



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM: UM ESTUDO DAS PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA**

**MARIA REJANE ARARUNA**

**FORTALEZA – CEARÁ**

**2018**

MARIA REJANE ARARUNA

ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM: UM ESTUDO DAS PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> PhD Rita Vieira de Figueiredo

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A67a Araruna, Maria Rejane.  
Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza / Maria Rejane Araruna. – 2018.  
197 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Prof. Dr. Rita Vieira de Figueiredo.
1. Inclusão. 2. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 3. Trabalho colaborativo. 4. Ensino comum.. I. Título.

CDD 370

---

MARIA REJANE ARARUNA

ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM: UM ESTUDO DAS PERSPECTIVAS DO TRABALHO COLABORATIVO EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> PhD Rita Vieira de Figueiredo

Aprovada em: 31 /10 / 2018

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> PhD Rita Vieira de Figueiredo (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Geny Lustosa  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sílvia Roberta da Mota Rocha  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Geandra Cláudia Silva Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*Às minhas filhas, Luísa e  
Gabriela, por fazerem parte da  
minha vida... pelo amor  
incondicional!*

## AGRADECIMENTOS

*Uma emoção ímpar me invade nesse momento... tanto para agradecer que é difícil conter as lágrimas ao pensar em quantos foram os apoios nos desafios que integraram essa caminhada...*

*Primeiramente agradeço a Deus e à Nossa Senhora, pela força e sabedoria no enfrentamento das dificuldades durante os anos de construção desse trabalho.*

*À minha filha Gabriela, pelo amor, apoio, parceria e colaboração nesse percurso: durante a pesquisa de campo, nas transcrições, traduções e revisões realizadas. Sem você, teria sido muito mais difícil.*

*Aos professores participantes da pesquisa, em especial, Juraci e Fabiana, meus agradecimentos. Sem vocês esse trabalho não seria possível.*

*À querida Rita Vieira, para além da orientação intelectual. Por sua generosidade, amizade, críticas e o incentivo à superação. Minha eterna gratidão!*

*Às professoras participantes da Banca examinadora:*

*Adriana Leite Limaverde Gomes, meu carinho e admiração... por fazer parte de minha trajetória acadêmica.*

*Sílvia Roberta da Mota Rocha e Geandra Cláudia Silva Santos pelas colaborações e sugestões inestimáveis.*

*Em especial, à Geny Lustosa, pela disponibilidade na revisão final desse trabalho, pela assistência na reescrita. Grata pela amizade e carinho!*

*À minha mãe e irmãs, que torceram por mim.*

*Ao Cris, pelo apoio de sempre.*

*À minha madrinha e irmã Maria... pelas orações e amizade.*

*À Luciana, irmã e amiga, pelas conversas e compartilhamentos.*

*Às queridas Camila, Liliana e Avanúzia que me acolheram em momentos difíceis dessa caminhada... pela amizade em todas as horas que compartilhamos as inseguranças, as alegrias e os desafios de pesquisadoras.*

*Aos amigos do Grupo de Pesquisa LER (UFC), pelos aprendizados e comemorações regadas à bolo... Professor Jean-Robert, Amadeu, Paloma, Jamilya, Neydiana, Socorro, Mônica e Janaina .*

*À Secretaria de Educação de Fortaleza e às escolas campos de pesquisa, pelo acolhimento e por permitirem a realização desse estudo.*

*À Universidade Federal do Ceará pela oportunidade de realização desse trabalho.*

*Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação - FACED /UFC, pela atenção e presteza durante o percurso da caminhada acadêmica.*

*A todos e todas que de uma forma ou de outra colaboraram para a realização dessa tese. Meus sinceros agradecimentos!*

*"Se queres ser cego, sê-lo-ás...se  
podes olhar, vê; se podes ver,  
repara."*

*(José Saramago / Ensaio sobre a  
cegueira)*



## RESUMO

Esta tese objetiva analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de ensino comum, em duas escolas municipais de Fortaleza, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção. A literatura científica nacional e internacional (BRAUN, 2012; MENDES, 2006; KAMPWIRTH, 2003; MURAWSKI, SWANSON, 2001) que trata sobre experiências em práticas inclusivas indicam o trabalho colaborativo entre professores como estratégia positiva na resolução de problemas alusivos ao processo ensino-aprendizagem. A revisão bibliográfica e os fundamentos do estudo contemplam pesquisas sobre o trabalho colaborativo, a formação e o saber docente e os pressupostos implicados na transformação das práticas pedagógicas articuladas a teoria da mudança. A metodologia foi a pesquisa-intervenção caracterizada pela produção de práticas pedagógicas coletivas e inovadoras e o compartilhamento do saber no qual os participantes promovem ações com a intenção de mudança. Participaram da pesquisa duas professoras do AEE e oito professoras do ensino comum. O estudo constou de quatro etapas: i. exploratória/inicial; ii. encontros de formação e de trabalho para a planejamento de estratégias colaborativas; iii. execução das estratégias de colaboração entre as professoras; iv. avaliação final. Os resultados indicam que a articulação entre os dois grupos de docentes (professoras de AEE e professoras da sala comum) ocorre de forma assistemática, sem planejamento prévio ou intencionalidade definida, via de regra com vistas a atender a emergência de situações cotidianas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Evidenciou-se que, embora as professoras tenham manifestado disponibilidade para a articulação, alguns fatores limitam as iniciativas nesse sentido. As condições de trabalho são incompatíveis com uma perspectiva inovadora do ensino, a sobrecarga de trabalho a que são submetidas os docentes, as condições estruturais e a superlotação nos ambientes em que trabalham, são alguns dos aspectos que desfavorecem sobremaneira a articulação e a efetivação de práticas colaborativas. O estudo realça a necessidade de reestruturação dos horários dos professores para que possam realizar encontros para estudos e colaboração entre eles. Se faz necessário investimento em formações continuadas pelos sistemas de ensino que mobilizem práticas colaborativas e não apenas articulações assistemáticas e fortuitas, que fortaleçam a relação teoria-prática de modo que enfoquem as demandas relativas a esses estudantes. Sob essas circunstâncias, para que o trabalho colaborativo entre os professores aconteça e tenha êxito, deve ser compreendido como um processo em construção e não como um *episódio* para resolver problemas emergenciais no contexto inclusivo. As condições para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os

docentes tem grande potencial nas escolas, seus principais desafios são também seus grandes fatores potenciais. Portanto, vincula-se a superação de fatores organizacionais limitadores evidenciados pelo estudo, a partir, notadamente de uma reorganização institucional. Esses são indicadores importantes e condição essencial para a efetivação de práticas inovadoras e colaborativas entre os grupos de professores pesquisados. Destaca-se também, a pertinência do trabalho colaborativo entre esses dois grupos de profissionais na escola, na medida em que poderá contribuir para a mobilização e o desenvolvimento profissional dos docentes e a melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes e seu processo de inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trabalho colaborativo. Ensino comum.

## ABSTRACT

This thesis aims to analyze the conditions for the construction of a collaborative work between the teacher of the Specialized Educational Assistance (AEE) and the common teaching teacher, in two municipal schools of Fortaleza, from the development of an intervention research. The national and international scientific literature (BRAUN, MENDES, 2006; KAMPWIRTH, 2003; MURAWSKI, SWANSON, 2001) that deals with experiences in inclusive practices indicates the collaborative work among teachers as a positive strategy in solving problems related to the teaching- learning. The bibliographic review and the foundations of the study contemplate researches on the collaborative work, the formation and the teaching knowledge and the presuppositions implied in the transformation of the pedagogical practices articulated to the theory of the change. The methodology was the intervention research characterized by the production of collective and innovative pedagogical practices and the sharing of knowledge in which the participants promote actions with the intention of change. Two ESA teachers and eight teachers participated in the study. The study consisted of four stages: i. exploratory / initial; ii. training and work meetings for the planning of collaborative strategies; iii. implementation of strategies for collaboration among teachers; iv. final evaluation. The results indicate that the articulation between the two groups of teachers (ESA teachers and teachers of the common room) occurs in an unsystematic way, without prior planning or defined intentions, as a rule with a view to attending the emergence of everyday situations with students of Special Education. It was evidenced that, although the teachers expressed their willingness to articulate, some factors limit the initiatives in this sense. Working conditions are incompatible with an innovative approach to teaching, work overload to teachers, structural conditions and overcrowding in the environments in which they work, are some of the aspects that greatly disfavor the articulation and implementation of practices collaborative. The study highlights the need to restructure teachers' schedules so that they can hold meetings for study and collaboration between them. It is necessary to invest in continuing education systems that mobilize collaborative practices and not just assemblages and fortuitous articulations that strengthen the theory-practice relationship so that they focus the demands on these students. Under these circumstances, for collaborative work between teachers to succeed, it must be understood as a process under construction and not as an episode to solve emergency problems in the inclusive context. The conditions for the development of collaborative work among teachers have great potential in schools, their main challenges are also their great potential factors. Therefore, it is linked to the overcoming of limiting organizational factors evidenced

by the study, mainly from an institutional reorganization. These are important indicators and an essential condition for the implementation of innovative and collaborative practices among the groups of teachers surveyed. It is also important to highlight the relevance of the collaborative work between these two groups of professionals in the school, as it can contribute to the mobilization and professional development of teachers and the improvement of student learning outcomes and their inclusion process.

**Keywords:** Inclusion. Specialized Educational Assistance (AEE). Collaborative work. Common teaching.

## RESUMEM

Esta tesis objetiva analizar las condiciones para la construcción de un trabajo colaborativo entre el profesor del Atendimento Educativo Especializado (AEE) y el profesor de enseñanza común, en dos escuelas municipales de Fortaleza, a partir del desarrollo de una investigación-intervención. La literatura científica nacional e internacional (BRAUN, 2012, MENDES, 2006, KAMPWIRTH, 2003, MURAWSKI, SWANSON, 2001) que trata sobre experiencias en prácticas inclusivas indican el trabajo colaborativo entre profesores como estrategia positiva en la resolución de problemas alusivos al proceso enseñanza y aprendizaje. La revisión bibliográfica y los fundamentos del estudio contemplan investigaciones sobre el trabajo colaborativo, la formación y el saber docente y los presupuestos implicados en la transformación de las prácticas pedagógicas articuladas a la teoría del cambio. La metodología fue la investigación-intervención caracterizada por la producción de prácticas pedagógicas colectivas e innovadoras y el compartir el saber en el cual los participantes promueven acciones con la intención de cambio. Participaron de la investigación dos profesoras del AEE y ocho maestras de la enseñanza común. El estudio consta de cuatro etapas: i. Exploratoria / Inicio; ii. encuentros de formación y de trabajo para la planificación de estrategias colaborativas; iii. ejecución de las estrategias de colaboración entre los profesores; iv. evaluación final. Los resultados indican que la articulación entre los dos grupos de docentes (profesoras de AEE y profesoras de la sala común) ocurre de forma asistemática, sin planificación previa o intencionalidad definida, por regla general con miras a atender la emergencia de situaciones cotidianas junto a los estudiantes públicos alvo de la Educación Especial. Se evidenció que, aunque las profesoras han manifestado disponibilidad para la articulación, algunos factores limitan las iniciativas en ese sentido. Las condiciones de trabajo son incompatibles con una perspectiva innovadora de la enseñanza, la sobrecarga de trabajo a la que son sometidas los docentes, las condiciones estructurales y la superpoblación en los ambientes en que trabajan, son algunos de los aspectos que desfavorecen sobremanera la articulación y la efectividad de prácticas colaborativo. El estudio subraya la necesidad de reestructurar los horarios de los profesores para que puedan realizar encuentros para estudios y colaboración entre ellos. Se hace necesaria inversión en formaciones continuadas por los sistemas de enseñanza que movilicen prácticas colaborativas y no sólo articulaciones asistemáticas y fortuitas que fortalezcan la relación teoría-práctica de modo que enfoquen las demandas relativas a esos estudiantes. En estas circunstancias, para que el trabajo colaborativo entre los profesores suceda y tenga éxito, debe ser entendido como un proceso en construcción y no como un episodio para resolver

problemas de emergencia en el contexto inclusivo. Las condiciones para el desarrollo de un trabajo colaborativo entre los docentes tienen gran potencial en las escuelas, sus principales desafíos son también sus grandes factores potenciales. Por lo tanto, se vincula la superación de factores organizacionales limitadores evidenciados por el estudio, a partir, especialmente, de una reorganización institucional. Estos son indicadores importantes y condición esencial para la efectividad de prácticas innovadoras y colaborativas entre los grupos de profesores encuestados. Se destaca también la pertinencia del trabajo colaborativo entre estos dos grupos de profesionales en la escuela, en la medida en que podrá contribuir a la movilización y el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los resultados del aprendizaje de los estudiantes y su proceso de inclusión.

**Palabras clave:** Inclusión. Atención Educativa Especializada (AEE). Trabajo colaborativo. Enseñanza común.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas e procedimentos de pesquisa .....	84
Figura 2 – Acesso à escola .....	114
Figura 3 – Guia de leitura.....	131
Figura 4 – Dinâmica na SRM.....	131
Figura 5 – Oficina em sala de aula .....	132
Figura 6 – Professora do AEE realizando intervenções .....	135
Figura 7 – Professora do AEE e ensino comum em sala de aula durante ação colaborativa.....	136

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização - sujeitos da pesquisa.....	83
Quadro 2 – Síntese das respostas dos sujeitos da pesquisa .....	87
Quadro 3 – Síntese dos encontros realizados nas escolas A e B .....	89
Quadro 4 – Síntese do planejamento das estratégias de colaboração – Escola A.....	129
Quadro 5 – Síntese do planejamento das estratégias de colaboração – Escola B.....	133



## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EPAAE	Estudantes Público Alvo da Educação Especial
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2</b>	<b>O TRABALHO COLABORATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO</b> .....	26
<b>2.1</b>	<b>A colaboração no cenário inclusivo: um desafio e o caminho possível para a inclusão escolar</b> .....	26
<b>2.2</b>	<b>Abordagem sobre o trabalho colaborativo e suas conceptualizações</b> .....	35
<b>2.3</b>	<b>Estudos sobre o trabalho colaborativo para a inclusão escolar</b> .....	39
<b>3</b>	<b>OS SABERES DOCENTES COMO MOBILIZADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO</b> .....	48
<b>3.1</b>	<b>A escola como ponto de partida para as mudanças educacionais: Da cultura de individualização à construção de práticas docentes colaborativas</b> .....	49
<b>3.2</b>	<b>A articulação entre o ensino especial e ensino comum: Desafios contemporâneos na construção de saberes docentes</b> .....	57
<b>4</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	74
<b>4.1</b>	<b>Percurso inicial: escolhas e caracterização das escolas e dos sujeitos de pesquisa</b> .....	78
<b>4.1.1</b>	<i>Caracterização: Escola A</i> .....	81
<b>4.1.2</b>	<i>Caracterização: Escola B</i> .....	81
<b>4.1.3</b>	<i>Caracterização: Sujeitos da pesquisa</i> .....	82
<b>4.2</b>	<b>Etapas trilhadas para o desenvolvimento da pesquisa: detalhamento dos procedimentos utilizados e as formas de registro.</b> .....	84
<b>4.2.1</b>	<i>Entrevista semiestruturada</i> .....	85
<b>4.2.2</b>	<i>Enquete para levantamento de demandas</i> .....	86
<b>4.2.3</b>	<i>Etapa interventiva - Os encontros de formação, planejamentos conjuntos, ações implementadas e o acompanhamento junto as professoras.</i> .....	88
<b>4.2.3.1</b>	<i>Encontros de Formação</i> .....	91
<b>4.2.3.2</b>	<i>Encontros para planejamento de estratégias pedagógicas colaborativas</i> .....	92
<b>4.2.3.3</b>	<i>Desenvolvimento das estratégias de colaboração entre os professores do AEE e professor de ensino comum em sala de aula</i> .....	93
<b>4.2.4</b>	<i>Etapa final - Avaliação sobre os impactos do processo da pesquisa</i> .....	93
<b>4.3</b>	<b>Procedimentos utilizados para a análise dos dados</b> .....	94

<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>Desafios na construção do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum no contexto da escola inclusiva.....</b>	<b>98</b>
<b>5.2</b>	<b>Saberes compartilhados e possibilidades de construção de práticas pedagógicas colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum.....</b>	<b>123</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>165</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“A educação é [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.” (ARENDR, 1979, p.247).

Esta tese integra-se no âmbito das reflexões e defesa incondicional da escola inclusiva e, em termos mais restritos, no domínio da área da Educação Especial na escola comum, no tocante, em específico, à premissa da articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum, no trabalho pedagógico que realizam junto aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As mudanças ocorridas no âmbito educacional situam a educação comum e a educação inclusiva entrelaçadas em um movimento de urgentes renovações, impulsionadas pela inclusão de estudantes da Educação Especial. Por educação inclusiva entendemos o movimento de transformações ocorridas na escola para a ampliação da participação de todos os estudantes nos processos educacionais. O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2009, 2010b).

No palco dessas discussões, surge como um imperativo a colaboração entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial para assegurar uma educação que contemple a aprendizagem destes estudantes (STAINBACK; STAINBACK, 1990; TORRES GONZÁLEZ, 2002; MENDES, 2006, 2009; CAPELLINI, 2004).

Dessa forma, estamos presenciando a emergência de uma nova cultura escolar voltada para a parceria e a colaboração que impõe a necessidade de encorajar um exercício constante naqueles que participam cotidianamente de seus desafios. Nesse enfoque, o modelo tradicional de educação “[...] deve dar passagem a uma cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos [...]” (POZO, 2002, p. 40) para investir em relações mais cooperativas e menos individualistas.

Diferentes autores (ROPOLI et.al., 2010; LUSTOSA, 2009; MANTOAN, 2006; FIGUEIREDO, 2006, 2008, 2010; MITTLER, 2003) reiteram esse pensamento ao apontar que em tempos de inclusão a escola tem adotado perspectivas mais inovadoras, como as práticas

cooperativas entre os professores e entre pares em sala de aula (SILVA 2016; POULIN, 2010; CAPELLINI, 2004; GAUTHIER; POULIN, 2003; FIGUEIREDO, 2002).

