproximações ou distanciamentos entre os dois grupos de professores participantes no contexto da inclusão escolar.
D	ZIVIANI (2016)	Analisou as inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ESBRA, tendo como foco de análise as interdependências e colaboração.
D	FRAGA (2017)	Objetivou compreender como o Professor de Apoio Pedagógico desempenha seu papel pedagógico com os estudantes público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Blumenau
D	SOUZA (2017)	Objetivou identificar as representações sociais de professores das escolas municipais de Frutal-MG sobre a Educação Inclusiva, com foco nas práticas pedagógicas desses professores.
D	VALLADAO (2017)	Objetivou analisar os dilemas, os desafios e as possibilidades do trabalho docente realizado em uma classe de ensino comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória/ES, que conta com matrículas de dois alunos público-alvo da Educação Especial focando também na organização do processo de ensinar e aprender, na concepção de inclusão, no compartilhamento de responsabilidades, nas avaliações relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, objetivando também atuar em contexto, tendo em vista construir colaborativamente práticas pedagógicas que respondam às demandas educativas dos alunos da turma.
D	RODASKI (2018)	Investigou o processo de participação do aluno com deficiência na educação integral, em relação as conciliações entre o aprendizado das disciplinas do currículo básico, das oficinas ofertadas em contraturno e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Ensino Fundamental Anos finais		
D	AMARAL (2018)	Objetivou analisar como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental compreendem o ensino colaborativo junto a estudantes com deficiência e/ou (NEE).

T	CENCI (2016)	Pesquisou a inclusão de alunos com deficiência no 6º ano do Ensino Fundamental focada na aprendizagem dos alunos e não apenas na sua presença na escola, investigou a compreensão que os professores tinham acerca da inclusão e buscou um entendimento ampliado, acerca do tema, que pudesse orientar a produção, pelo próprio grupo, de novas formas de organização do ensino para promover essa aprendizagem (aprendizagem expansiva).
---	--------------	---

GRUPO 2: REDE ESTADUAL

T i p o	Autor	Síntese da Pesquisa
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais		
D	OLIVEIRA (2017)	Analizou como a escola se organiza pedagogicamente para dar respostas à diversidade de demandas educacionais dos estudantes, considerando o uso das novas tecnologias como recursos de apoio à aprendizagem.
Ensino Fundamental Anos Iniciais		
D	EVANGELISTA (2019)	Investigou quais relações se estabelecem entre formação de professores e atuação docente e quais as repercussões dessa formação nas vivências em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais.
D	LIMA (2016)	Analizou as repercussões verificadas no trabalho docente, ante a inclusão de alunos, público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), no sistema regular de ensino.
D	SILVA (2015)	Objetivou compreender o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de escolarização de alunos com deficiência nas escolas regulares, na perspectiva dos professores deste atendimento, indicando que há uma grande necessidade de maiores esclarecimentos e conhecimentos em relação ao trabalho realizado no AEE, como contribuinte no processo de escolarização dos alunos com deficiência.
D	ANJOS (2019)	Analizou a articulação entre o AEE e os principais atores dessa escola inclusiva.
Ensino Fundamental Anos finais		
D	KLEBER (2015)	Objetivou compreender o trabalho do segundo professor de

		turma em classes comuns dos anos finais do Ensino Fundamental.
T	MELLO (2019)	Desenvolveu um protocolo de construção colaborativa do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento potencializador da aprendizagem de estudantes com deficiência na escola regular.
D	ROCHA (2016)	Analizou a articulação do trabalho do professor de Matemática da sala comum com o professor especializado em Deficiência Intelectual (DI) a partir de uma proposta de ensino colaborativo baseado na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) usando como estratégia o desenvolvimento de Projetos para articular o ensino comum e o especial partindo da concepção de um ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar.
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais		
D	BUSS (2018)	Objetivou analisar a percepção dos segundos professores de turma sobre as interações e as relações pedagógicas que se estabelecem entre esse profissional e o professor titular na perspectiva do ensino colaborativo (coensino)
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio		
D	ARAÚJO (2017)	Analizou o Atendimento Educacional Especializado realizado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, na concepção dos professores de AEE, considerando os aspectos que envolvem a legislação e a atuação pedagógica.
D	COUTINHO (2017)	Objetivou conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville.
D	LAURINDO (2016)	Objetivou compreender o acesso e a permanência de alunos com deficiência nas políticas públicas, em especial de Santa Catarina, e o processo de apoio pedagógico relacionado ao atendimento do Segundo Professor em uma escola da Rede Pública Estadual de Educação Básica
T	EFFGEN (2017)	Objetivou pensar os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular e estudar junto a um aluno com TGD estratégias de mediação pedagógica que proporcionem a constituição de processos que possibilitem a vivência da linguagem escrita como uma das múltiplas linguagens do aprendizado escolar e do uso da comunicação alternativa e ampliada como elementos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.