Figueiredo (2002, p. 75) assevera que essa evidência é um indicativo da necessidade de repensar as mudanças e a reestruturação da escola nos diversos aspectos organizacionais e pedagógicos colocando as práticas docentes como “[...] o cerne das grandes discussões hoje, quando se fala em inclusão escolar.”

Nossa opção pelo tema se vincula a nossa trajetória profissional<sup>1</sup>, cujas experiências nos oportunizaram conhecer o Atendimento Educacional Especializado por meio da formação de professores e da ação docente, enquanto professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na referida rede de ensino. Relaciona-se também, à experiência como pesquisadora<sup>2</sup> e com a investigação de mestrado (ARARUNA, UFC, 2013) que versou sobre a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência intelectual.

Nesta investigação, buscamos conhecer o trabalho desenvolvido por professores do Atendimento Educacional Especializado na adoção de metodologias, atividades, estratégias e mediações desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais com esses estudantes. Os resultados desse estudo apontaram que as professoras do Atendimento Educacional Especializado têm uma atuação eficaz quanto à organização metodológica, na escolha das atividades e dos recursos pedagógicos. Contudo, observamos que este é um trabalho que se realiza, de um modo geral, de forma individualizada, com pouca ou quase nenhuma articulação com os professores do ensino comum. Esse aspecto foi constatado também por meio dos depoimentos destas professoras<sup>3</sup> cujas práticas de colaboração, podemos assim dizer, concretizavam-se, muitas vezes, através de conversas em diversos momentos e locais da escola, bilhetes, telefonemas e em momentos de reuniões coletivas. Porém, esses momentos não eram sistematizados e organizados com o objetivo de discutir os aspectos pedagógicos, atividades e recursos destinados aos estudantes da Educação Especial.

---

<sup>1</sup> Atuação na Secretaria de Educação de Fortaleza – SME compondo a equipe de Educação Especial na formação e acompanhamento aos professores de Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas municipais. Como formadora, atuamos no acompanhamento aos professores da Educação Especial na rede pública de ensino de Fortaleza (CE) e no Curso de Formação para Professores do Atendimento Educacional Especializado (MEC/SECADI/UFC, 2008-2013). Atualmente, professora do Curso de Pedagogia do Centro Universitário 7 de setembro – UNI7.

<sup>2</sup> Grupo LER - Linguagem Escrita Revisitada da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Ceará (UFC) coordenado pelas professora Ph.D. Rita Vieira de Figueiredo e professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

<sup>3</sup> Sobre esse aspecto consultar Capítulo IV: Estudo de caso: Conhecendo a história e os contextos socioculturais do aluno que apresenta deficiência intelectual (ARARUNA, 2013).

Apesar da articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum não terem sido diretamente um dos objetivos previstos em nossa pesquisa, esse é um aspecto que, via de regra, emerge em estudos que envolvem estes professores, já que esta parceria é indiscutivelmente necessária, mas que nem sempre ocorre como deveria, como também apontam as investigações de Rocha (2009), Burkle (2010) e Pereira (2012), dentre outros.

Apesar do crescimento desse tipo de pesquisa no Brasil, a colaboração é um modelo de trabalho que ainda é pouco conhecido ou desenvolvido em grande parte dos municípios, sendo utilizado apenas em condições específicas e experimentais (MENDES, 2006; VILARONGA; MENDES, 2014). É também desenvolvido por meio de estudos de caso que envolvem estudantes da Educação Especial, professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum, bem como nas possibilidades de atuação e intervenções pedagógicas que podem vir a favorecer avanços na aprendizagem desses estudantes (BARBOSA, 2016; LAGO, 2015; FREITAS, 2013; RABELO, 2011; ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004).

Alguns estudos (CARRILHO, 2011; MOSCARDINI, 2011; BASTOS, 2015; COTA, 2016) também trazem como resultado a falta ou a pouca articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum, fato que também identificamos em nosso estudo de mestrado, como afirmado anteriormente, assim como as precárias condições de trabalho para tal parceria, que torna favorável a permanência e reprodução do trabalho individualizado, ao invés do trabalho cooperativo, inclusive o nosso.

Diversos estudos internacionais (SOLIS, et al., 2012; SCRUGGS; MASTROPIERI; MCDUFFIE, 2007; MURAWSKI; SWANSON, 2001; MANSET ; SEMMEL, 1997) e nacionais (BRAUN, 2012; VILARONGA; MENDES, 2014; LUNA, 2015; BASTOS, 2015) têm sido desenvolvidos tendo como objetivos investigar a colaboração entre docentes do ensino comum e da Educação Especial. De um modo geral, os resultados ressaltam que a colaboração é uma abordagem eficaz para apoiar estudantes de educação especial em ambientes inclusivos, além de propiciar resultados satisfatórios no aprimoramento pessoal e profissional dos professores.

Por conseguinte, apesar da legitimidade e relevância das pesquisas sistematizadas sobre a atividade docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do professor do ensino comum no contexto inclusivo, verificamos que, dentre os estudos publicados, ainda são insuficientes as evidências que discutem as condições para a construção

de estratégias de colaboração entre esses professores no ambiente escolar, lacuna que buscamos responder nesta tese.

Esta perspectiva levanta um conjunto de questões considerando que nelas se respaldaram a orientação e o delineamento de nossa investigação. Diante do exposto, destacamos as questões que nortearam a pesquisa:

- De que forma ocorrem [e se ocorrem] as ações de articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum?
- Como se dá a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum?
- Quais estratégias de colaboração podem ser construídas por meio de ações compartilhadas / colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum?

Com esteio nestas questões, temos como o objeto de estudo da presente tese A análise das possibilidades de organização de estratégias de colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum.

Nesse contexto, a pesquisa teve como objetivo central investigar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum por meio de uma pesquisa - intervenção; e, como desdobramento do objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos da pesquisa em foco:

1. Averiguar se ocorrem e como ocorrem as ações de articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de sala comum.
2. Avaliar as possibilidades de construção de estratégias de colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum.

A partir da exposição dos propósitos desta tese, elucidamos que o objeto de estudo do trabalho em tela se concentra, particularmente, na análise das possibilidades de organização de estratégias de colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum.

Nessa construção, utilizamos como fundamentos teóricos no contexto dos princípios do trabalho e atuação do Atendimento Educacional Especializado sustentada em documentos específicos e em autores que fundamentam a ação docente (ROPOLI et.al, 2010; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010 e outros), na mudança e relações estabelecidas entre as partes na intenção de interpretar as possibilidades de transformação das práticas docentes tendo como eixo articulador a colaboração (HARGREAVES, 1998; FULLAN e

HARGREAVES, 2000; THURLER, 2001 e outros). De outro lado, a prática pedagógica e os saberes docentes (NÓVOA, 1992, 1995; CHARLOT, 2000, 2006; ZABALA, 1995; TARDIF, 1999, 2002, 2005, 2010; PIMENTA, 1999, 2000, 2002, 2005; ALARCÃO, 2003 e outros) também foi objeto de reflexão e, com efeito, essas referências teóricas constituíram os principais eixos de reflexões no desenvolvimento desta tese. Destarte, cremos que o entrelaçamento epistemológico destes fundamentos nos conduziram como aporte para a compreensão e análise almejada sobre o fenômeno que nos dispusemos a estudar. Sob essa ótica, para subsidiarmos o objeto desta investigação, também buscamos referências nos estudos já consolidados tendo como alicerce os princípios do trabalho colaborativo, com os quais nosso objeto de estudo se afilia.

A opção metodológica presente nesta investigação teve como base os pressupostos da pesquisa-intervenção (THIOLLENT, 2008, 1997; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BARBIER, 2004; ANADON, 2005) considerando que este tipo de investigação se coaduna com estudos que se estabelecem no cenário de uma escola comprometida com a diversidade, assinalando a premência de transformação das práticas escolares. Se afilia também com estudos que possibilitem, além da inserção do pesquisador no universo da pesquisa, o aprofundamento do campo investigado e a coparticipação com os sujeitos, obtidos nas relações estabelecidas na cotidianidade.

Deste modo, a pesquisa-intervenção permite que os professores se posicionem como sujeitos atuantes da investigação, como coautores da pesquisa. Concede assim, que sejam vistos como sujeito de conhecimento, capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado. Desse modo, utilizamos a metodologia da pesquisa-intervenção vista ao mesmo tempo como um instrumento de investigação e uma proposta que implica em possibilidades de intervenção sobre as práticas da instituição escolar para transformação (BARBIER, 1985, 2004).

Em geral, alguns estudos como os desenvolvidos por Salustiano (2006), Mota Rocha (2002), Damiani (2012, 2006), Rocha (2001, 2003), mostram a pesquisa-intervenção como uma perspectiva para uma mudança. É consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. “Na pesquisa-intervenção, a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido.” (ROCHA, 2003, p. 72).

Pesquisa é, assim, ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio - históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos



referenciais de análise para se pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva, fato este que também engloba a proposta por nós desenvolvida.

A este respeito ressaltamos que, para além do caráter pragmático centrado no “como fazer”, dedicamo-nos à ideia de uma proposição colaborativa gestada conjuntamente com os sujeitos e tendo como norte as necessidades e inquietações que se apresentaram no percurso do processo investigativo.

Assim sendo, a opção por esta abordagem se justificou pelo fato de que este tipo de análise oferece uma direção metodológica mais plausível na busca de respostas para as indagações que empreendemos sobre nosso objeto de estudo, expondo, por meio dessas representações, o suporte adequado para o alcance das indagações propostas. Ademais, está intrinsecamente ligado às minhas inquietações acerca do objeto de estudo, visto que meu envolvimento com o tema é inerente à minha formação profissional e pessoal. Fazemos alusão às palavras de Bogdan e Birklen, tendo em vista que

[...] a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador, que [...] independente da forma como surge, é essencial que seja importante e estimulante para si. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 85, 86)

Seguindo esse percurso de estudo, a tese encontra-se organizada em quatro capítulos, subsequentes à presente sessão inicial.

Dando sequência, no primeiro capítulo denominado “**O trabalho colaborativo em contexto escolar: estratégia para a inclusão**”, abordamos o contexto da educação inclusiva, refletindo sobre as mudanças emergentes que impõem a inclusão dos estudantes da Educação Especial e as discussões atuais que a perpassam, especificamente voltada para os professores. Em seguida, abordamos a colaboração por meio de suas conceptualizações e os modelos deste tipo de trabalho encontrados na literatura. Por fim, buscamos a construção do problema desta pesquisa, mediante a apresentação da revisão de literatura sobre a colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de ensino comum.

No segundo capítulo, nomeado “**Os saberes docentes como mobilizadores da prática pedagógica no cenário inclusivo**” prosseguimos com o construto teórico contemplando aspectos da formação e da prática pedagógica no cenário da educação inclusiva envolvendo especificidades da atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor do ensino comum.

No terceiro capítulo, destacamos o percurso metodológico adotado na investigação que nomeamos “**Percurso teórico-metodológico da pesquisa**” apresentando os fundamentos

teóricos da pesquisa-intervenção, como organizamos e desenvolvemos nossa investigação baseada nesses fundamentos e as técnicas de coleta e análise dos dados. Ao final, evidenciamos a escola e os participantes que compuseram a pesquisa ora evidenciada.

No prosseguimento da produção, no quarto capítulo, designado “**Discussão e análise dos dados: desafios e potencialidades para a organização do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum**” relatamos o produto obtido na investigação, derivado da pesquisa-intervenção desenvolvida para a composição da tese.

Ao final da produção, apresentamos as considerações finais retomando o percurso trilhado na investigação, os resultados alcançados permeados por discussões sustentadas na base teórica adotada, bem como as contribuições e recomendações do estudo.

A seguir, apresentaremos o primeiro capítulo referente aos paradigmas de trabalho colaborativo entre o professor da Educação Especial e o professor de ensino comum por meio da revisão de literatura.

## **2 O TRABALHO COLABORATIVO EM CONTEXTO ESCOLAR: ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO**

“A mudança que não envolve o professor e não é apoiada por ele acaba, geralmente, por ser uma mudança para o pior ou não representar, sequer, qualquer transformação” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 35)

Nesta seção, buscamos evidenciar inicialmente o panorama atual da educação escolar no cenário da proposta inclusiva legitimado pela legislação vigente, dentre elas o Atendimento Educacional Especializado como serviço de apoio, destacando a articulação com o professor do ensino comum. A seguir, apresentamos os modelos comumente utilizados na literatura sobre colaboração e suas conceptualizações mediante a apresentação da revisão de literatura<sup>4</sup> sobre a colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de ensino comum.

### **2.1 A colaboração no cenário inclusivo: um desafio e o caminho possível para a inclusão escolar**

Nas últimas décadas, o Brasil passou por mudanças expressivas para garantir a universalização da educação escolar tendo em vista a concepção da educação como direito previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Essa perspectiva, implementada de forma mais contundente nos anos de 1990, exigiu o enfrentamento de grandes desafios na equiparação de oportunidades educacionais para todos, e, conseqüentemente, a redefinição do papel do Estado no âmbito da execução das políticas sociais. As evidências de um novo modelo social, mais complexo, global, interdependente, abundante em informações, em tecnologias e inclusiva, tornam as escolas reflexo da sociedade, com novas exigências. (VILLA; THOUSAND, 1999)

Vinculados a essas exigências, em todos os países, a legislação tem sido apontada como uma forma de extinguir a discriminação, prevendo oportunidades de inserção social, educacional e profissional de todos os cidadãos (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; GIL; BENGOCHEA, 1991).

---

<sup>4</sup> As produções científicas foram coletadas nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), e em revistas acadêmicas no Portal de Periódicos relacionadas a área pesquisada.

As políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, passam a ser orientadas com base nos questionamentos sobre a equidade na educação, conquistados pelos avanços legais e pelas iniciativas de movimentos sociais em favor da inclusão, cuja expressão “escola para todos” passa a ser o mote.

Nesse movimento, no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência, destacam-se, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e Qualidade (1994), conhecida como Declaração de Salamanca; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas - ONU (2006), dentre outros documentos, nos quais o Brasil é signatário. Há de situar, nessa circunstância, os avanços legislativos no Brasil com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva – PNEE (BRASIL, 2008); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e, mais recentemente, o Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015). Assim, a política educacional brasileira reflete a necessidade, cada vez mais evidente, de garantir a inclusão escolar ante essas transformações.

Embora reconheçamos que a legislação promova um impulso e dê sustentação às mudanças necessárias para o desenvolvimento da escola inclusiva, essas iniciativas, por si só, não asseguram a equidade social e educacional. A inclusão traz uma exigência de objetivos e metas em favor da permanência e sucesso escolar, mas, precisamente, ações continuadas que garantam a efetivação desse direito. Em um país marcado pelo estigma da exclusão, repensar práticas que contemplem o direito destas pessoas, é, sobretudo, responder, de modo coerente, aos apelos das novas exigências que se impõem no cotidiano da escola perante o fenômeno da inclusão (ARARUNA, 2013).

Pensamento reiterado em documentos oficiais, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) que ao mesmo tempo que reafirma o direito à educação, pondera que

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14)

Ante tal panorama, refletimos que a legitimação da educação escolar em função do projeto inclusivo, os papéis e as funções das escolas comuns devem assumir diferentes delineamentos, pois é como se a educação brasileira estivesse em discordância com as exigências da escola contemporânea. Figueiredo, Boneti e Poulin (2017) abordam um panorama

educacional ainda pautado em uma visão clássica da educação, incongruente com um modelo cujas bases exige uma escola mais democrática e acolhedora. Para os autores,

[...] o pressuposto básico da educação inclusiva é que as diferenças se constituem em fator construtivo, a partir de trocas de experiências advindas das diversificadas experiências de vida construídas nas diferenças e singularidades sociais. Porém, se a institucionalidade da escola, suas regras, normas e valores, continua assentada no pressuposto da epistemologia clássica da educação, o mundo social age de forma a criar caminhos que viabilizam a educação inclusiva, como é o caso da conquista da legislação e a pressão feita pelo social sobre a escola no sentido de receber as diferenças e as singularidades sociais. (FIGUEIREDO; BONETI; POULIN, 2017, p. 963- 964)

A inclusão não é uma utopia educacional, ela é real! As pessoas com deficiência, dentre outras que apresentam necessidades específicas, marcam presença na escola comum e cada vez mais será uma realidade. Para Sacristán (2002), é inegável a diversidade vigente nas escolas com suas variações sociais, culturais e linguísticas, cuja permanência deve ser compreendida como um fator diferenciador na busca de respostas educativas que contemplem essas distinções. Para o autor,

Quanto mais pessoas entrarem no sistema educacional e quanto mais tempo permanecerem nele, mais variações serão acumuladas em seu interior. A diferença existe. As práticas educativas (sejam as da família, as da escola ou as de qualquer outro agente) deparam-se com a diversidade como um dado da realidade. (SACRISTÁN, 2002, p. 18)

Com o advento da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino na escola comum, através da implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) “[...] em nenhum outro momento da história da educação, essa modalidade esteve tão presente nas rodas de discussões políticas educacionais da sociedade [...] preconizando que [...] a escola desenvolva as potencialidades e trabalhe as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial”. (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 19).

Algumas pesquisas (FREEMAN; ALKIN, 2000; STAINBACK; STAINBACK, 1999; STRULLY; STRULLY, 1996) têm demonstrado que os Estudantes Público Alvo da Educação Especial - EPAEE na escola comum apresentam melhor desempenho social e acadêmico quando comparados àqueles cujas experiências advêm do ensino segregado.

Porém, é imperativo investir na produção de conhecimentos para além do discurso ideológico, e avançar para a análise da realidade na tentativa de delinear e implantar diretrizes políticas e pedagógicas (ARANHA, 2000; CAPELLINI; MENDES, 2002; SAILOR; GEE; KARASOFF, 1993) promovendo a ampliação do debate em torno das condições adequadas para a efetivação de ações que atendam à escolarização desse alunado, como a urgência da revisão do papel da escola, de práticas para o ensino e a aprendizagem (SILVA, 2011; GLAT;

PLETSCH, 2011; VITALIANO; MANZINI, 2010; MENDES et al. 2010; MACHADO, 2006, CAPELLINI, 2004; BEYER, 2005, 2006).