Ensino Médio		
D	DEUD (2018)	Objetivou conhecer o trabalho do segundo professor de turma por meio da concepção do professor de sala comum nas turmas do Ensino Médio em escolas da rede Estadual de Ensino no norte de Santa Catarina
Modalidade EJA		
D	OLIVEIRA (2015)	(Re) tratou a formação de professores e saberes docentes que atuam em um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos em Aracaju – SE, da rede pública estadual, quanto às possibilidades e limites do Atendimento Educacional Especializado visando à contribuição nesse espaço educativo, em princípio duplamente inclusivo, via reflexão em torno da prática pedagógica em curso de modo a (re)construir uma pedagogia inclusiva com uso das tecnologias assistivas e a aprendizagem cooperativa como opção metodológica que contempla grupos de alunos e problemas do cotidiano.
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Modalidade EJA		
T	HERMES (2017)	Propôs compreender a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva na escola contemporânea a fim de problematizar os efeitos nos modos de subjetivação das professoras, mapear a articulação da Educação Especial com a Educação Inclusiva para produção da docência na escola contemporânea; analisar o processo de modelização das professoras de Educação Especial e das professoras das salas comuns/regulares; e problematizar a condição histórica da articulação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva na produção da docência na escola contemporânea

GRUPO 3: REDE MUNICIPAL E ESTADUAL

T i p o	Autor	Síntese da Pesquisa
Ensino Fundamental Anos Iniciais		
T	FARIAS (2017)	Analisou a trajetória escolar de alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, por meio de análise documental nos anos iniciais e observação do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, bem como o impacto no processo de aprendizagem destes alunos compreendendo os processos envolvidos no cotidiano escolar de duas escolas públicas, sendo

		uma estadual e uma municipal.
Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos finais e EJA		
T	GARCIA (2015)	Objetivou investigar, analisar e compreender o processo de efetivação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos três estados da Região Sul do Brasil.

GRUPO 4: REDES MUNICIPAL, ESTADUAL E PARTICULAR

T i p o	Autor	Síntese Da Pesquisa
Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais		
D	SIQUEIRA (2017)	Analizou a visão de profissionais atuando em mediação escolar sobre essa modalidade de suporte especializado para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns da Educação Básica com 41 profissionais participantes de um evento sobre mediação escolar, realizado no município do Rio de Janeiro, que atuavam há seis meses com alunos com necessidades educacionais incluídos em turmas comuns da Educação Básica.

GRUPO 5: REDE PARTICULAR

T i p o	Autor	Síntese Da Pesquisa
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais		
D	ARAUJO (2015)	Pesquisou sobre estratégias para trabalho numa perspectiva de educação inclusiva para compartilhar vivências únicas e singulares que possibilitaram contribuir para as já existentes no campo do fazer pedagógico com alunos com necessidade educacionais especiais.
Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais E Finais E Ensino Médio		
T	POZZA (2019)	Analizou de que maneira os efeitos da motivação docente repercutem no contexto escolar dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino.

GRUPO 6: REDE FEDERAL

T i p o	Autor	Síntese Da Pesquisa
Educação Infantil		
T	OLIVEIRA (2016)	Investigou as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos professores de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará abordando temas latentes da educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais		
D	SILVA (2016)	Analisou as concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - CAp/UERJ, a partir da visão dos professores e coordenadores do Ensino Fundamental.
Ensino Fundamental Anos finais		
T	VIANNA (2015)	Analisou práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma comum onde havia alunos com necessidades educacionais especiais e constituiu um corpo teórico-prático com orientações curriculares e reflexões conceituais sobre a escolarização desse alunado.
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio.		
D	ARAUJO (2016)	Analisou o Atendimento Educacional Especializado no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ) a partir da visão da equipe envolvida no ensino colaborativo.