Neste cenário, a Educação Especial, até então representada por escolas e classes especiais, cujo surgimento foi provocado por seleções e categorizações dos estudantes que não acompanhavam as exigências da escola comum (BUENO, 1993), passa a uma reorganização de seu papel no contexto educacional com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Nas diretrizes dessa política, destacam-se a criação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM e dos serviços de apoio, dentre eles, o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Atendimento Educacional Especializado é garantido na Constituição Federal de 1988 “[...] aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (Art. 208, BRASIL, 1988). Contudo, apesar dessa garantia, não havia clareza de suas atribuições no cenário educacional da época, que coadunava com a visão clínica da Educação Especial baseado no modelo médico-psicológico, centrado na etiologia da deficiência. O ensino era delegado aos professores especialistas focado numa função assistencialista e fortalecedora dos padrões homogêneos que ainda perdurava no contexto escolar.

Compreendemos que tal evidência dificulta possíveis parcerias e colaboração entre estes professores, já que reforça a concepção de um ensino para uns, que apresentam deficiência, e para outros, sem deficiência. Essa postura pode favorecer uma ideia irreal de que o conhecimento sobre como ensinar os estudantes da Educação Especial é uma tarefa inacessível para os professores do ensino comum, que se veem distantes de alcançar este conhecimento, que amparados neste argumento se autodenominam despreparados para atuar junto a estes estudantes.

Em consequência, isso pode comprometer a articulação entre estes profissionais que devem atuar com base na cooperação e na divisão de tarefas, como condiz com a proposta inclusiva. Para Skliar (2006)

O problema da diferença e da alteridade não se deve condicionar nem reduzir ao arbítrio da divisão e/ou separação entre a escola comum e a escola especial: é uma questão de educação no seu conjunto. Isso quer dizer que ou se entende a educação como uma experiência de conversação com os outros e dos outros ou se acaba por normalizar e fazer refém todo o outro nos termos do “nós” e do “eu” educativo, um “nós” e um “eu” tanto improváveis quanto fictícios.

Alguns estudos (MACHADO, 2013; BAPTISTA, 2011; ROCHA, 2009) atestam o reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor do Atendimento Educacional

Especializado na escola comum, através das mudanças provocadas pela implantação deste serviço de apoio e nas percepções de professores e gestores.

Ressaltamos a pesquisa realizada por Machado (2013), desenvolvida em 19 escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis com gestores, equipe pedagógica, professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum. Os resultados constataam a importância da atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado nas escolas por dar um suporte aos EPAEE quanto aos recursos pedagógicos e de acessibilidade, necessários à aprendizagem destes. Foi evidenciado também, que os professores de ensino comum reconhecem as contribuições do serviço favorecendo a adoção de práticas de sala de aula mais inclusivas e colaborativas superando “[...] a visão da deficiência ligada à incapacidade e ao modelo médico.” (MACHADO, 2013, p. 150)

Nesta perspectiva, a pesquisa de Machado (2013) nos permite vislumbrar sobre o que é posto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) sobre as atribuições do Atendimento Educacional Especializado na escola comum, dentre elas o atendimento aos estudantes da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais, a interlocução com os professores e as famílias dos estudantes, dentre outras.

Desse modo, podemos inferir que o professor do Atendimento Educacional Especializado é, no conjunto da comunidade escolar um articulador da inclusão. Porém, essa é uma tarefa que deve ser compreendida e desenvolvida por todos que fazem parte da escola e não exclusivamente por este profissional (MANTOAN, 2006; MITTLER, 2003). Afirmativa que é validada pela obviedade de que não é possível incidir (apenas) sobre o professor, tão pouco nas práticas por ele desenvolvidas, seja da Educação Especial ou do ensino comum, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de um processo de tal complexidade e amplitude como a inclusão escolar. Embora este seja um pressuposto recorrente nas políticas voltadas à inclusão, a transformação das práticas é uma simplificação que não abrange a realidade das escolas.

Entendemos que essa impotência pode ser interpretada a partir de situações e contextos escolares vividos por professores do ensino comum e por professores do Atendimento Educacional Especializado. Em seu estudo, Barbosa (2016) verificou a necessidade dos docentes do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum estarem articulados desde o planejamento, a fim de que os conteúdos curriculares, cujo espaço de ensino é a sala de aula comum, sejam desenvolvidos adequadamente, tendo em vista a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. A pesquisadora identificou, ainda, que não havia compartilhamento das ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado com o

professor do ensino comum, particularmente das avaliações realizadas com o referido estudante na Sala de Recursos Multifuncionais (BARBOSA, 2016).

Apesar da legislação brasileira, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009) que trata sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicar como uma das funções do professor do Atendimento Educacional Especializado a articulação com os professores de ensino comum, não estabelece de que maneira essa interlocução poderá ocorrer, deixando a cargo dos sistemas de ensino essa definição. Entendemos que os desdobramentos da política de inclusão, ou seja, sua aplicabilidade legal, necessita ser amplamente discutida por setores competentes da esfera educacional, à luz de diversas investigações e autores que se debruçam sobre esta temática, e sejam efetivas as garantias previstas em tais documentos. Compreendemos assim, que este é um compromisso e investimento na formação continuada dos professores, de todos eles, a partir das experiências e saberes construídos para que possam desenvolver as competências que lhes são exigidas.

Prieto, Mantoan e Arantes (2006, p. 50) apontam para esta necessidade, ressaltando que é preciso empregar esforços na qualidade de ensino e na formação continuada do professor, visto que este

[...] deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Estudos nacionais (BARBOSA, 2016; COTA, 2016; BEDAQUE, 2011; FONTES, 2008) e internacionais (CARRILHO, 2011; CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009; MCLESKEY; WALDRON, 2007) revelam que fatores organizacionais, como os horários do planejamento, bem como a falta de tempo, por exemplo, têm colaborado como impedimento para que os professores da Educação Especial e do ensino comum atuem juntos na sistematização e articulação do trabalho docente, sendo urgente que esta discussão aconteça na escola e nos sistemas de ensino como um todo.

Carrilho (2011) salienta que em Portugal, por exemplo, na maioria das situações, é possível observar o isolamento dos docentes em sala de aula privilegiando a privacidade e ignorando as mais-valias do trabalho colaborativo. A autora observa que, dentre os empecilhos para a efetivação do trabalho em colaboração entre os professores estão a estrutura dos edifícios, a falta de tempo e recursos e a própria divisão do currículo por disciplinas, sendo raros os momentos em que estes “[...] se juntam para partilhar e refletir sobre as suas experiências



profissionais, os problemas que encontram, as necessidades atuais da educação, os problemas com que as escolas se deparam e as possíveis formas de resolução dos mesmos” (CARRILHO, 2011, p. 18).

Correia (2007) afirma, ainda, que a falta de organização e gerência dos horários dos professores do ensino comum com os de educação especial é um dos fatores que mais dificulta o envolvimento em “verdadeiras culturas de colaboração”. É um obstáculo apontado como fator de limitação para a interação entre os professores devido às condições de trabalho propostas pelas escolas. Por sua vez, Capellini (2004) discute a importância da colaboração como oportunidade de os professores refletirem e discutirem sobre a própria prática pedagógica, na mudança de valores e na superação da crença de que a sala de aula não pode ser compartilhada com outro professor. A autora aponta em seus estudos que os professores têm consciência de que não possuem conhecimento suficiente, ressaltando que na sua formação foram instruídos a atuar individualmente, embora reconheçam a importância da atuação do professor de Educação Especial no contexto da escola comum.

Para Wood, esse amadurecimento ocorre no momento em que as percepções do papel de cada professor tornam-se menos rígidas e a formação de equipes torna-se mais cooperativa. Burkle (2010) endossa tal constatação evidenciada em uma pesquisa desenvolvida entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum em que o estabelecimento da parceria ocorria quando estes professores já se relacionavam há mais de um ano, ou seja, foi fruto de uma construção ao longo do período. Nesse contexto, a parceria colaborativa entre professores pode propiciar o empoderamento dos mesmos, mas esta é uma conquista que requer tempo, pois ocorre de forma processual e demanda contínuos processos de formação em diferentes áreas e aspectos pedagógicos, metodológicos e de pesquisa. (RABELO, 2012; FIGUEIREDO, 2002; WOOD, 1998)

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), as condições que são dadas para mobilizar os professores como um recurso para uma mudança na escola são ilusórias, e efetivamente inexistem, apenas reforçam a “pesada carga de responsabilidades” que estes trazem ao longo da trajetória docente. Compreendemos que os professores estão envoltos em uma história pessoal e profissional cuja construção de crenças e valores personificam grande parte dos seus conhecimentos, especialmente as concepções sobre como ensinar, de como veem os alunos e suas aprendizagens.

Sobre essa questão, Tardif (2002) argumenta que os professores permaneceram muitos anos submersos nos ambientes de trabalho dos quais fazem parte, antes mesmo de encetar o seu caminho profissional. Essa imersão se manifesta “[...] através de toda uma

bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis através do tempo.” (TARDIF, 2002, p. 261). Nesse sentido, mudar a prática pedagógica é uma ação complexa, que envolve referências construídas no processo social e pessoal. Isso irá exigir mudanças de posturas, assim como disponibilidade e cooperação para enfrentar as inovações e essa condição não é comum na maioria dos professores (MANTOAN, 2005).

Esse aspecto foi constatado na investigação realizada por Oliveira e Leite (2011), em uma escola do interior de São Paulo cujo objetivo foi o de avaliar o trabalho desenvolvido pela professora do Atendimento Educacional Especializado e a articulação com a professora de ensino comum. Um dos resultados apontou a resistência desta última em estabelecer parceria com a professora do Atendimento Educacional Especializado por considerá-lo como um serviço à parte e o único responsável pelo estudante que apresenta deficiência na escola.

Essa constatação e a falta de diálogo também foram identificados em alguns estudos (GLAT; BLANCO, 2007; BÜRKLE, 2010; DELEVATTI, 2012), sobre o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum. Glat e Blanco (2007) esclarecem que embora os professores especializados enfatizassem seu papel no suporte ao desenvolvimento de atividades específicas da área de deficiência e rejeitassem a tarefa de reforço dos conteúdos desenvolvidos nas turmas comuns, na maioria dos casos a responsabilidade pelas aprendizagens de estudantes da educação especial recaía exclusivamente sobre estes professores (GLAT; BLANCO, 2007).

Oposição, distanciamento e falta de diálogo “[...] não são certamente da má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência à mudança” afirma Roldão (2007, p. 28). A autora analisa esses posicionamentos como uma dissimulação de realidades mais complexas, cujas raízes são construídas historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e de seus professores. Destaca, dentre os indicadores da cultura vivencial e integrada da escola, o individualismo, o qual atribui à atividade docente e à lógica normativa dominante no nível macro da administração, tanto quanto ao sistema de gestão das escolas.

Trabalhar colaborativamente vai ao arripio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina. Dificilmente se pode pedir que o trabalho docente colaborativo seja acolhido pelos professores sem que a instituição mude também as suas regras e deixe de permitir que o trabalho docente não seja partilhado nem discutido na sua realização diária (ROLDÃO, 2007, p. 29).

No que alude às práticas desenvolvidas pelos professores, alguns estudiosos, como Hargreaves (1998), Bauwens e Hourcade (1995), Fullan e Hargreaves, (2001), identificam a

cultura de individualismo como a que tem maior representatividade. Consoante Bauwens e Hourcade (1995), uma das mudanças mais desafiadoras para os professores é se desvencilhar do exercício da função individual para uma atuação na qual tem que dividir responsabilidades, compartilhar opiniões, metas e instruções, tomar decisões, bem como executar ações voltadas para organização da avaliação e administração da sala de aula.

Sobre esse aspecto, Alarcão (2003, p. 58) ratifica que é essencial que os professores transponham o distanciamento no espaço educativo no qual desenvolvem a docência, bem como entre si, para que, “em colaboração, tenham de construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive”. Nesse enquadramento, as mudanças requeridas pela escola

[...] não poderão ser meras execuções e orientações técnicas ou instrumentais. Mudar a prática pressupõe a transformação de quadros de referências que a fundamentam e lhes dão sentido, e isso não é tarefa simples, especialmente se os protagonistas não estiverem imbuídos de uma vontade interior, que lhes permita ir em busca de caminhos para a concretização desse propósito (ROCHA, 2014, p. 15).

Para Machado (2013, p. 106), o Atendimento Educacional Especializado enquanto serviço de apoio da Educação Especial não é quem deve determinar tais mudanças, pois “[...] é crucial que a escola se mobilize e organize momentos coletivos de formação continuada, de estudos e de pesquisas para aprofundar a questão da diferença e da aprendizagem, na perspectiva da educação inclusiva”. E esta é uma responsabilidade de toda organização escolar, envolvendo os profissionais inseridos neste processo.

A mobilização de atores educativos tendo em vista objetivos voltados para a aprendizagem de todos os estudantes implica na colaboração, apontada como uma das soluções para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e ao desenvolvimento da escola (LITTLE, 1982, 1990; HARGREAVES, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000; DAY, 2001, 2004; LIMA, 2002, 2004; ROLDÃO, 2007; VEIGA SIMÃO et al., 2009).

O professor necessita de seus pares para refletir sobre a prática de modo colaborativo, com todos os envolvidos no processo e mais especificamente no ambiente escolar (WOOD, 1998; RABELO; MENDES, 2011). A colaboração surge, assim, em estratégias que envolvem o plano da investigação e da prática, como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e de seus professores.

## 2.2 Abordagem sobre o trabalho colaborativo e suas conceptualizações

Alguns autores têm questionado a ambiguidade e complexidade do conceito de colaboração, sobretudo quando aparece associado a outros termos. Como sublinha Hargreaves (1998), a colaboração pode assumir formas distintas, desde o ensino em equipe, passando pela planificação em colaboração, pelo treino com pares [*peer coaching*], ou pela investigação-ação em colaboração.

Forte e Flores (2012, p.4) advertem que, apesar do uso habitual do termo colaboração, o seu significado nem sempre é homogêneo, sendo, muitas vezes, “[...] complementado ou qualificado com recurso a alguns adjetivos, como é o caso da colaboração estrutural, da colaboração autêntica etc.”. Isso ressalta a necessidade e importância de elucidar o sentido, as formas e significados do referido termo com maior clareza, sobretudo em relação ao pensamento dos professores sobre o assunto, considerando as circunstâncias em que exercem seu ofício e dos contextos em que trabalham, assinalam as autoras.

Consideramos que este seja um aspecto importante a ser refletido, tendo em vista que o entendimento e a concepção dos professores, ou mesmo de pesquisadores, sobre as funções exercidas nos espaços de atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor do ensino comum, poderá influenciar o desenvolvimento de tal estratégia de trabalho se desvinculando e desrespeitando o que é posto nas diretrizes da atual Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008.

Isto não significa, no entanto, que pesquisas desenvolvidas nesses modelos se coadunem com os princípios da proposta inclusiva no Brasil. Em se tratando de autores estrangeiros, compreendemos que em outros países os serviços de apoio têm outra organização, ou seja, o Atendimento Educacional Especializado subscrito na Política Nacional de Educação Especial de 2008 faz parte da legislação específica brasileira.

Em nossos estudos sobre o tema, encontramos dois modelos que designam a colaboração entre professores que serão apresentados a seguir:

1. Ensino colaborativo, também denominado de Coensino.
2. Consultoria colaborativa

### **Ensino colaborativo ou Coensino**

O termo ensino colaborativo ou coensino, originalmente traduzido da língua inglesa *Co-teaching*, é utilizado por diversos autores (COOK; FRIEND, 1995; MURAWSKI; SWANSON, 2000; GATELY; GATELY, 2001; MENDES, 2006, VILARONGA; MENDES,

2014) para definir a atuação do professor da Educação Especial junto ao professor do ensino comum nas ações pedagógicas com os estudantes com deficiência em sala de aula. É uma estratégia usualmente utilizada nos Estados Unidos na qual há uma parceria de dois professores no processo educativo.

Segundo Helmboldt (2012), o ensino colaborativo foi desenvolvido por Bauwens, Hourcade e Friend (1989) que o descreveram como uma programação educacional em sala de aula que incluiria um profissional de Educação Especial em um ambiente de educação geral. Para o desenvolvimento desse modelo, foi definido alguns elementos, como ensino em equipe, orientações complementares e atividades de aprendizado de apoio. Ainda de acordo com a autora, anos depois, Cook e Friend (1995) formularam o termo *coaching* ou "coensino", descrito como "dois ou mais profissionais que oferecem instruções para um grupo diversificado ou misturado de estudantes em um único espaço físico" (COOK; FRIEND, 1995, p.2, tradução nossa).

No entanto, apesar de originalmente o ensino colaborativo estar associado à atuação do professor da Educação Especial junto ao professor do ensino comum, esta estratégia não se limita a esta articulação, se alinha à proposta inclusiva, podendo beneficiar o aprendizado de todos os alunos, além de poder contribuir para a melhoria da prática dos professores (MAGIERA; ZIGMONG, 2005).

Segundo a definição de Villa, Thousand e Nevin (2008), a colaboração / coensino ocorre quando duas ou mais pessoas partilham a responsabilidade de todo o processo de ensino em um mesmo ambiente. Nesse caso, se aplica a perspectiva também apontada por Magiera e Zigmong (2005), cujos professores envolvidos podem ser de sala de aula comum, ou mesmo de outros setores da escola já que, como dito anteriormente, essa estratégia não é exclusiva ao professor da Educação Especial e de sala de aula comum.

Para a eficácia desta estratégia, Villa, Thousand e Nevin (2008) defendem que os professores se responsabilizem mutuamente pela organização do ensino de forma a assegurar o aprendizado dos estudantes. Desta forma, os autores defendem que professores podem realizar ações pedagógicas mais integradas para todos os alunos, independentemente das necessidades de aprendizagem.

Os autores ressaltam ainda que a colaboração entre dois professores, quaisquer que sejam suas funções, não se configura se houver uma prevalência ou subserviência na assunção de papéis ou atuação de um sobre o outro, ou seja, os professores devem atuar de forma a atingir um mesmo objetivo, compartilhando os mesmos ideais. Conforme Villa, Thousand e Nevin (2008), existem quatro abordagens diferentes para a prática do ensino colaborativo ou coensino:

- O ensino apoiador – ocorre quando um professor assume o papel de orientador, enquanto o outro apoia os alunos no acompanhamento individual e os apoia realizando intervenções, quando necessário.
- O ensino paralelo – acontece quando há a divisão da turma em dois ou mais grupos e cada um dos professores permanece em um grupo, podendo haver rotatividade entre eles.
- O ensino complementar - se dá quando um dos professores atua de forma a ampliar e complementar o ensino do outro professor, por meio de exemplificações, esclarecimentos ou mesmo utilizando recursos diversos.
- O ensino em equipe – ocorre quando ambos professores assumem mutuamente o planejamento, ensino e avaliação de todos os alunos e compartilham a liderança e as responsabilidades simultaneamente.

Na concepção de Gately e Gately (2001), algumas circunstâncias precisam ser observadas na construção do processo do ensino colaborativo / coensino entre professores, denominadas de estágios de coensino. De início, pode ocorrer muitas vezes, de se configurar a existência de “[...] "paredes invisíveis" que separam o espaço dos dois professores.” (GATELY ; GATELY, 2001, p. 41, tradução nossa). Outros aspectos, como a atenção, o cuidado no planejamento, e a indefinição de papéis entre os envolvidos, são ocorrências que podem provocar dificuldades para os docentes, assim como para os gestores. À medida que a relação colaborativa se torna mais eficaz e a comunicação interpessoal se mostra mais aberta e interativa, a modelagem da comunicação se efetiva. Nos estágios de *coaching* observados pelos pesquisadores, este comportamento é um indicativo de uma ação positiva entre os professores resultantes de habilidades de interação.

Crippa (2012) desenvolveu um estudo de cunho bibliográfico tendo em vista ampliar a compreensão de como o ensino colaborativo pode auxiliar na superação de problemas existentes no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola. Utilizou como método a pesquisa bibliográfica sobre experiências do ensino colaborativo no Brasil. A autora ratifica a validade do trabalho colaborativo entre professores por mostrar-se como um caminho relevante para a superação de alguns dos problemas presentes nas escolas. Contudo, a autora reflete que um trabalho inclusivo e colaborativo nas escolas passa pela garantia de implementação de políticas públicas promotoras da inclusão, com maior investimento na valorização e na formação de professores e gestores (CRIPPA, 2012).

Consideramos que, independente da forma como é definida a colaboração entre professores no contexto escolar, irá exigir ações coletivas, integradas, voltada para a planificação, organização e execução de ações pedagógicas em parceria, observando as especificidades da função e atuação docentes, como já refletimos. É evidente que um trabalho de colaboração que envolve outros profissionais irá requerer empreendimento e ajustes no processo, pois cada um tem um perfil e particularidades construídos num processo de formação que caracteriza sua prática. Neste sentido o trabalho colaborativo poderá proporcionar oportunidades de crescimentos em equipe e aprendizado com os desafios e as possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

### **Consultoria colaborativa**

A consultoria colaborativa escolar pode ser definida como a atuação de profissionais de diferentes áreas de atividade desempenhando a função de consultores dos professores no processo de inclusão escolar (FEDERICO; HERROLD; VENN, 1999; KAMPWIRTH, 2003; PEREIRA, 2009). Envolve o trabalho de um consultor para executar intervenções com professores e pais que venham a atender às necessidades e interesses dos alunos. Ressalte-se que este tipo de parceria deve ocorrer em uma relação igualitária, sem subserviências ou hierarquizações de forma a reunir os esforços dos mesmos para tomar decisões voltadas à resolução de problemas (KAMPWIRTH, 2003).

Wood (1998), Federico, Herrold e Venn (1999) argumentam que os modelos de colaboração que envolvem professores, pais e demais profissionais das escolas, que têm sido desenvolvidos na busca de soluções para atender à diversidade, são legitimados como estratégias satisfatórias. As equipes que atuam em colaboração se fortalecem na capacidade e habilidade dos envolvidos de vários segmentos da escola, para desenvolver de forma criativa a solução para os problemas, bem como promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

Envolve educadores do ensino comum e outros profissionais (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, especialistas em educação especial). Esta concepção é organizada de forma que, ao invés de retirar os alunos da escola para serem atendidos por especialistas, a consultoria colaborativa prevê a atuação dos especialistas na escola dando orientações e suporte necessário focando em um ou mais alunos específicos, porém de forma que seja reconhecida a importância do professor na solução dos problemas a serem sanados.

Ilustramos a experiência de consultoria colaborativa através da investigação realizada por Pereira (2009) que versou sobre as práticas psicológicas no ambiente escolar voltadas para a inclusão. Participaram da pesquisa seis professoras de três classes comuns dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública, três efetivas e três substitutas que contavam com seis alunos surdos. Constou de observações e orientações dos docentes sobre o comportamento dos alunos envolvidos no processo que necessitavam ser melhor acompanhados. O conteúdo registrado era discutido na semana seguinte, com cada docente, para avaliação e planejamento de práticas inclusivas. A avaliação de desempenho acadêmico dos alunos participantes do estudo apontou para uma correlação de problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, além de indicar que as práticas pedagógicas contribuíram para que os estudantes surdos tivessem dificuldades na acessibilidade ao conhecimento escolar. Ao final do processo, a atividade de consultoria foi avaliada como uma possibilidade de formação tanto para o consultor como para os docentes envolvidos.

A consultoria colaborativa é um suporte de profissionais especialistas para auxiliar os professores

[...] a partir de suas experiências, nas resoluções de problemas mais sérios de aprendizagem e/ou comportamento de seus alunos. Dessa forma se estabelece uma parceria na qual professor e consultor têm a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo (PEREIRA, 2009, p.39).

Dessa forma, é possível afirmar que um dos objetivos da Consultoria Colaborativa Escolar é melhorar e manter as competências de todos os envolvidos, incluindo aqueles que apresentam necessidades específicas (IDOL; NEVIN; PAOLUCCI-WHITCOMB, 2000).

### **2.3 Estudos sobre o trabalho colaborativo para a inclusão escolar**

Tradicionalmente, a escola foi marcada pelo individualismo e pela organização de um sistema que pode ser identificado pela maneira que dispõe as classes, na constituição das turmas, na disposição das disciplinas cuja fragmentação reforça o caráter monocultural do fazer pedagógico (GARCIA, 2008; MANTOAN, 2006). Nesta perspectiva, o trabalho do professor se baseia em concepções que não condizem com a proposta inclusiva por privilegiar uma ação pedagógica ainda pautada nas orientações de profissionais clínicos ou multidisciplinares, cuja indicação é direcionada ao modelo médico patológico, e não em atitudes de colaboração e igualdade de papéis, na parceria e no compartilhamento de conhecimentos (PUGACH; JOHNSON, 1989).



Para Hargreaves (1998, p. 209), a cultura do individualismo é uma “das heresias mais proeminentes da mudança educativa [...] enquanto que a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança [...] são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores.”

Contraopondo-se ao modelo monocultural e de fragmentação da ação educativa, o trabalho colaborativo tem se apresentado como uma vertente importante para a sociedade deste século (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006). A efetivação de um trabalho colaborativo implica em reciprocidade entre os professores e um comprometimento compartilhado na prática que pode favorecer mudanças na estrutura da ação docente e nas relações com os demais atores educativos. Um dos construtos presentes na colaboração enfoca que cada indivíduo tem um contributo a dar, mas também tem a receber, já que esse não é um processo de construção unilateral, que poderá provocar transformações pessoais a partir da edificação dessa relação. Tais propósitos inserem-se num movimento mais amplo que serve de esteio à construção de uma nova organização educativa e colaborativa e está relacionada à contribuição.

Poulin (2010) enfatiza que a proposta inclusiva repousa, essencialmente, na contribuição. Para o autor, a contribuição concede a proximidade entre as pessoas, na eliminação de barreiras e na criação de condições que vão permitir que possam contribuir e ser valorizados por isto. Nesse contexto, a escola, assim como o espaço da sala de aula, se constitui

Uma comunidade de aprendizes (docente e alunos), à medida que constrói saberes coletivos, graças à cooperação e partilha. Cada membro dessa comunidade de aprendizes, independentemente das suas características, pode contribuir para a criação de saberes coletivos. Contribuição, também, porque o acompanhamento dos alunos é o objeto de uma responsabilidade compartilhada (por exemplo, cada professor pode fazer intervenções em várias turmas). (POULIN, 2010, p. 30-31)

O pensamento defendido por Poulin agrega a definição de colaboração adotado por Friend e Cook (1990), compreendida como um estilo de interação entre pelo menos dois parceiros similares, comprometidos num processo de tomada de decisão e no compartilhamento de responsabilidades. A colaboração exige um engajamento que reside na capacidade e na influência das equipes colaborativas para unir competências dos envolvidos, já que como pessoas únicas possuem características e habilidades próprias para promover a resolução de problemas. Pressupõe-se, portanto, que, para o desenvolvimento de uma parceria, os sujeitos precisam estar dispostos a participar desse processo (FRIEND; COOK, 1990).

Em princípio, a colaboração entre professores propõe prover apoio a todos os estudantes na sala de aula comum, combinando as habilidades do professor de ensino comum e do professor especialista (GATELY; GATELY, 2001). Para Wood (1998), a ação colaborativa

exige a aquisição de novas habilidades e competências por parte desses professores para conseguir superar questões cruciais relacionadas a novas atribuições que terão que desempenhar num trabalho que requer compartilhamento nas ações. Para ser significativo, esse tipo de trabalho requer apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. Além disso, nenhuma das partes deve considerar-se melhor que a outra. Equipes que atuam em colaboração demonstram maior capacidade de unir os potenciais e habilidades dos sujeitos implicados, além de fomentar uma reciprocidade de sentimentos assertivos (FRIEND; COOK, 1990; WOOD, 1998; MENDES, 2006).

Capellini (2004) comenta que a literatura científica de países com maior experiência na inclusão educacional ressalta o trabalho colaborativo entre professores em contexto escolar como uma estratégia eficiente e produtiva no enfrentamento ao fracasso escolar, nas dificuldades provenientes do processo de ensino e aprendizagem, na ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores, bem como no aprimoramento pessoal e profissional.

Assertiva compartilhada por Carrilho (2011) e Santos (2013) que destaca a relevância do trabalho colaborativo, na medida em que proporciona benefícios para a melhoria da prática, pois funciona como uma estratégia formativa e de qualificação do trabalho pedagógico. Desse modo, a colaboração entre professores tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e o favorecimento do desenvolvimento profissional centrado na própria escola (CAPELLINI, 2007). Porém, Rabelo (2012) esclarece que o trabalho colaborativo não tem a intenção de resolver as lacunas mais gerais na formação dos professores, apresenta-se como uma das várias alternativas de aperfeiçoamento profissional.

Vilaronga e Mendes (2014, p. 147) alertam que “a conquista pelo trabalho nesse modelo é um processo, caminho que começa pela definição de papéis de cada profissional (de ensino comum e especial)”, mas que faz parte do desenvolvimento e aprimoramento da cultura de colaboração nas escolas, que, segundo Fullan e Hargreaves, “[...] depende de normas e das oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e de aprendizagem ao longo de sua carreira e da predisposição dos profissionais.” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 83)

Diante do exposto, o trabalho colaborativo tem se constituído uma vertente importante para o desenvolvimento da Educação Especial, ou mesmo para a relação dessa modalidade com o ensino comum. A literatura científica sobre o ensino colaborativo (COTA, 2016; BRAUN, 2012; RABELO, 2012; PEREIRA, 2012; MOSCARDINI, 2011; TOLEDO, 2011; CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; CAPELLINI; MENDES, 2007; WOOD, 1998) revela a importância da articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino

comum para a ação docente, cujo modelo de trabalho tem se mostrado promissor, estando em ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva (CAPELLINI, 2004; ARGUELES; HUGHES; SCHUMM, 2000). Surge, assim, no plano do discurso político, assim como no plano da investigação e da prática, como uma das dimensões cruciais para o desenvolvimento do trabalho das escolas e dos professores.

Algumas pesquisas dialogam com maior proximidade com o tema geral de estudo dessa tese – a colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum, tendo em vista que utilizamos como descritores nos bancos de dados, as palavras: colaboração, ensino colaborativo, atendimento educacional especializado, ensino comum. A partir da categorização dessas produções científicas, elegemos 07 (sete) documentos de pesquisa que se alinham com o estudo desenvolvido nessa tese (BURKLE, 2010; BEDAQUE, 2011; SILVA, 2011; BRAUN, 2012; BARBOSA, 2016; LAGO, 2015; COTA, 2016).

O estudo desenvolvido por Burkle (2010), realizado em duas Sala de Recursos Multifuncionais, teve por objetivo refletir sobre a atuação do professor do AEE frente ao processo de inclusão dos estudantes da Educação Especial e sobre o trabalho colaborativo estabelecido entre os profissionais que atuam na Educação Especial e nas salas de aula. Os resultados mostraram que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais pelo professor do Atendimento Educacional Especializado é favorável à inclusão e possibilita o estabelecimento de parcerias com os professores de ensino comum. Contudo, a pesquisadora evidenciou que o estabelecimento dessa parceria, ocorria quando os professores já se relacionavam há mais de um ano, ou seja, foi fruto de uma construção ao longo do período.

Outro dado importante é que a relação estabelecida entre esses profissionais afeta diretamente o desempenho dos alunos, pois nas turmas onde o ensino colaborativo efetivamente acontecia, os alunos obtiveram avanços na aprendizagem. A autora também aponta que, alguns fatores representam obstáculos para a realização do trabalho em colaboração entre estes professores, e conseqüente inclusão do estudante com deficiência, tais como o grande número de alunos matriculados em classe comum e na Sala de Recursos; a diversidade de alunado atendido por esses espaços, o que dificulta a especialização do professor; o pouco tempo para os docentes planejarem e elaborarem estratégias juntos.

Na Dissertação de Bedaque (2011), o objetivo foi de analisar o atendimento educacional especializado, implantado em quatro escolas da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, com atenção ao processo de colaboração entre professores de Sala de Recursos Multifuncionais e professores de salas comuns. Como resultado, a autora aponta que em três

das quatro escolas investigadas destacam-se tentativas de colaboração dos professores especialistas com os professores de sala comum por meio de estudos, interação por bilhetes, e-mails, telefonemas e compartilhamento de recursos. Porém, em uma das escolas pesquisadas a autora percebeu atitudes e falas de rejeição e resistência no estabelecimento de relação entre esses professores. Nesta escola, as interações entre esses docentes não ocorriam regularmente, mas de forma pontual quando havia uma necessidade de ambas as partes. Já nas demais escolas pesquisadas ocorriam reuniões entre estes professores e as relações já haviam sido estabelecidas em seis das oito professoras pesquisadas.

Já na investigação realizada por Silva (2011), a finalidade foi a de analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto do Atendimento Educacional Especializado e na sala de aula comum, evidenciando as possíveis relações entre ambos. Os resultados apontaram a percepção das professoras em relação à inclusão como um processo, ainda, em construção. As práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado ajudam no desenvolvimento dos alunos, mas a relação com as professoras das salas regulares não se efetivou, o que não corresponde ao encaminhamento dos documentos legais que pedem a sua articulação. Pode-se afirmar que alternativas como o Atendimento Educacional Especializado parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. Dessa forma, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado foi possível concluir, ainda, que embora o docente da Educação Especial mantenha um esforço para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, o pouco contato com a sala regular torna o processo de desenvolvimento dos alunos mais complexo. Destaca-se a incipiente comunicação entre os docentes, o que dificulta a troca de experiências e o trabalho na escola.

A tese de Braun (2012) teve por objetivo analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse aluno. A autora utilizou a pesquisa-ação colaborativa com professores do Atendimento Educacional Especializado, de ensino comum e a própria pesquisadora, por meio de procedimentos como reuniões de planejamento, estudos de caso e conselhos de classe. Ao fim da investigação, a colaboração estabelecida entre as professoras especialistas (da Sala de Recursos Multifuncionais e a pesquisadora) e as professoras de sala de aula, observou-se que essas ampliaram a iniciativa na organização/adequação de atividades, em suas áreas de conhecimento específicas, considerando a participação e forma pela qual o aluno com deficiência intelectual poderia adquirir o conhecimento trabalhado. Nesse contexto, a

autora aponta a relevância da reciprocidade nas estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Atendimento Educacional Especializado e ensino comum para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Destaca-se, também, que as práticas desenvolvidas favoreceram este estudante na medida em que as condições de ensino, para sua aprendizagem passaram a ser conhecidas e consideradas por ambos os professores.

A partir do resultado apontado por Braun (2012), vemos o quão a parceria desenvolvida entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e ensino comum repercutem no desenvolvimento do estudante na escola. Observamos que o diferencial desta investigação foi a participação direta da pesquisadora nas ações colaborativas realizadas no conjunto da pesquisa, já que permitiu que os professores investigados tivessem um suporte durante as reuniões de planejamento, em intervenções e reflexões sobre as estratégias usadas por ambos os professores para que assim pudessem afinar as práticas realizadas. Frisamos a importância da utilização do estudos de caso como um dos procedimentos de pesquisa, que permite um olhar específico sobre as necessidades do estudante envolvido.

Destacamos também, que tal estudo se associa ao nosso quanto à seleção de alguns dos procedimentos, como os encontros, tendo como foco as estratégias que poderiam ser realizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum. Embora na presente pesquisa não tenhamos focado em nenhum estudante específico da Educação Especial, entendemos que as situações vivenciadas no desenvolvimento do trabalho favoreceram o envolvimento com questões específicas destes estudantes, uma vez que estavam nas salas de aulas dos professores do ensino comum e eram atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, sujeitos do estudo.