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Adriana de Barros Antonioli, abaixo assinado, secretária Municipal de Educação de Nova Prata, localizada no município de Nova Prata (RS): Travessa Emilio Woff nº 40 - centro, autorizo a realização do estudo “Os professores do atendimento educacional especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: a articulação entre os profissionais”, a ser conduzido pela pesquisadora Paula Marchesini, sob a orientação da professora Dr^a. Carla Beatris Valentini. Fui informada pela responsável pelo estudo sobre as características, objetivos, cenário e participantes da pesquisa. Declaro também que fui informada que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa. Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente (posteriormente à assinatura deste), conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 510/16 e 466/12 e estar ciente que serão assegurados os direitos nelas previstos, dentre os quais:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

Nova Prata, 15 de dezembro de 2020.

AdB Antonioli

Adriana de Barros Antonioli

Secretária Municipal de Educação (Assinatura e carimbo)

Adriana de Barros Antonioli
Secretaria Municipal de Educação

<p>Paula Marchesini Mestranda Universidade de Caxias do Sul Curso de Mestrado em Educação paulaprofe2013@gmail.com (54) 99963-6708</p>	<p>Prof^a. Dr^a. Carla Beatris Valentini Pesquisadora responsável/orientadora Universidade de Caxias do Sul Curso de Mestrado e Doutorado em Educação cbvalent@ucs.br (54) 99977-8267</p>
--	---

APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES JUNTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Pesquisadora responsável: Paula Marchesini, mestranda em Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Beatris Valentini

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: 54.999636708

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Dorvalino Colla, 789 – Bairro São Pelegrino-Nova Prata - RS

Solicito à Secretaria Municipal de Educação:

1. Relação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental que estiveram/estão trabalhando com alunos da Educação Especial, obedecendo os seguintes critérios:
 - 1- professores que tenham trabalhado com alunos do AEE em 2019;
 - 2 - professores que tenham trabalhado com alunos do AEE em 2019 e 2020;
 - 3 - professores que tenham trabalho com alunos do AEE em 2019, 2020 e 2021.

2. Número e nome de professores de Atendimento Educacional Especializado:

**APÊNDICE D – LEVANTAMENTO INICIAL DE PROFESSORES DOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL INTERESSADOS EM PARTICIPAR DA
PESQUISA**

Olá, professor(a)! Tudo bem? Me chamo Paula Marchesini. Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS. Estou desenvolvendo minha dissertação com o seguinte tema: “Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre os profissionais”. Para a escrita desta dissertação, preciso da contribuição dos sujeitos que atuam com alunos da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Pretendo contar com 6 professores das duas escolas municipais urbanas selecionadas para este estudo, sendo 3 de cada escola. Esse é apenas um convite para um levantamento inicial. Caso aceite participar, acesse o link a seguir e preencha com as informações solicitadas. Saliento desde já que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo. Desde já agradeço sua disposição em colaborar com meu estudo.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdqPGzBqhsZ-rFjrmvhe7BoIF7whJFGC9uWQ_5UX80tvoq_Q/viewform?usp=sf_link

Texto disponível no link de levantamento inicial:

Nome completo:

Tempo de experiência nos anos finais do Ensino Fundamental:

Tempo de experiência com alunos da Educação Especial nas turmas regulares:

Trabalhou com alunos da Educação Especial que frequentam o AEE em 2019?

Trabalhou com alunos da Educação Especial que frequentam o AEE em 2020?

Trabalha com alunos da Educação Especial que frequentam o AEE em 2021?

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES

Texto a ser enviado no corpo de e-mail:

Prezado participante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa em formato on-line “**Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre os profissionais**”, através de uma entrevista realizada por mim, Paula Marchesini, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Beatris Valentini.

Antes de responder às perguntas da entrevista que acontecerão via plataforma digital, apresento-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para seu consentimento. Saliento que, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, você poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa e eu enviarei resposta de ciência do seu interesse.

Para concordar em participar da pesquisa e obter maiores informações, acesse o *link*: <https://forms.gle/nj453Rho1mrtL8KU6>

Texto disponível no link da pesquisa:

Prezado participante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa em formato on-line “**Os professores do Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre os profissionais**”, através de uma entrevista realizada por mim, Paula Marchesini, estudante do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Beatris Valentini.