Vale destacar, também, o estudo realizado por Barbosa (2016) o qual investigou a avaliação de estudantes com deficiência intelectual desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado da rede de ensino de Fortaleza, Ceará, com ênfase na aquisição da escrita e a existência de articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino comum desses alunos. A autora utilizou a pesquisa-ação com caráter formativo com a professora do Atendimento Educacional Especializado. Participaram do processo, a técnica da referida rede de ensino, um coordenador pedagógico, a professora do Atendimento Educacional Especializado e quatro professoras do ensino comum que tinham alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula. Os resultados mostraram que não havia compartilhamento das ações pedagógicas do

Atendimento Educacional Especializado com as professoras de ensino comum, especificamente no que se refere aos resultados da avaliação de alunos com deficiência intelectual. A autora apontou a necessidade de que estes docentes estejam articulados, desde o planejamento, a fim de que os conteúdos curriculares, cujo espaço de ensino é a sala de aula comum, sejam desenvolvidos adequadamente com o aluno com deficiência intelectual. Depreende-se, assim, a importância da necessidade de organização do trabalho pedagógico com vistas a oportunizar o planejamento dos docentes do ensino comum em colaboração com o professor do Atendimento Educacional Especializado (BARBOSA, 2016, p 136).

Nessa mesma direção, Lago (2014) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de elaborar, implementar e avaliar um programa com base no trabalho colaborativo entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e ensino comum para alunos com deficiência intelectual no contexto da sala de aula comum, em quatro escolas públicas municipais de dois municípios brasileiros, o Estado de São Paulo e o Estado da Bahia. A metodologia empregada foi a pesquisa participativa e envolveu, além destes professores, a pesquisadora e cinco alunos com deficiência intelectual de ambos os professores. Os resultados mostraram a importância do trabalho colaborativo e o aprimoramento profissional para os professores participantes. Em relação ao estudante com deficiência intelectual verificaram-se avanços no aspecto social, mudanças no comportamento e no desenvolvimento acadêmico, além de maior disposição para participar de atividades, o que respalda as estratégias utilizadas como um modelo que poderá ampliar a participação destes alunos no contexto da escola comum, além de prover formação aos profissionais envolvidos.

Cota (2016) também investigou o trabalho realizado em sala de aula comum e na Sala de Recursos Multifuncionais com alunos com deficiência intelectual de modo a refletir sobre as ações docentes entre os professores desses espaços. A autora utilizou dentre outros procedimentos encontros formativos em colaboração entre os professores e reflexões sobre as ações e práticas realizadas com os alunos com deficiência intelectual. Porém, os resultados diferem daqueles obtidos por Lago, pois durante o desenvolvimento dos encontros de formação com os professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum, Cota registrou a necessidade de maior diálogo e espaços de planejamento entre os docentes, embora haja o reconhecimento, por parte destes professores, que o estabelecimento de parcerias é essencial.

Ponderamos, que as pesquisas dessas autoras têm pontos em comum quando analisam a ampliação do atendimento educacional especializado como parceiro na inclusão do estudante da Educação Especial na sala de aula comum, bem como assentam, assim como as

demais produções, a indiscutível necessidade da articulação e um trabalho de colaboração de ambas as partes. Afinal, esse modelo de trabalho pedagógico não é uma via de mão única, impondo, impreterivelmente, o envolvimento no espaço escolar.

Outros estudos analisados por nós (BASTOS, 2015; SANTOS, 2013; CARRILHO, 2011) reiteram o mérito da colaboração entre professores, mas observam que este é um processo de construção pessoal e profissional. Sublinhamos a investigação de Santos (2013) que objetivou analisar o modo como os professores fazem a transferência da formação em contexto de trabalho para a sua prática pedagógica. A experiência de colaboração ocorreu por meio de investigação-ação e funcionou simultaneamente como estratégia de formação e de investigação. As avaliações das práticas dos professores envolvidos demonstraram benefícios para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da atuação docente com impacto nas aprendizagens dos estudantes.

Registramos também a relevância de pesquisas sobre a colaboração entre professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum voltados para o processo de escolarização e aprendizagem de estudantes da Educação Especial, embora esse aspecto não seja objeto de estudo de nossa tese. Essas pesquisas evidenciam a importância da parceria estabelecida entre esses professores como um elemento crucial para que ocorra a inclusão exitosa do estudante com deficiência visual (FREITAS, 2013), deficiência intelectual (SOUZA, 2013, TOLEDO, 2011, MOSCARDINI, 2011; BRAUN, 2012), autismo (RABELO, 2011) e surdez (ZANATA, 2004).

Dessa forma, vemos que as pesquisas sobre o tema, trazem, sem dúvida, contribuições para essa área de atuação, bem como favorecem a ampliação de procedimentos didático-pedagógicos que os professores do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino podem se apropriar para desenvolver estratégias em sala de aula e em sala de recursos. Porém, nosso posicionamento na presente tese é que a articulação entre esses professores deve ser consoante as funções apontadas na atual Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), como já assinalado. Para efeito de esclarecimento nessa tese o termo “trabalho colaborativo” está em consonância com o termo “articulação”, por considerarmos corresponder de forma coerente com os princípios inclusivos e legislativos e não provocar incompreensões acerca da expressão “ensino colaborativo” e “coensino” utilizado em algumas pesquisas nacionais.

Em síntese, o estudo dessas produções acadêmicas que têm em comum o objeto de estudo desta tese – o trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional

Especializado e o professor ensino comum, ampliou nossos conhecimentos e aprofundou nossas reflexões sobre a temática em questão.

Ao finalizar essa seção, refletimos sobre o que acentuam Fullan e Hargreaves (2001) sobre a colaboração

As culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento –, estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos. (p. 90-91)

Para isso, nos parece ser um ponto-chave transformar a forma de trabalho dos professores no sentido da construção de uma escola inclusiva. Contudo, as mudanças são construídas a partir do envolvimento e da ação das pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela maneira como as concepções, valores, desempenhos e crenças são alinhavados no cotidiano da escola.

A seguir, expomos o capítulo referente aos rudimentos teóricos relacionados às práticas pedagógicas, à formação docente e à articulação entre os sujeitos do presente estudo.



### **3 OS SABERES DOCENTES COMO MOBILIZADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO**

“Tudo começa com o professor. Os traços de um projeto de arquitetura, uma tese de mestrado ou doutorado, as linhas de um texto de jornal, a descoberta de um medicamento revolucionário ou as primeiras curvas de um jarro de cerâmica. Não importa o produto ou sua complexidade, por trás de tudo, bem no começo de cada história, encontramos a participação ativa do professor. Não há como negar, ele conduz os alunos pelos caminhos do saber de acordo com seus princípios [...]” (ANAMARIA FACCIOLI DE CAMARGO, 2016, p. 7).

Nesta seção apresentamos os fundamentos teóricos relacionados às práticas docentes no contexto da escola inclusiva, tendo como interfase a formação docente, as relações com o saber e as mudanças exigidas na atual conjuntura neste cenário, especificamente, na articulação do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor do ensino comum, ponto central de discussão dessa tese.

Para tal, buscamos inicialmente refletir sobre instituição escolar, enquanto contexto organizacional em que estão inseridos esses professores, as interlocuções entre os elementos contidos nessa organização, apoiados substancialmente no primado da racionalidade técnica e tecnocrática, na padronização do conhecimento (GIROUX, 1992) que contribuíram para a implantação da cultura individualista. Paradoxalmente, a instituição escolar se depara com as exigências atuais de transformação de suas práticas educacionais e pedagógicas como requisito para os avanços contemporâneos, tendo na colaboração um dos princípios orientadores da proposta inclusiva.

A seguir, prosseguimos contemplando os ângulos da prática pedagógica do professor da Educação Especial / Atendimento Educacional Especializado e do professor do ensino comum, as especificidades de suas funções no entrelaçamento da atuação desses profissionais nos diferentes espaços educativos: Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e a sala de aula comum. Buscamos refletir sobre a importância da colaboração entre esses professores no confronto de saberes decorrentes das especificidades do trabalho especializado do professor da Educação Especial e do ensino comum.

Isto posto, essa seção está organizada nas seguintes subunidades: A escola como ponto de partida para as mudanças educacionais: “Da cultura de individualização à construção de práticas docentes colaborativas” e “Articulação entre o ensino especial e ensino comum: desafios contemporâneos na construção de saberes docentes”. Buscamos, assim, contextualizar a prática pedagógica como objeto de análise na qual nos centramos nas elaborações teóricas de (GIROUX, 1992; MORIN, 2011, 2003; NÓVOA, 1992, 1995; FIGUEIREDO, 2008, 2002;

SILVEIRA, 2009; PIMENTA, 1999, 2000; CHARLOT, 2000, 2006; TARDIF, 1999, 2002; TARDIF; LESSARD, 2007 e outros).

## **2.1 A escola como ponto de partida para as mudanças educacionais: Da cultura de individualização à construção de práticas docentes colaborativas**

No contexto de uma sociedade globalizada, a escola, enquanto instituição educativa e formativa, tem se confrontado com inúmeros desafios decorrentes das exigências dos avanços tecnológicos e a produção acelerada do conhecimento. Dentre esses desafios, podemos nomear a exigência de transformação do ensino e aprimoração das práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos os alunos, bem como a qualificação de seus professores. A educação e o trabalho docente ganham um sentido renovado e veem reforçado o seu valor estratégico como fatores determinantes de inovação e mudanças, sobretudo na transformação e consolidação da ação pedagógica desenvolvida pelos professores.

Para essa análise, nos reportamos inicialmente ao cerne de uma questão: A intensa transformação e mudanças ocorridas em todos os âmbitos sociais atuais em destaque, o educacional. E, por outro lado, pelas concepções elaboradas em torno de educação e o ensino como consequências dessas mudanças, bem como às contribuições produzidas nos diversos campos como a Filosofia, Psicologia, Sociologia, História, dentre outras ciências.

Dentre os diversos intelectuais contemporâneos dos referidos campos, destacamos o pensador Edgar Morin (2011, 2003), cujas reflexões se estabelecem nas questões sociológicas e epistemológicas contemporâneas inseridas nos propósitos dessa tese. Seus questionamentos partem de um paradigma reducionista e simplificador, que se hegemonizou doravante a civilização científica e tecnológica, resguardando-se num entendimento de mundo controlável e manipulável. O reconhecimento de que o aparecimento de inovações no mundo sociopolítico planetário precisa passar por uma nova política de conhecimento, em que o diálogo, a complexidade e a ambivalência sejam suas instâncias centrais (DURKS; SILVA, 2014). Considerando o atual momento histórico-social e os postulados sociais emergentes, Morin propõe a reforma das ideias, do conhecimento, tendo como base o pensamento complexo, cujo termo complexidade, decorre de *complexus* que significa: “aquilo que é tecido em conjunto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 209).

Nesse sentido, Morin direciona suas reflexões para compreender o tempo contemporâneo e a necessidade de superar a cegueira do conhecimento científico simplificador, em ultrapassar a fragmentação do saber, predominante na modernidade, pois para o autor

Esse pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos, e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre, criador. (MORIN, 2003, p. 15)

E, em se tratando de educação escolar, o autor aponta que o modelo reduzido à instrução, centrado na transmissão de conteúdos fragmentados e descontextualizados, e que infere o conhecimento como acúmulo de informações, não considera a complexidade inerente a este século, evidenciando um paradoxo entre os “[...] saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (Ibid.).

Assim, a escola se apropriou do modelo simplificador, tendo como referência a ciência positivista, cuja intenção era doutrinar as novas gerações em relação à construção do conhecimento disciplinar e áreas do saber. A atual conjuntura sócio-histórica exige das instituições educacionais a reflexividade individual e coletiva acerca do mundo a ser construído. Nesse contexto, emerge o pensamento complexo como elemento de superação do modelo apresentado, na compreensão dos desafios éticos, sociais e políticos modernos, e da necessária religação dos saberes (DURKS; SILVA, 2014).

Na compreensão de Morin (2003), a complexidade não tem como propósito aniquilar os conhecimentos disciplinares, mas reorganizá-los, estabelecendo uma religação em seus contextos e globalizá-los através da multidisciplinaridade de forma a conciliar “as diferentes manifestações entre o simples e o complexo, o erro e a verdade, a causa e o efeito, a ordem e a desordem, o equilíbrio e o desequilíbrio, o separável e o não-separável, a lógica clássica e a lógica da complexidade” (MARTINAZZO, 2002, p. 107).

Nessa discussão, a inclusão na escola passa a ser um dos maiores desafios, já que sua organização foi historicamente pautada em um caráter binário e padronizador das práticas desenvolvidas, subsidiadas no modelo médico integrativo formulando categorias sustentadas em “normais” e “deficientes”. Essa lógica uniformiza padrões que são estabelecidos por outrem. Precisamos pensar e propor uma ação pedagógica pensando em “plurais” promovendo debates sobre “[...] pedagogias, infâncias, adolescências e deficiências” e superar o “[...] pensar com base no binarismo, é pensar na multiplicidade de possibilidades, nem normais, nem anormais,

nem boas e nem ruins. Apenas possibilidades de ser humano.” (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA, 2016, p. 24-25)

Na compreensão de Morin, a reforma do pensamento é que permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios, já que não se trata de uma reforma programática, mas uma reforma “paradigmática”, que se relaciona com a capacidade que temos em organizar o conhecimento e o ensino (MORIN, 2003).

Tal consideração nos permite perceber o tamanho do desafio lançado, pois implica numa mudança educacional e pedagógica que não finda com as orientações clássicas para os estudantes da Educação Especial, e nem em atendimentos clínicos e multidisciplinares, mas, em novas exigências da sociedade moderna, dentre elas a diversidade dos sujeitos que adentram os espaços escolares. Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Figueiredo ao preconizar que para assegurar a inclusão, faz-se necessária uma mudança *na e da* escola

[...] começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções paliativas. Entendida desta forma, a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor que é o do desenvolvimento do ser humano (FIGUEIREDO, 2002, p. 68).

Nessa tessitura, é fato que, diante do enfrentamento de um novo cenário educacional emergiram outras exigências docentes, dentre as quais menor rigidez metodológica tradicional e a superação do ensino centrado no próprio professor (FERREIRA, 2006). Esse modelo tem suas raízes históricas na formação de professores, aqui compreendida como um processo constante e permanente de desenvolvimento e disponibilidade para a aprendizagem (TARDIF, 2002), bem como no perfil atual exigido para a eficiência no gerenciamento da ação pedagógica perante a diversidade, que convenhamos, “[...] é intrínseco a natureza da ação docente e de que não faz sentido pensá-la com uma condição excepcional” (FREITAS, 2006, p. 171).

A forma como historicamente a escola se organizou (e ainda se organiza!) determina, em alguma medida, o modelo imposto para estar de acordo com o projeto de sociedade e educação que se almeja. As exigências em relação ao trabalho docente decorrem das transformações ocorridas nos movimentos e relações sociais e no trabalho, que por sua vez são determinadas em todo tempo histórico por meio das relações de forças existentes entre as classes sociais. A formação de professores, o papel do professor na educação escolar e, conseqüentemente, a ação pedagógica desenvolvida, assumiram diferentes paradigmas ao longo do percurso histórico.

Até os anos de 1980, teorizações conceituais e proposições sobre o trabalho docente, bem como a formação de professores continuavam em crescimento, contudo, sem correlação com as práticas desenvolvidas nos espaços escolares em que os processos aconteciam, na análise ou estabelecimento de relações entre teoria e prática. Dessa forma, não havia relações entre tais práticas e os princípios científicos que emergiram no cenário do desenvolvimento humano, como os estudos que descortinavam o entendimento vinculado à formação da inteligência e à aprendizagem a questões orgânicas e deterministas, como as teorias interacionista e sociointeracionista.

A partir da década de 1990, a tendência provocada pelas transformações educacionais focalizaram nos processos da prática pedagógica e seus contextos, em analisar as pesquisas cuja intenção era voltada para a eficiência do desempenho dos profissionais da educação a partir de tendências, metodologias e práticas que possibilitaram mudanças significativas na instrumentalização do trabalho docente.

Para refletir sobre essa questão, apoio-me em Giroux (1992), que apresenta uma discussão que se iniciou na referida década a partir dos questionamentos em torno do papel do professor na escola e na intelectualização de seu trabalho. Para o autor, o professor precisa atuar como “intelectual transformador”, fundamentando suas atividades na perspectiva de articular e desenvolver possibilidades emancipatórias para a construção de uma pedagogia como “forma de política cultural”. Do contrário, corre-se o risco de “[...] não somente uma perda de poder, cada vez maior, quanto às condições básicas de seu trabalho, mas também uma percepção diferente de seu papel na prática escolar e na reflexão sobre essa prática.” (GIROUX, 1992, p. 8-9)

Para Giroux (1992), nesse modelo de educação os professores são considerados mais como “obedientes servidores civis”, desenvolvendo um trabalho ditado por ordem de outros, e menos como “pessoas criativas e dotadas de imaginação, que podem transcender a ideologia dos métodos e meios a fim de avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em educação.” (Ibid., p. 14). Esse primado tem sua sustentação na racionalidade técnica e econômica, que fortaleceu as relações de dependência e subordinação tendo como intencionalidade a padronização do conhecimento, gerenciamento e controle e a consequente desvalorização do trabalho do professor como intelectual crítico beneficiando, dessa maneira, a ordem prática e tecnocrática.

Para o autor, a escola se burocratizou e foi reduzida “à lógica estéril de gráficos e fluxos”, sustentada numa racionalidade tecnocrática e mantida por uma pedagogia funcional, em que são priorizadas as aptidões técnicas, assentes no desempenho e conhecimentos

especializados. A tendência tecnocrática se pauta na redução da influência coletiva e na autonomia dos professores, nas decisões e questões voltadas para a natureza do trabalho docente, como as discussões sobre conhecimento, diversidade, currículo, dentre outros temas. Isso implica no papel do professor tendo como base uma “[...] concepção pedagógica falsa, segundo a qual todos os alunos podem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagogias e forma de avaliação” (GIROUX, 1992, p. 19), ignorando-se, assim, as diferenças dos estudantes, os diferentes contextos, culturas e experiências.

Giroux (1992) aponta ainda que os professores devem ser reconhecidos e nomeados como transformadores do trabalho intelectual a ser desenvolvido na escola, para que possam levar forças que auxiliem a luta pelo desenvolvimento de “[...] condições ideológicas e materiais que os ajudem a trabalhar como intelectuais [...] já que é imperativo que os professores atuem em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares [...]” (Ibid., p. 50).

Esse autor acrescenta que atualmente os docentes têm sua condição de trabalho estabelecida com restrições organizacionais e ideológicas tais que lhes deixam pouco espaço para o trabalho coletivo e para objetivos críticos. São submetidos a uma extensa carga horária de aulas e isolados em espaços que oferecem poucas oportunidades para o trabalho conjunto, além de atuarem em “[...] condições de sala de aula e dentro de um horário de tipo industrial que são opressivos.” (Ibid., p. 51). Nesse sentido, Giroux advoga que o trabalho intelectual do professor precisa ser apoiado por condições práticas, sustentadas por ideologias democráticas que permitam um trabalho mais cooperativo, um planejamento democrático, para que possam, assim, ter espaços para impulsionar práticas emancipadoras e reflexivas.

Tardif e Lessard (2007, p. 68) ratificam o pensamento de Giroux ao complementar sobre a “solidão do professor diante *de e com* uma coletividade de alunos.” Para esses autores, tal circunstância traz consequências positivas, como o favorecimento da autonomia docente como responsável pela execução de sua tarefa, contudo, constitui um obstáculo se pensado no isolamento, de não contar com parcerias com outros profissionais, num trabalho individualizado, já que o grupo de alunos não se constitui como uma equipe de colaboradores.

Isso nos conduz ao pensamento de Morin (2003, p. 144) quando reflete que devemos pensar as problemáticas que envolvem o ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais contundentes da “[...] compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros;” considerando que “[...] a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”

Na discussão em pauta, em contraposição a esse cenário, o atual contexto social-histórico exige da escola na perspectiva inclusiva outro viés ao pensarmos uma ação pedagógica transformadora. Deste modo, tendo como sustentação os princípios inclusivos

[...] a formação dos professores só poderá acontecer inscrita no espaço coletivo, que possibilitará uma mudança de cultura na escola, criando mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaboradora, em que a reflexão sobre o próprio trabalho pedagógico seja um de seus componentes. Assim, diversidade implica também vias formativas, que contemplam aspectos: teóricos, práticos e atitudinais. (FIGUEIREDO, 2008, p. 144)

Nesse contexto, a colaboração é parte indissociável do princípio inclusivo por compor uma dimensão que se vincula à experiência do outro, para além do saber científico, mas com o tanger e o pulsar em relação ao outro, como aborda Skliar (2006). Para isso, as mudanças devem ocorrer de forma participativa a partir de circunstâncias, contextos e ações inovadoras na instituição escolar (HARGREAVES, Et al., 2001), consolidadas ao mesmo tempo de forma individual, coletiva e interativa (SILVEIRA, 2009).

Porém, diversos estudos sobre a organização e estrutura escolar (SILVEIRA, 2009; BARROSO, 2006; CANÁRIO, 2005; FULLAN; HEARGREAVES, 2000) alertam para as más condições de funcionamento das escolas, apontando como emergente a busca por novos modelos organizacionais de gestão da escola, bem como para a prática docente.

Nessa linha de raciocínio, compreendemos que, ao longo de sua historicidade, as circunstâncias que promoveram a organização escolar se consolidaram como uma instituição segregadora e individualista. Em vista disso, nos perguntamos: Não foi a própria escola que fez eclodir a padronização de suas práticas a fim de atender o interesse de grupos privilegiados? Como os professores irão desenvolver e consolidar um trabalho colaborativo, cooperativo se não vivenciaram, e não vivenciam de um modo geral, as oportunidades de um percurso formativo que possibilite essa perspectiva? Como exigir que a ação docente na contingência aqui discutida seja aberta à colaboração, à cooperação e à divisão de saberes e práticas entre professores, quando, em sua própria trajetória, a escola se organizou com base no ensino apartado e egocêntrico?

Corroboramos com Freitas quando aborda que, na verdade, a escola se consolidou em atender o interesse de alguns, a partir de uma padronização e supremacia de interesses político-econômicos. Essa postura tem favorecido a constituição de valores e sentimentos que não colaboram para a edificação de outra cultura escolar, já que se amparam no “[...] individualismo, na intolerância, na exclusão... o que põe em pauta questões éticas complexas, sem respostas prontas nem soluções fáceis” (FREITAS, 2006, p. 169).

Diante disso, talvez seja possível compreender que a solução das desigualdades e das diferenças que (ainda) permanecem latentes na instituição escolar, possa ocorrer concomitantemente à aceleração da profissionalização e ao aumento das competências pedagógicas, tendo na circulação do saber docente uma ação mobilizadora para as mudanças pretendidas. Para Silveira (2009, p. 97),

[...] faz-se necessária uma motivação para os processos coletivos de aprendizagem no sentido de fortalecer a propensão individual de aprender. O compromisso com a aprendizagem coletiva favorece uma cultura própria, que assegura o desenvolvimento institucional e a implementação de ações para as mudanças necessárias e consistentes.

Na contramão de tais exigências relativas à docência na perspectiva da proposta inclusiva, em que se pregam princípios embasados na cooperação mútua e na colaboração, Sacristán (2002, p. 15) sinaliza que a individualização do ensino foi uma pulsão da Pedagogia durante todo o século XX, embora suas raízes sejam anteriores. Compensar as desigualdades tem sido uma das características das políticas e das práticas educacionais progressistas. Portanto, convém não anunciar esses problemas como novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando descontinuidades nas lutas para mudar a escola.

Na discussão em pauta, Poulin (2010) afirma que é necessário avaliar a predominância da cultura do individualismo na escola, em que os professores exercem seu trabalho distante dos demais. Nesse enfoque, é crescente o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipe, com propostas e finalidades comuns, cujas funções tenham como objetivo melhorar a escolarização de todos os estudantes (FONTES, 2009).

Nessa conjuntura, a colaboração implica em favorecer a interlocução entre os diversos atores educativos sendo coerente com a proposta inclusiva. O imperativo dessa proposta é construir um trabalho de parceria entre os professores que compartilham dos mesmos objetivos no enfrentamento ao desafio da inclusão. Parceria que tem relação com as transformações educacionais contemporâneas e na maneira de fomentar “[...] novas ideias, de implementar mudanças, com os sentimentos de integração, de solidariedade e posturas de auto avaliação, autocríticas e de competências reflexivas coletivas” (MACHADO; ALMEIDA, 2010, p. 346).

Na contramão de tal perspectiva, uma pesquisa realizada com professores da rede municipal de ensino do município de Fortaleza, Ceará, (ZIENTARSKI; LIMA; FREIRE, 2016) teve por objetivo identificar o tipo de formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação - SME e, se esse processo envolve questões que dizem respeito à gestão democrática e participativa e o coletivo das escolas e dos professores. Os dados obtidos indicam que a



formação se apresenta descontextualizada em relação ao conjunto da escola, já que estas ocorrem fora do ambiente escolar, dividem os professores por disciplinas separando aqueles que trabalham nas mesmas turmas, com temas cotidianos da sala de aula e não da problemática da escola como um todo. O estudo também verificou que na implementação das formações os professores em nenhum momento são ouvidos sobre as decisões que envolvem esse processo no que diz respeito às temáticas, e nem sobre os dias e horários de formação. Além disso, as ações são desarticuladas do real, fragmentadas e compartimentadas e parecem cumprir apenas com as determinações legais. Para as autoras,

[...] trabalhar as áreas do conhecimento durante as formações é também necessário, mas precisa ir além, considerando-se que esses momentos formativos poderiam trazer reflexões sobre a prática pedagógica, o coletivo dos professores e melhoria no processo educacional do município em seu conjunto, superando os aspectos ligados apenas aos conteúdos que devem ser trabalhados para que estudantes apresentem bons desempenhos em avaliações padronizadas e em larga escala. (ZIENTARSKI, Et al., p 10-11)

Tal ação demonstra como os sistemas de ensino ignoram a realidade das escolas, o conjunto de relações presentes, enfim, a totalidade. Priorizam uma formação cujo trabalho é direcionado aos temas comuns do cotidiano **de todas as salas de aula** (grifo nosso) e problemáticas que costumam surgir como a questão da disciplina, como as atitudes e comportamentos. Contudo, a veracidade e as especificidades de cada realidade não são trabalhadas e nem discutidas, limitando assim, por parte do professor, o questionamento de sua prática e uma possível ação. As autoras abordam ainda que esse tipo de formação sugere a compreensão de que a sala de aula é algo à parte da realidade da escola, por isso a justificativa de formações que visam melhorar o funcionamento apenas da sala de aula não são eficazes, já que não há a compreensão do todo, do contexto, finalizam as autoras do estudo.

Apoiamo-nos em Barroso (1996, p. 74), ao refletirmos que o tipo de formação centrada na escola “[...] faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”. Para Silveira (2009), esse entendimento possibilita realizar investigações direcionadas para a própria escola, que venham favorecer a visão e a construção desse espaço educativo como organização social, com foco centrado nas ações individuais e coletivas dos que fazem parte desse contexto, direcionadas para os interesses e habilidades.

Nesse contexto, a autora menciona que é comum nas instituições escolares a prática de uma cultura individualista nas ações desenvolvidas por seus membros, bem como nos espaços da escola. Porém, eliminar essa cultura irá demandar “[...] novas aprendizagens, riscos

de insucessos, flexibilização da rotina e de determinadas referências já sedimentadas e internalizadas, tanto individual como coletivamente. (SILVEIRA, 2009, p. 98-99)

Compreendemos que essa ação, além de enriquecer as experiências docentes permitiria aos professores de Educação Especial e do ensino comum cooperar sobre uma base comum, racional, que os levaria à colaboração mútua em busca de resolução de possíveis problemas do cotidiano escolar que envolvem os estudantes da Educação Especial. Conseqüentemente, favoreceria a construção de mudanças qualitativas para ambos os profissionais.

Frente às colocações feitas, vislumbramos a emergência de modelos formativos centrados nas necessidades dos professores e nas ações pedagógicas como um desafio diário na escola. Como continuidade, nos parece fundamental discutir aspectos relativos às especificidades envolvidas na docência, tendo como foco os saberes como força mobilizadora para a articulação e o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor do ensino comum.

Para tanto, faz-se necessário esclarecimentos acerca das especificidades de suas funções no entrelaçamento da atuação desses profissionais na escola comum e em seus respectivos espaços de atuação: Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e a sala de aula comum. Buscamos, assim, refletir sobre a importância da colaboração entre esses professores no confronto de saberes decorrentes das especificidades do trabalho dos mesmos, aspectos que serão abordados a seguir.

### **3.2 A articulação entre o ensino especial e ensino comum: Desafios contemporâneos na construção de saberes docentes**

A compreensão de que a ação docente deve estar em consonância com uma educação implicada com as mudanças e transformações sociais, requer, necessariamente, o desenvolvimento de uma formação profissional constituída *na e para* a diversidade. Nas últimas décadas a formação de professores vem sendo foco de análise de inúmeros estudos (TARDIF; LESSARD, 2007; TARDIF, 2002, 1999; FULLAN; HARGREAVES, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 2000; FIGUEIREDO, 2006, 2014; SACRISTÁN, 1999, 2002; PIMENTA, 1999; NÓVOA, 1992, 1995) cuja questão central invoca as especificidades em torno do trabalho dos professores, objeto obrigatório da investigação educativa e [...] “pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p.64).

A discussão em torno da formação de professores pôs em evidência não somente o exercício da prática pedagógica em si, mas a busca por compreender os desafios, os caminhos e descaminhos que compõem o tecido de formação profissional do professor na construção de sua história individual. A trajetória de cada professor se constitui de um processo único e contínuo que envolvem as metas, os consensos e dissensos a partir da estruturação de ideias e reflexões que formam a concepção do *ser professor* através do *fazer-se professor*.

Por concepção, entendemos a percepção, conceitos, opiniões e idealizações construídas ao longo da trajetória individual do professor em relação a algo ou alguém. Etimologicamente, concepção advém do latim *conceptio*, que refere-se ao efeito de conceber. No sentido biológico é sinônimo de fecundação ou ainda de gestação. Em outra acepção, no sentido pedagógico, no contexto das discussões sobre o *fazer do professor*, compreendemos que concepção está diretamente relacionada às escolhas e posicionamentos metodológicos adotados para realizar o ato educativo.

Para Saviani (2006) a expressão “concepções pedagógicas” é correlata de “ideias pedagógicas”, que são conceitos educacionais assentes, não em si mesmos, mas na maneira como se mostram no movimento real da educação, na prática cotidiana, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria essência da ação educativa. Para esse autor, essa forma de manifestação do professor é orientada pela apropriação que o mesmo faz das diferentes concepções de educação que permeiam sua formação. Podem ser agrupadas em duas grandes tendências: A primeira relacionada à pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga, enquanto que na segunda, se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova<sup>5</sup>.

Abordando de outra forma, ponderamos que

[...] no primeiro caso, a preocupação se centra nas “teorias do ensino”, enquanto que, no segundo caso, a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “com o ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”. (SAVIANI, 2006, p. 1)

Nesse sentido, compreendemos que as “concepções pedagógicas” do professor implicam em um fazer que se desloca de ações intersubjetivas, construídas ao longo de sua trajetória formativa e profissional, como abordamos anteriormente, para as situações de ensino e na relação com o outro, representado pelos estudantes e/ou profissionais da educação,

---

<sup>5</sup> Sobre o assunto, consultar SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: **Navegando sobre a História da Educação Brasileira**. LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs). Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

especialmente com outros professores. Rodrigues (2006) assinala que talvez haja necessidade de uma reforma dessas relações na pedagogia, considerando o processo formativo do professor. Para o autor, as ideias atuais de formação ainda são mantidas em uma configuração conservadora, por meio de estratégias em que se utilizam padronizações e rótulos representados pelos “mesmos textos estereotipados”, que não se renovam.

Corroboramos com Rodrigues ao inferir que o ranço da racionalidade técnica, que fundamenta a tradição humanista moderna de educação, com o cumprimento de técnicas e procedimentos para analisar e diagnosticar os problemas, para subsequentemente executar o “tratamento” a fim de solucioná-lo, ainda é um traço forte na formação e na prática profissional dos professores.

Para Giroux (1988), a oposição à concepção da educação como práxis justificada pelo envolvimento tecnicista torna o professor um executor de planos previamente elaborados por outros, os “especialistas”, que separa [...] “teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.” (GIROUX, 1988, p.23).

Já para Gauthier (et.al., 1998, p. 28) esses *enunciados* expressam uma realidade incontestável e impedem a manifestação legítima de saberes profissionais inerentes a um saber peculiar ao ensino. Sob outra perspectiva, [...] “não podemos identificar, no vazio, os saberes próprios ao ensino; devemos levar em conta o contexto complexo e real no qual o ensino evolui, senão os saberes isolados corresponderão à formalização de um ofício que não existe.”

Percebemos que o professor vivencia uma situação de trabalho docente que envolve várias manifestações de saberes no desenvolvimento da ação de ensinar. O ensino é concebido como uma atividade complexa, cujo contexto estrutural determina manifestações representadas por conflitos éticos e de valores. Exigências de um ofício, como coloca Gauthier, que irá exigir do professor escolhas morais e políticas, além das pedagógicas. A busca por respostas para a forma mais eficiente de ensinar, e em contraposição ao tecnicismo, fez emergir na década de 1980, o modelo de formação de professores sob o prisma da prática.

Neste prisma, a formação de professores considera a prática como ponto de partida e de chegada da aprendizagem e a experiência de alguns professores como o recurso mais eficaz no aperfeiçoamento dos demais (PÉREZ GÓMEZ, 2000). Porém, Gauthier adverte (1998) que as experiências advindas do saber pedagógico legitimadas por estudos ainda são os menos desenvolvidos pelos professores, e paradoxalmente, são os mais importantes à formação profissional visto que [...] “Os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor” (GAUTHIER, Et. al., 1998, p. 34).

Para Pimenta (2005) a formação docente não deve ser compreendida como resultante apenas da prática, sendo também retroalimentada pelas teorias da educação, tendo um papel fundamental na constituição da ação pedagógica.

As teorias denominadas pela autora como saberes teóricos permitem que o professor se aproprie de fundamentos que agem como subsídios para análises e ações mais consistentes nas diversas situações vivenciadas no espaço educativo. Esses saberes se articulam aos saberes da prática

[...] ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p.26).

Nesse enfoque, a concepção reflexiva *da e sobre* a prática reconhece a necessidade do professor compreender, analisar e explorar a complexidade das situações acadêmicas e / ou institucionais que o envolvem. Para Pérez Gómez (2000, p.417) a reflexão predispõe a imersão do pensamento humano de forma consciente em sua experiência, num [...] “mundo cheio de conotações, valores, trocas simbólicas, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” [...] no qual exige [...] “um esforço de análise sistemática e a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora que capte e guie a ação.”

Pérez Gómez (2000) aborda que, de acordo com Schön (1983), a prática reflexiva afere o conhecimento prático como um processo de reflexão em ação. Com base no entendimento de Schön (1983), os fundamentos que constituem de forma abrangente o pensamento prático do profissional diante das situações de prática caracterizam-se por:

- O conhecimento *na* ação, explícito pelo saber-fazer;
- Reflexão *em* ação que requer a utilização do pensamento em ação, um meta-conhecimento em ação.
- Reflexão *na e sobre* a ação, como autoanálise sobre a prática empreendida após sua realização.

Pérez Gómez (2000) concebe o ensino como uma atividade social crítica, sendo a reflexão na prática um modelo para a reconstrução social. A prática profissional do professor é considerada um ato intelectual e autônomo, e não exclusivamente técnico

[...] é um processo de ação e reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, onde a professora aprende ensinando e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não impor ou substituir a compreensão dos alunos, a reconstrução de seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre sua intervenção, ele exerce e

desenvolve seu próprio entendimento. Os centros educacionais são transformados em centros de desenvolvimento profissional de professores (Ibidi, p. 429).