Por favor, informe seu e-mail: _____

Abaixo seguem algumas informações da pesquisa:

Pesquisadora responsável: Paula Marchesini, mestranda em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Beatris Valentini

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS)

Telefone da pesquisadora responsável: (54) 999636708

Endereço da pesquisadora responsável: Rua Dorvalino Colla, 789 – Bairro São Pelegrino-Nova Prata - RS

O objetivo desta pesquisa é compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular 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.

Esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de avanço da análise das configurações da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito municipal. Além disso, o município de Nova Prata ainda não possui um levantamento que aborde esta temática, justificando-se a relevância de olhar, analisar e compreender como funciona esse processo, ou seja, para compreender que lugar ocupa a modalidade Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) nesse município, como essa política vem sendo interpretada e implementada a nível municipal e quais as concepções dos sujeitos, considerando o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular frente ao trabalho com alunos da Educação Especial e as relações tecidas entre esses profissionais para viabilizar o processo de inclusão.

1. Participantes da Pesquisa: Para a realização desta pesquisa serão convidados três professores do Atendimento Educacional Especializado das escolas da rede municipal de ensino de Nova Prata selecionadas: as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Prefeito Nagib Stella Elias e Padre Josué Bardin. Pretende-se também contar com 4 professores efetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 2 de cada escola e um máximo de 6 professores. Para isso, serão considerados alguns critérios de inclusão: professores que tenham trabalhado com alunos do AEE em 2019, professores que tenham trabalhado com alunos do AEE em 2019 e 2020 e professores que tenham trabalho com alunos do AEE em 2019 até 2021. Os critérios serão considerados na ordem em que foram apresentados.

2. Envolvimento na Pesquisa: Você será convidado a participar de uma entrevista cujo roteiro está estruturado em torno do objetivo desta pesquisa. Você poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e em qualquer aspecto que desejar. Com sua permissão, a videoconferência será gravada para registro das falas e, posteriormente, as falas serão transcritas na íntegra. Você receberá explicações sobre a gravação do vídeo para viabilizar a análise das informações. Dar-se-á preferência à utilização da plataforma Google

Meet para a videoconferência, porém, poderá ser utilizada outra plataforma ou aplicativo conforme a sua disponibilidade. A entrevista terá duração estimada de uma hora e você pode solicitar esclarecimentos em qualquer aspecto da pesquisa. Além disso, sinta-se livre para indeferir a sua participação, retirar o seu consentimento, cessar a sua participação, ou solicitar o acesso a este registro de consentimento a qualquer tempo. Destaca-se que sua participação é voluntária podendo recusar a sua participação sem qualquer prejuízo ou penalidade. Em conformidade com o inciso VI do artigo 17 da Resolução número 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, você terá garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

3. Procedimentos: Nesta pesquisa, os instrumentos para construção de dados serão as entrevistas semiestruturadas. Em virtude da pandemia provocada pela Covid-19 que inviabiliza o diálogo no formato presencial, as entrevistas acontecerão via videoconferência, de forma individual, com pré-agendamento e conforme sua disponibilidade para dia e horário. Dar-se-á preferência à utilização da plataforma Google Meet para a videoconferência, porém, poderá ser utilizada outra plataforma ou aplicativo conforme a sua disponibilidade a combinar no momento do pré-agendamento, também considerando sua disponibilidade. Para a análise dos dados desta pesquisa será adotada a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), por meio da técnica de análise categorial. As categorias serão criadas *a posteriori* a partir dos dados coletados. O material produzido será utilizado apenas com finalidade científica e poderá ser visto apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, será totalmente destruído, apagado ou inutilizado.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Por se tratar apenas de entrevistas semiestruturadas, a pesquisa oferece um risco mínimo. A pesquisa oferece riscos mínimos à integridade física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual dos participantes, semelhante a um dia normal. A pesquisadora ficará atenta a essas dimensões da informação no que se refere a identificação de sentimentos de desconforto e constrangimento que você possa manifestar e avaliar as possibilidades de continuação ou necessidade de interrupção da pesquisa como forma de preservar seu bem-estar. A coleta de dados de forma on-line por videoconferência não tende a causar danos aos participantes, já que, através deste recurso, é possível acompanhar as reações dos participantes em relação a constrangimentos ou desconforto, tendo em vista sua continuidade ou necessidade de interrupção da pesquisa. Se houver algum impedimento durante a videoconferência, seja por

dificuldades, instabilidade de conexão ou outros problemas técnicos, a pesquisa será interrompida e agendada para outro momento com o objetivo de preservar a qualidade dos dados coletados e o bem-estar dos participantes. Eventualmente, poderá haver perda de sigilo dos dados gravados da entrevista considerando os limites das ferramentas tecnológicas utilizadas. Neste caso, a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir e impedir esses riscos, responsabilizando-se por repará-los em caso de eventuais danos.

5. Benefícios: Sua participação contribui para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, mesmo que não haja benefícios diretos em sua participação. Os resultados deste estudo servirão para compreender a relação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino regular 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. Isso torna-se essencial para evidenciar o quanto se avançou em relação à inclusão de alunos com deficiência e pode contribuir para o aperfeiçoamento das ações propostas apontando para possíveis necessidades a serem atendidas considerando o contexto municipal onde a pesquisa será realizada a partir das contribuições dos estudos teóricos e da análise da coleta de dados com os sujeitos desta pesquisa, podendo inclusive servir de instrumento de análise da implantação das políticas públicas de inclusão em outros contextos.

6. Pagamento: Por ser de caráter voluntário, a participação nesta pesquisa não implica em nenhum tipo de pagamento ou despesa por parte do entrevistado.

7. Confidencialidade: As identidades dos participantes serão mantidas sob sigilo e não haverá nenhuma identificação do participante na publicação dos resultados desta pesquisa ou em qualquer outra publicação que possa resultar deste estudo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos pelo pesquisador e seu orientador. Não serão liberados nomes ou materiais que indiquem a sua participação sem a sua permissão. Salienta-se que será solicitado a idade, formação, tempo de experiência docente, área de atuação e tempo de atuação na área indicada, turmas em que leciona, quantidade de escolas e carga horária semanal, mas que não serão associadas às respostas do roteiro estruturado em torno do objetivo desta pesquisa visando manter a identidade sob sigilo.

8. Problemas ou perguntas: A pesquisadora se compromete a esclarecer qualquer dúvida ou acrescentar informações que o participante venha a solicitar no momento da pesquisa ou após a sua realização através do telefone (54) 99963-6708 ou pelo e-mail paulaprofe2013@gmail.com.

9. Comitê de Ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, que avalia os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas pesquisas. O CEP/UCS orienta seus trabalhos pelas normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil instituídas pela CONEP, como a Resolução CNS 466/12 e a Resolução CNS 510/16, específica para a análise de projetos das áreas das Ciências Humanas e Sociais. O CEP/UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Campus-sede, Bloco M, sala 306, e-mail: cep-ucs@ucs.br, telefone (54) 3218-2829.

Atenciosamente,

Paula Marchesini
Pesquisadora

COMPROMISSO COM A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A pesquisadora, Paula Marchesini, e sua orientadora, Carla Beatris Valentini, comprometem-se a manter o sigilo das informações coletadas durante a entrevista com os participantes e concordam que essas informações serão utilizadas apenas com a finalidade científica, preservando de forma integral o sigilo a respeito da identidade dos participantes. Os registros gravados ficarão sob a guarda da pesquisadora e armazenados em local seguro pelo período de cinco (5) anos e, após esse prazo, serão totalmente destruídos, apagados ou inutilizados.

Seu nome: _____

Concordância em participar da pesquisa:

Tendo em vista os itens acima apresentados, declaro que fui informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Também declaro ter ciência de que, a qualquer momento, posso solicitar novas informações e/ou esclarecimentos, modificar a decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar.

___ Li e concordo em participar da pesquisa.

Agradeço a sua participação.

Caso não concorde em participar da pesquisa, apenas feche essa página no seu navegador.

As informações constantes nesse termo são importantes. Entre as informações, inclui-se o contato da pesquisadora responsável. Aconselha-se que você imprima este documento ou salve-o como *print* de tela, mantendo-o sob sua guarda.

APÊNDICE F - PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DO ENSINO COMUM

1. Dados gerais

Idade.

Formação (ensino médio, graduação, especialização, pós-graduação)

Tempo de experiência docente.