Neste ângulo, a formação deve valorizar a ação docente em seu cotidiano, o desempenho e a troca de experiências de forma a oportunizar que o professor possa formar-se a partir das análises de situações diversas e adversas, incorporando novos saberes e modos de ensinar. Além disso, pode possibilitar o estabelecimento de parâmetros para exercitar a reflexão sobre a própria prática. Para Canário (2006), a capacidade de refletir sobre a prática, assim como de interagir com os pares são esteios para uma eficiente trajetória da docência, já que são construtos mobilizados no percurso da profissão.

Nesse sentido, julgamos que, embora seja importante evidenciar as práticas colaborativas entre os professores, cuja dimensão é inquestionável para o aprimoramento da ação docente no contexto atual, consideramos necessário o esclarecimento sobre a natureza das funções pedagógicas dos professores do AEE e do ensino comum. Compreendemos que, a partir dessa visibilidade, as singularidades acerca do trabalho desenvolvido na escola por estes professores imprimem uma individualidade [...] “sem substituir nenhum desses níveis” [...] já que [...] “a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especificam.” (BRASIL, 2010).

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio da Educação Especial direcionado ao público alvo dessa modalidade de ensino garantido na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e na atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008).

A referida política aponta que as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado “diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.” (BRASIL, 2008, p. 16). Essa diferenciação é explicitada nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009) em destaque no Art. 13, nos incisos

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Dessa forma, a legislação vigente estabelece atribuições mais amplas desse profissional, envolvendo não somente o atendimento específico com o estudante da Educação Especial, mas igualmente a interlocução com o professor de sala de aula, na materialização de ações que conduzam ao desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos por meio de recursos, atividades e estratégias de ensino adequados as suas necessidades.

Ressaltamos ainda umas das competências fundamentais do AEE – o acompanhamento da funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade ao estudante da Educação Especial em sala de aula, bem como em outros ambientes da escola.

Sobre esse aspecto, uma recente pesquisa realizada por Seabra Junior e Lacerda (2018) analisou o desenvolvimento e a aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes atendidos na SRM e o acompanhamento do uso desses recursos no ambiente escolar pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Os resultados evidenciaram que os professores do AEE especificam satisfatoriamente as etapas metodológicas do estudo de caso para identificação e utilização dos recursos pedagógicos aos estudantes da Educação Especial, e, principalmente, o acompanhamento do uso desses recursos. Destaca-se na prática docente preocupações em estabelecer um trabalho colaborativo em sala de aula, vertente fundamental para a avaliação e adequação da eficiência do recurso para os estudantes.

Observamos que as competências definidas nas Diretrizes para o AEE, impõem uma importante superação do modelo integracionista que este serviço ocupava anteriormente, desempenhando um novo lugar e estabelecendo outras relações com a escola comum (MACHADO, 2013). Consideramos tal aspecto de vital importância para que a função do professor do AEE não seja mal compreendida e viabilize o desenvolvimento de um trabalho em consonância com a orientação inclusiva. O foco de atenção desse professor se direciona para estratégias que [...] “permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular, o que sem dúvida repercutirá no desenvolvimento do aluno em sala de aula.” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.15).

Nesse contexto, a ação docente do professor do AEE com os estudantes da Educação Especial tem como princípio a construção de seu conhecimento. É pautada em atividades diversificadas, na utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo como

essência um novo fazer pedagógico que beneficie as aprendizagens escolares desses sujeitos. Batista e Mantoan (2007) apontam que uma das condições para o AEE é de viabilizar

[...] a produção do saber e preservar sua condição de complemento do ensino regular, [...] tem de estar desvinculado da necessidade típica da produção acadêmica. A aprendizagem do conteúdo acadêmico limita as ações do professor especializado [...]. Esse processo de conhecimento, ao contrário do que ocorre na escola comum, não é determinado por metas a serem atingidas em uma determinada série, ou ciclo, ou mesmo etapas de níveis de ensino ou de desenvolvimento. (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 26)

Assim, com atribuições tão específicas para o atendimento às necessidades dos estudantes da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais e no contexto escolar, para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva, este professor deve ter uma formação inicial e continuada condizente com suas funções. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), nos esclarece que para isso o professor do AEE deve ter

[...] 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, 2008)

Isto posto, observamos que a atuação do professor do AEE, bem como sua formação, vão além da exigência de conhecimentos teóricos sobre deficiências e a Educação Especial em si. Sua competência se diferencia do professor de ensino comum, já que as frentes de trabalho de cada professor são distintas. A este último é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do EPAEE com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas salas de aula comum (BRASIL, 2010, p.21).

Explicitamos a função estabelecida na política para o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2010)

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, MEC, SEESP, UFC, 2010, p. 21)



Já ao professor de ensino comum compete a ação pedagógica em sala de aula, a gestão de atividades didático-pedagógicas relacionadas ao ensino envolvendo os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica,

O professor da Educação Básica é o profissional que conhece as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagens [...] domina o conhecimento teórico-metodológico e teórico-prático indispensável ao desempenho de suas funções definidas no artigo 13 da LDB, no plano de carreira a que se vincula, no regimento da escola, no projeto político-pedagógico em sua processualidade. (BRASIL, 2013, p. 60)

Nesse contexto, cabe destacar que ambos os professores exercem um tipo de ação distinta no que tange à prática pedagógica em seus respectivos espaços de atuação, mas com objetivos em comum para elevar o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes da Educação Especial.

Evidencia-se que a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado se diferencia, substancialmente, da prática exercida pelo professor do ensino comum, o que não inviabiliza a parceria e a colaboração preconizadas na legislação vigente, especificamente, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), documentos aos quais nos reportamos no presente texto.

Nesta lógica, o modelo educativo atual exige do professor mais do que conhecimentos sobre os conteúdos e competências cognitivas. Os professores devem exercer uma atuação na qual não se enquadra um ensino transmissivo, de verdades absolutas, pautado em informações e modelos, dadas as transformações sociais nas quais a profissão docente está justaposta. Como condição para o exercício da docência, lhe é posto

[...] a capacidade de trabalhar cooperativamente em equipe, e de compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa. Isso, sem dúvida, lhe exige utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos, em detrimento da sua experiência em regência (BRASIL, 2013, p. 59)

Mais recentemente, a efetivação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), documento de referência nacional para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das escolas brasileiras, direciona a educação para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e diversa.

Reafirma, de maneira explícita, o compromisso com a educação inclusiva, voltada ao acolhimento e desenvolvimento pleno nas suas singularidades e diversidades. Para isso,

orienta que as decisões curriculares e didático-pedagógicas dos sistemas de ensino, compostos pelas redes de ensino e instituições escolares devem considerar, prioritariamente, a superação das desigualdades com atenção à equidade e no reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes. Assim, o documento orienta que além do compromisso [...] “de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos”, o planejamento da ação docente direcionada aos estudantes da Educação Especial, por exemplo, deve ser orientada para [...] “práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (BRASIL, 2017, p. 16).

O referido documento define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A indicação é de que a ação pedagógica deve estar em consonância com o desenvolvimento de habilidades, valorização e mobilização dos diferentes conhecimentos trazidos pelos estudantes *conditio sine qua non* para a promoção da aprendizagem. Além disso, o trabalho em equipe, tendo na ação colaborativa entre professores um diferencial para a transformação das práticas pedagógicas, como advogamos neste trabalho, faz parte da evolução da escola e do trabalho de professor.

Nesse contexto, Poulin (2010) assevera que o trabalho na escola inclusiva está vinculada aos papéis sociais desenvolvidos pelas pessoas no processo de interação com o outro, na valorização das contribuições que podem dar, à sua maneira, ao meio em que vivem num ambiente diverso. Tem relação também com as representações sociais que as pessoas fazem das outras, como as veem e na posição ocupada pelo sujeito em relação ao conhecimento socialmente elaborado em situações cotidianas que as envolve. O autor afirma ainda que a perspectiva colaborativa só será possível quando o próprio grupo consente demonstrações dos saberes, sustentadas na “co construção”, nas interações entre pares e na experiência de cooperação. Deste modo, a escola teria um importante papel no sentido de ser favorecedora, através da ação educativa, da proximidade entre os que fazem o ambiente escolar o que resultaria em ações afirmativas para o fortalecimento do sentimento de pertença e, conseqüentemente, a aceitação do outro.

Essa discussão tem tomado maiores proporções nas últimas décadas em torno de questões que envolvem a diversidade e as diferenças e tem provocado, segundo Silva (2000), o estabelecimento de relações com identidades que não são nossas, são do “outro”. Esse “outro” traz em si construções pessoais que não são imutáveis, estáveis ou acabadas. Conforme esse autor, as identidades e as diferenças não se caracterizam como “entidades preexistentes”, ou

seja, não foram criadas ou apareceram em algum momento pré-determinado, pois são criadas e recriadas num contexto sociocultural, são elementos que não são estáticos e passivos da cultura.

Assim, embora as diferenças sejam reconhecidas a partir de elementos individuais e com características próprias, não é simples e fácil interagir com o “outro” que não sou eu, pois isso implica diferenciações que envolvem processos produzidos culturalmente, portanto multiculturais, bem como as relações de poder presentes em toda a sociedade (SILVA, 2000). O multicultural não pode ser visto e analisado simplesmente através de sentimentos de tolerância e respeito, pois a identidade e a diferença “[...] tem a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (Ibid., p. 96-97). As identidades estão ligadas a sistemas de representação que estabelecem as relações de poder no meio social e na forma de ver o “o outro”.

Para Rodrigues (2006) se ao formar professores permaneceremos num [...]” discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outros/s* (grifo do autor)”, continuaremos como controladores do que julgamos ser correto, necessitando de eternos reparos. O autor defende uma formação

[...] orientada a fazer que os professores possam conversar – com a alteridade e, também, a possibilitar a conversação dos outros entre si. É por isso que entendo que haveria algumas dimensões inéditas no processo de formação, para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro [...]. (RODRIGUES, 2006, p. 32.).

Figueiredo (2006, p.16) reforça tais assunções abordando que educar vai além da posse dos conteúdos escolares, pois [...] “implica em ser e permitir ao outro revelar-se como sujeito num contexto de apropriação coletiva de valores e bens históricos e socialmente construídos”.

Por conseguinte, as mudanças exigidas na escola inclusiva não podem ser encaradas como um processo unilateral. Ao mesmo tempo em que buscamos outras formas de exercer a prática com ferramentas que potencializem o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial, os professores também estão em constante formação, que no entendimento de Nóvoa (1992) é resultante de reflexões críticas sobre as práticas educativas, bem como na experimentação e inovações de outras formas de trabalho pedagógico.

Contudo, ressaltamos que as mudanças nas práticas docentes não podem ser garantidas pelo simples fato de o professor adotar formas diferentes de ensinar. Dependem, substancialmente, da construção de cada um, de suas experiências e a disposição para tal

vivência, pois [...] “O que vem dos livros e o que é transmitido aos professores nem sempre penetram em suas práticas “(BRASIL, 2010).

Para Fullan e Hargreaves (2000, p. xi), os atores educativos, representados pela gestão e os professores podem modificar essa situação. Para isso, indicam alguns “pontos de partida” e “ferramentas” eficazes de mudança, dentre elas o de desenvolver nas escolas o que denominam de *profissionalismo interativo*, cujas características são:

- Autonomia dos professores, como grupo, na tomada de decisões relacionadas aos estudantes já que por manterem interações cotidianas, os conhecem bem;
- As decisões em relação aos estudantes devem ser tomadas com apoio dos colegas, em culturas cooperativas de ajuda mútua;
- As decisões coletivas que envolvem os professores não se limitam à troca de ideias, recursos, entre outros aspectos da prática docente. Deve ser valorizada a reflexão crítica acerca *do que ensinam e como ensinam*;
- O compromisso dos professores com o aprimoramento contínuo da escola;
- Os professores manifestam maior compromisso conforme permitem o compartilhamento com outros adultos em suas salas de aula e envolvem-se em diálogo, ação e avaliação de seu trabalho.

Para esses autores, essas “ferramentas” de mudança estão centradas no aperfeiçoamento e envolvimento de todos da escola de forma constante, mas especialmente apoiados na valorização da pessoa que cada um é, uma vez que [...] “os pesquisadores, administradores e os próprios professores não possuem o monopólio da sabedoria”, embora os saberes dos professores costumem ser muito desvalorizados se comparados aos outros dois grupos. (Ibid., 2000).

Entendemos que as relações estabelecidas em uma rede de conhecimentos construídos pela articulação e a cooperação são tecidas com a participação ativa de todos. Essas relações vêm romper com a lógica do pensamento dominante e a hierarquização do conhecimento que desvaloriza o saber de cada pessoa, como aponta Morin (2003). Para esse autor, é necessário abandonar uma postura baseada nas relações de poder de uns sobre os outros, fundamentando-se no saber em construção.

O saber docente, eixo de discussão nesse texto, é um tema que tem sido foco de diversos estudos a partir da década de 1980 sob a ótica de teóricos como Giroux (1988), Pimenta (1999, 2002), Gauthier et al (2006), Charlot (2000), Tardif (2000, 2006), Tardif & Lessard (2007), Roldão (2007), dentre outros, na expectativa de ampliar a compreensão sobre aspectos

que envolvem o ensino, como a profissionalidade docente e os saberes dos professores no contexto da ação pedagógica.

Compreendemos que esse é um processo que envolve construções humanas, considerando que está em jogo a prática pedagógica que engloba as crenças, histórias, posicionamentos e posturas que fazem parte da trajetória profissional do professor, entrelaçados a diversas variáveis pessoais, sociais, culturais e formativas. Abrange, sobretudo, a experiência movida por ações consolidadas na docência, pois segundo Sacristán (1999, p. 74) “A prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”.

Nesse contexto, os estudos sobre o assunto em pauta apontam uma amplitude de referências que constituem as teorizações sobre o tema. Contudo, delimitamos nossa discussão inicialmente ao conceito de saber docente apontado por alguns estudiosos, para em seguida nos debruçarmos nas contribuições teóricas de Tardif (2002, 2006), sobre os saberes que integram o trabalho docente e os elementos que os caracterizam, relacionados à atividade profissional dos professores.

O termo “saber” é uma expressão muito utilizada nos meios acadêmicos em estudos que envolvem o entendimento etimológico do latim *sapere* referente a um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, erudição. Se relaciona, outrossim, à demonstração da apropriação sobre algo e a capacidade de fazê-lo. Quando delimitamos no contexto de nossa discussão, a formação profissional e a prática dos professores, nos confrontamos com um saber polissêmico que necessita ser entendido num sentido amplo, plural, decorrente das atitudes e da prática docentes, relacionando-se ao saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002).

Para Charlot (2000), o saber é uma forma de relação com o mundo, não existindo saber fora desse enfoque. Os saberes são construídos no estabelecimento de relações com outros sujeitos na sociedade favorecendo a ampliação e o compartilhamento de experiências e conhecimentos. A aquisição de saberes é uma das maneiras do homem garantir seu domínio sobre o mundo em que atua, assegurando a interação com outros sujeitos em sociedade e nos confrontos decorrentes da pluralidade dessas relações. Assim, o saber é construído com o tempo, a partir das atividades humanas determinadas nas relações coletivas e [...] “organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma confrontação interpessoal” (CHARLOT, 2000, p. 61).

Para o autor, no que se refere à aprendizagem, qualquer que seja, é necessária a busca de significados, a motivação e o papel ativo do sujeito. Na atividade intelectual, a aspiração de saber deve provocar o envolvimento do estudante no engajamento da atividade e

de atribuir responsabilidade sobre esse procedimento. Charlot aponta que, para a “mobilização intelectual”, denominação que deu a esse processo, é indispensável que o estudante tenha o desejo de adquirir conhecimento, de ir à escola com motivações intrínsecas a esse propósito mantendo-se presente nesse movimento educativo. O professor, por sua vez, deve encetar uma organização metodológica com recursos e atividades diversificadas que envolva o estudante no processo de aprendizagem. Outrossim, a relação que os professores possuem e estabelecem com o saber, bem como a maneira como foram construídos podem determinar o tratamento dado aos conteúdos em sala de aula e outros assuntos não correlatos.

Dessa forma, Charlot (2000, p. 68) reflete que o aprendizado não é apenas uma ocorrência situada em determinado local e pelas pessoas, mas marcado por um momento peculiar. Aprender é sempre aprender em um momento da história do sujeito, [...] “mas, também em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço do qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me”

Já na concepção de Pimenta (1999) os saberes dos professores são construídos e determinados pela prática, a partir das necessidades reais dos docentes. Os saberes pedagógicos podem ser mobilizados com base nos problemas que a prática coloca, embora a autora não desconsidere a importância das teorias da educação. Nessa perspectiva, Pimenta resgata o sentido do envolvimento do professor no processo de sua própria formação, na reconstrução de saberes iniciais, confrontados com sua prática, vivências e experiências.

Pimenta (2002) se apoia em Schön (1992) para caracterizar a ação docente e os saberes adquiridos pelos professores baseados na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como alicerce para a construção de conhecimento. Essa construção, segundo a autora, é decorrente do *conhecimento na ação*. Esse conhecimento é definido como uma bagagem implícita e interiorizada, presente na ação e realizada através de operações mentais, como reflexão, análise e problematização na busca de soluções para questões que envolvem a prática.

Porém, frente a novas situações que surgem no cotidiano escolar esse conhecimento torna-se insuficiente, impondo ao professor a busca por outras soluções. Esse processo nominado de *reflexão na ação* favorece a consolidação de conhecimentos e experiências que vão sendo acumulados pelo professor em interfase com a ação pedagógica, sendo mobilizados, quando necessário, em situações similares representando um *conhecimento prático*.

Assim, à medida que esses repertórios de saberes construídos são superados, ou seja, não respondem satisfatoriamente aos novos desafios requisitam ao professor a procura por novas explicações por meio da análise mais aprofundada da situação, contextualização,

problematização e teorizações para possíveis elucidações. Esse movimento, foi denominado por Schön (1992) de *reflexão sobre a reflexão na ação*, que segundo Pimenta, [...] “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar de o professor pesquisador de sua prática.” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Nesse contexto, no entender de Pimenta, esses processos vêm contribuir sobremaneira para o fortalecimento do caminho percorrido pelos professores desde a formação inicial e não apenas ao final, como ocorrem habitualmente com os estágios propostos nos cursos de formação de professores e licenciaturas. Ao ponderar sobre o ensino como prática reflexiva, Pimenta (Ibid., p. 22) aborda que essa ação tem se tornado objeto de estudo nas pesquisas em educação e na valorização dos saberes docentes, colocando em destaque o [...] “protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações “[...]. Contudo, a autora alerta para o entendimento de um “possível praticismo” decorrente de tal assunção, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente. Esse fato enaltece um possível “individualismo” [...] “fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução de problemas da prática.”