Área de atuação e tempo de atuação na área indicada;

No momento você leciona em quantas turmas? E em quantas escolas?

Qual a sua carga horária semanal?

2. Ação profissional:

- a) Com quais sujeitos da Educação Especial você já trabalhou? Por quanto tempo?
- b) Você pode me contar uma experiência positiva que vivenciou durante uma aula em uma turma com alunos da Educação Especial?
- c) Neste trabalho, o que foi/é mais difícil?
- d) Qual é o seu sentimento diante das dificuldades encontradas? Como você tenta superá-las? Conte um exemplo de como fez para lidar com a dificuldade.
- e) Como você vê o seu papel como professor na escolarização dos estudantes da Educação Especial?
- f) Como você vê o processo de ensino e aprendizagem com esse(s) aluno(s)?
- g) Qual a sua concepção de inclusão na educação?
- h) Você tem conhecimento da Legislação que garante a escolarização de alunos da Educação Especial na escola regular?
- i) Na sua formação (inicial e continuada), você buscou algum curso ou especialização para dar suporte ao aluno da Educação Especial? Em caso afirmativo, de que forma essa formação contribuiu com a sua prática?
- j) Em que você se apoia para o planejamento das aulas para turmas com alunos da Educação Especial?

3. Ação profissional e a relação com o AEE

- a) Como você percebe o papel do Atendimento Educacional Especializado?
- b) Descreva como você vê o trabalho do professor da Sala de Recursos.
- c) Você recebe apoio da Educação Especial? Em caso afirmativo, que tipo de apoio?

- d) Você troca informações com o professor da sala de recursos? Em caso afirmativo, há um tempo específico para isso? Quanto tempo? Que tipo de informações vocês trocam?
- e) Você percebe a existência de uma relação, uma parceria, uma articulação ou colaboração entre o AEE e a sala regular? Explique ou detalhe essa relação.
- f) O que você pode destacar como elementos que dificultam uma relação, uma parceria, uma articulação ou colaboração entre o AEE e a sala regular? Cite um exemplo.
- g) O que você pode destacar como elementos facilitadores de uma relação, uma parceria, uma articulação ou colaboração entre o AEE e a sala regular? Cite um exemplo.

4. Informações complementares

Algo a mais para acrescentar a respeito desta temática?

OBS.: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado

APÊNDICE G - PROPOSTA DE ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR DO AEE

1. Dados gerais

Idade.

Formação (ensino médio, graduação, especialização, pós-graduação)

Tempo de experiência docente.

Tempo em que atua como professor de SRM

No momento, quantos alunos você atende em SRM? E em quantas escolas?

Qual a sua carga horária semanal? Como é a distribuição da sua carga horária?

2. Ação profissional:

- a) No teu trabalho, quais são as tuas principais atribuições?
- b) Qual a relevância da sala de recursos multifuncionais para o professor da sala de aula regular? E para os alunos atendidos?
- c) Como você vê o processo de ensino e aprendizagem com esse(s) aluno(s)?
- d) O que você entende por inclusão na educação?
- e) Você tem conhecimento da Legislação que garante a escolarização de alunos da Educação Especial na escola regular?
- f) Na sua formação (inicial e continuada), você buscou algum curso ou especialização para dar suporte ao aluno da Educação Especial? Explique:
- g) No seu trabalho, o que foi/é mais difícil?
- h) Qual é o seu sentimento diante das dificuldades encontradas? Como você tenta superá-las? Conte um exemplo de como fez para lidar com a dificuldade.

3. Ação profissional e a relação com o AEE

- a) Como você entende que deva ser o papel do Atendimento Educacional Especializado?
- b) Você troca informações com o professor da sala de regular? Em caso afirmativo, há um tempo específico para isso? Quanto tempo? Que tipo de informações vocês trocam?
- c) Você percebe a existência de uma relação, uma parceria, uma articulação ou colaboração entre o AEE e a sala regular? Explique ou detalhe essa relação.
- d) O que você pode destacar como elementos que dificultam uma relação, uma parceria, uma articulação ou colaboração entre o AEE e a sala regular?

- e) O que você pode destacar como elementos facilitadores de uma relação, uma parceria, uma articulação ou colaboração entre o AEE e a sala comum?

4. Informações complementares

Algo a mais para acrescentar a respeito desta temática?

OBS.: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas do entrevistado.