Pimenta esclarece ainda que só a reflexão não basta para dar conta de solucionar questões tão diversas que surgem no espaço escolar, e especificamente em sala de aula. Faz-se necessário que o professor seja capaz de tomar posições e se engajar em práticas mais críticas articulados a contextos mais amplos, combinado ao fazer pedagógico. Posicionamento compartilhado por outros teóricos, como Giroux (1990), Zeichner (1992) e Nóvoa (1995).

Dessa forma, reiteramos que a construção de *fazer-se professor* decorre da prática vivenciada, mas de acordo com Nóvoa (1995, p. 28), também transcorre de sua formação [...]” que passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a utilização” bem como [...] “por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”

Na perspectiva teórica de Tardif (2006), o saber, representado por conhecimentos de educação, pedagogia, didática, metodologia, não é uma categoria autossuficiente externa às realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão envolvidos. O saber é sempre o saber de alguém envolto em alguma coisa tendo como intuito a obtenção de objetivo qualquer, visto que o saber [...] “não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua

experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2006 p. 11).

Para Tardif os saberes dos professores são construídos na interação do sujeito com variados componentes sociais, como a família, escola, comunidade, instituições de formação, dentre outros. Estão relacionados outrossim à sua identidade, à sua experiência de vida, à sua história profissional, nas suas relações firmadas com os estudantes, além de outros atores educativos. A atuação do professor se apresenta em uma conjuntura complexa considerando a diversidade social, cultural e econômica do público com o qual estabelece relações diárias na escola.

No enfrentamento dessas diferenças que se apresentam nos comportamentos e maneiras de pensar individuais, o docente necessita mobilizar os saberes de que se apropria, assim como outros que devem emergir nas situações que vivencia. Tardif (2002) coloca o professor em uma posição de autor de seus próprios saberes, dando significado a sua experiência e rejeitando a ideia de que este seja um mero aplicador de teorias de terceiros. Uma grande parte desse conjunto de saberes são constitutivos das experiências da docência, dos estudos realizados por eles próprios, bem como da história de vida do educador.

Partindo de tais argumentações, o autor afirma que o saber do educador pode ser modelado *no e pelo* trabalho docente, sendo uma construção ao mesmo tempo individual e social. É individual porque como ser humano o professor possui sua história particular que o diferencia dos demais sujeitos, do mesmo modo que estrutura os saberes voltados às condições experienciadas.

Tardif (2002) reitera que o saber é uma construção social por ser decorrente de relações partilhadas por um grupo de pessoas de uma mesma instituição que dividem os objetivos comuns relativos ao ensino e possuem formação similar. O que os professores ensinam e “o saber-ensinar” evoluem com o tempo e as mudanças sociais já que os conteúdos, as formas e as modalidades dependem da história dos programas escolares e das ideias pedagógicas. Por ser adquirido no âmbito de socialização profissional, o saber vai sendo materializado e adaptado de acordo com o percurso feito pelo professor no decorrer de sua atividade docente. Por fim, o autor relaciona o saber como prática social, cujos objetos são também “objetos sociais”. Consequentemente, [...] “daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (ibid., p. 13).

Partindo do enfoque pluralista em que se insere o saber docente, Tardif afirma que o saber dos professores não provém de um lugar específico, mas são procedentes de diversas



fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. O autor discute as diferentes origens de sua obtenção tal como os vínculos estabelecidos pelos professores entre os seus saberes e com os seus saberes. Destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) têm sua origem nas ciências, no conhecimento e na instrução. São difundidos ao professor durante sua formação profissional através das instituições de formação de professores, como as universidades e escolas normais, originados das Ciências Humanas e das Ciências da Educação. Compõe-se também os saberes relacionados a concepções, doutrinas, técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e incorporados ao processo de formação do professor e à prática docente.

Os saberes disciplinares são oriundos das disciplinas e dos cursos de formação inicial e continuada dos quais participam os professores. São saberes pertencentes aos diferentes campos do conhecimento, como ciências humanas, linguagem, etc. advindos dos “grupos sociais produtores de saberes” (ibid., p. 38) das instituições educacionais e integrados à prática docente.

Quanto aos saberes curriculares são representados pela concretização de programas escolares, como os objetivos, métodos, atividades etc., que devem ser aplicados pelos professores. São conhecimentos socialmente produzidos por instituições educacionais que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares).

Em conclusão, os saberes experienciais ou práticos que fundamentam a prática docente e sinalizam a competência profissional dos professores. São construídos pelos professores durante o exercício de suas funções e da prática da profissão. Esse saber se origina da experiência sendo por ela validado. Desse modo, a experiência constitui-se núcleo central do saber docente que induz o professor a passar de uma relação de exterioridade com o saber para uma relação de interioridade com a própria prática. De acordo com Tardif (2002, p. 49) os saberes da experiência “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua prática cotidiana”.

Para o autor, os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados através da vivência de situações específicas no ambiente escolar e nas relações instituídas com os estudantes e demais professores.

Ao finalizarmos essa sessão, refletimos que os fundamentos de Tardif e de outros autores que tratam sobre o saber docente, nos conduzem ao entendimento de que não existem conhecimentos definitivos e singulares, nem mesmo subordinados ou justapostos uns aos outros pela função desenvolvida ou mesmo pela titulação acadêmica. Mostram, outrossim, a importância da valorização e do reconhecimento das aptidões e talentos de cada professor, legitimados como saberes alusivos ao grupo do qual participam e não de um profissional em específico.

Na continuidade, apresentamos o percurso metodológico adotado em nossa pesquisa.

#### 4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

“A pesquisa é um prazer quando se tem uma pergunta não respondida, quando há um pouco de suspense, quando se encontram contradições. Assim, é pesquisa viva e dá prazer pesquisar. Pesquisa sem ignorância não é pesquisa, pesquisa sem esforços não existe, pesquisa sem prazer não vale a pena. A primeira pergunta que faço a quem pede a minha orientação é: “O que você quer saber que ainda ninguém sabe, inclusive eu?”. Essa pergunta é o primeiro passo naquela aventura que constitui a pesquisa.” (CHARLOT, 2010, p. 155)

Essa investigação consistiu-se em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção, realizada com 2 (dois) professores do Atendimento Educacional Especializado e 8 (oito) professores de ensino comum, em duas escolas públicas municipais de Fortaleza, Ceará.

A abordagem qualitativa emprega as concepções advindas das Ciências Humanas, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p.11) reúnem estratégias de investigação que apresentam determinadas características como a [...] “descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais com um forte cunho descritivo e interpretativo.” Esse tipo de pesquisa possibilita também a análise e a avaliação dos dados de forma articulada e aprofundada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Bogdam e Biklen (1994), ao optar por esse campo de investigação o pesquisador se confronta com uma realidade dinâmica, cujo envolvimento com as pessoas, fatos e diálogos são significantes e singulares privilegiando a compreensão de fenômenos sociais com base em um contato aprofundado com os sujeitos. Os autores acrescentam ainda que a subjetividade e a dinâmica das situações vivenciadas em investigações de cunho qualitativo são particularmente importantes por clarificar traços específicos dos sujeitos, obscurecidos em outros métodos de pesquisa, e que poderão ser determinantes na fidedignidade da futura análise e interpretação dos dados. (Ibid.).

Compreendemos que a opção por uma dada metodologia de pesquisa não pode ser orientada apenas pela busca de conhecimento ou a utilização de determinados procedimentos, mas pelo que é necessário para a obtenção de material que permitam-nos uma melhor aproximação do objeto de pesquisa.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a pesquisa-intervenção se coadunou com os objetivos propostos para essa investigação, já que se insere em estudos voltados para intervenções em educação, especificamente aquelas que envolvem a ação docente e o processo de ensino/aprendizagem.

Tal metodologia, apresenta outrossim, potencial para simultaneamente propor práticas pedagógicas mais inovadoras ou aperfeiçoar as já existentes produzindo novos conhecimentos teórico-práticos nelas baseado. Salustiano (2006) acrescenta a esse argumento

que a condição inicial para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa são as motivações e interesses comuns vinculados aos participantes do estudo, assim como a definição dos papéis, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos.

No Brasil, segundo Salustiano (2006), a pesquisa-intervenção é uma abordagem recente, ainda não suficientemente empreendida e veiculada. A maioria dos estudos caracterizados nessa abordagem concentra-se nas áreas de Psicologia e Educação. Na área educacional, dentre os estudos assumidos nessa vertente encontramos aqueles realizados por Salustiano (2006), Damiani (2012, 2006), Rocha (2001, 2003) e Mota Rocha (2002), Lustosa, 2009.

De acordo com Sannino e Sutter (2011, p. 558), os pesquisadores vinculados a essa linha teórica têm convicção da “interligação entre teoria e metodologias transformadoras, às quais nos referimos com o termo genérico intervenção” (tradução nossa). Intervenção, segundo Szymanski e Cury (2004, p.359), é um termo que é mais conhecido pelo seu sentido autoritário, de interferência e impeditivo de livre expressão, do que uma relação com mudança e transformação.

Nesse aspecto, a pesquisa-intervenção pode sugerir uma ideia impositiva por parte do pesquisador, em uma abordagem intervencionista e arbitrária no desenvolvimento das atividades dos sujeitos envolvidos. Damiani (2012), supõe que talvez, por seu significado a palavra apresente uma “conotação pejorativa.” Tal sentido pode estar relacionado a “padrões de valor de uma determinada época marcada pela falta de liberdade e pela imposição” (FREITAS, 2010, p.14), que, em nosso entendimento, pode estar vinculado ao período ditatorial brasileiro, caracterizado por interferências governamentais autoritárias e arbitrárias. Não obstante, baseado no “Dicionário Aurélio” (FERREIRA, 1999), intervenção advém do latim *interventio, onis*, que pode ser conceituado como “abono, fiança, garantia”, e também pode ser entendido como “estar entre”. A palavra intervenção pode, igualmente, ter o sentido de “interferência”, sinônimo de mediação, intercessão, acepção que adotamos neste trabalho.

Assim sendo, a pesquisa-intervenção é empregada recorrentemente em algumas áreas de conhecimento como a Medicina e a Psicologia, e tem sido utilizada no âmbito da Educação. Desse modo, empregada dentro do contexto educacional, pesquisa-intervenção é um referencial teórico-metodológico de fundamentação na “intercessão e mediação” no processo de formação de professores, em que há a construção de um saber sobre si mesmo e sobre sua prática pedagógica, ou seja, é uma experiência de troca de subjetividades entre participantes (professores, estudantes) e pesquisador. Segundo Sannino e Sutter (2011), este tipo de pesquisa tem sido aplicado em investigações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, cujas

práticas são planejadas, executadas e analisadas com o intuito de desenvolver e potencializar o conhecimento educacional produzido pelos participantes.

Essa intercessão entre os sujeitos, segundo Pereira (2016), está atrelada “a processos de subjetividade e de desterritorialização, de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreende e o subjetiva.” (PEREIRA, 2016. p.74). A pesquisa-intervenção, portanto, provoca rupturas nesses papéis e ações rígidas e pré-estabelecidas para criar um novo espaço de construção coletiva de conhecimento envolvida na prática educacional, em que se denominam as intervenções como mudanças, inovações e transformações realizadas pelo pesquisador em sua prática pedagógica em um processo de conexão e confiança estabelecida com os demais participantes para produção de um trabalho concebido a partir de conteúdos subjetivos e de experiências pessoais e profissionais.

Veiga (2004) acrescenta que a pesquisa é parte integrante e indissociável do ensino como um meio necessário à problematização e compreensão do fazer docente.

Para a autora, investigações que colaboram com a análise da prática docente e

[...] reorientam a ação estão conexas com o cotidiano do professor e podem provocá-lo a um novo tipo de docência. Construir um processo rigoroso de investigação sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina contribuirá para a busca de possibilidades inovadoras por parte do professor-pesquisador (VEIGA, 2004, p. 23).

Nesse processo, é importante estar atento às diferentes intervenções – já que esse compartilhamento de ideias admite que também haja divergências e posicionamentos diferentes entre os participantes – e estar debruçado sobre o objeto de investigação e análise dos procedimentos pedagógicos, permitindo que o professor reinterprete e ressignifique o seu ofício no cotidiano em sala de aula e na escola.

Como dizem Serrano-Garcia e Collazo (1992), referindo-se à área de Ciências Humanas, a aceitação da ideia de que toda pesquisa implica uma intervenção é particularmente válida para aquelas que apresentam uma intencionalidade de mudança, ou seja, envolve essencialmente uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática de professores. Além da simultaneidade da intervenção e pesquisa em projetos que objetivam uma mudança, há que se considerar igualmente respeito e consideração com as pessoas que participam da investigação. Isto envolve informar os participantes, oferecer serviços, se solicitados, considerar os problemas e soluções no contexto da comunidade ou grupo, explicar com detalhes os objetivos da pesquisa, planejar com as mesmas os esquemas de

ação. Com essas considerações, pode-se entrever o caráter participante desse tipo de investigação.

Um aspecto importante a considerar está vinculado à circulação dos discursos e posicionamentos relativos à vivência dos sujeitos envolvidos. Essa característica coaduna com a concepção de formação de professores que defendemos, pois entendemos que o grupo social docente é indutor de uma “cultura própria” (PIMENTA; GARRIDO; MOURA, 2002), que partilha metas, desejos, valores, crenças, em suma, marcas da prática docente.

Nesse contexto, ao fazermos a opção metodológica por esse tipo de investigação estamos conscientes dos limites dos procedimentos científicos já que ao valorizar os saberes constituídos através desse enfoque devemos reconhecer que esses valores podem ser relativos, incompletos, provisórios. Dessa forma, requer do pesquisador a busca constante por novos conhecimentos rompendo com imposições e saberes acabados já que os fatos que se interpõem na realidade são sempre questionáveis.

Evidencia-se, portanto, que nosso objetivo na presente tese foi o de verificar como os professores mobilizam a colaboração [ou não] na organização de estratégias e na tomada de decisões conjuntas, na articulação de suas atuações (necessária e prevista em legislações e diretrizes da área), em função do trabalho que realizam na Sala de Recursos Multifuncionais, como professores da área da Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado, e em sala de aula, como professores do ensino comum. Ou seja, mais precisamente, como mobilizam a ação docente por meio de ações compartilhadas, em função da organização do trabalho pedagógico voltado aos estudantes da Educação Especial, comuns a ambos os professores.

Isto posto, reiteramos nossa opção metodológica pela pesquisa-intervenção por se harmonizar com o estudo que desenvolvemos, pois cremos que fazer educação implica na construção coletiva e compartilhada, na ação teoria-prática e na ação-reflexão. Consideramos também, que a temática proposta nesta tese engloba elementos multidimensionais, como a educação inclusiva, aplicados a um contexto particular, a prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum, sobretudo, por meio do viés da colaboração entre os pares.

Discorremos a seguir sobre a escolha e caracterização das escolas e dos sujeitos de pesquisa: professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores do ensino comum participantes do estudo.

Na continuidade, detalhamos os procedimentos utilizados no estudo, as formas de registro e, por fim, especificamos a configuração da discussão e análise dos dados.

#### **4.1 Percurso inicial: escolhas e caracterização das escolas e dos sujeitos de pesquisa**

Acessamos e analisamos os dados fornecidos pela Célula de Educação Especial da Secretaria de Educação de Fortaleza sobre as escolas da Rede Municipal de Ensino. O critério inicial que adotamos para a seleção do campo de pesquisa foi que a escola aceitasse participar da pesquisa e tivesse Sala de Recursos Multifuncionais – SRM em funcionamento, já que os professores do Atendimento Educacional Especializado conjuntamente com os professores do ensino comum seriam os sujeitos do estudo. Para a seleção inicial dos sujeitos um dos critérios foi a concordância em participar da pesquisa e a disponibilidade em colaborar com outro professor, uma vez que, tanto os docentes do AEE quanto do ensino comum foram informados do tipo de estudo proposto.

Para a escolha do campo de pesquisa e dos sujeitos delimitamos os seguintes critérios:

- Ter Sala de Recursos Multifuncional em funcionamento.
- Aceitação por parte da escola / gestão para a realização da pesquisa.
- Concordância do professor do Atendimento Educacional Especializado da escola em participar da pesquisa e em colaborar com o professor do ensino comum.
- Previsibilidade e disponibilidade de professores do ensino comum da escola para participar do estudo e em colaborar com o professor do AEE.

Justificamos a escolha dos sujeitos, particularmente a dos professores do Atendimento Educacional Especializado, por nosso envolvimento profissional, uma vez que já fizemos parte da Equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação de Fortaleza, desenvolvendo um trabalho técnico junto à formação continuada e acompanhamento em serviço dos referidos professores.

A intervenção teve o propósito explícito de contribuir com a ação pedagógica dos professores citados, vislumbrando possibilidades de organização de estratégias de colaboração entre estes a fim de favorecer possíveis transformações em suas práticas e, em consequência, apoiar a aprendizagem de estudantes da Educação Especial incluídos na escola comum, enquanto se pesquisava essa contexto pedagógico.

Após o mapeamento feito, duas escolas pertencentes à Secretaria Executiva Regional V (SER V) atenderam aos critérios estabelecidos. Também houve a adesão voluntária dos professores do Atendimento Educacional Especializado das duas instituições, fato que

consideramos essencial para a escolha em definitivo dos locais do estudo, já que a investigação que realizamos teve como mola propulsora o caráter colaborativo e interventivo, cuja implicação dos participantes em todo o processo seria fundamental.

Desta forma, o aspecto preponderante que nos levou à escolha das escolas foi também o desejo e a disponibilidade das professoras do Atendimento Educacional Especializado em participar da pesquisa, além de atender ao perfil estabelecido para participar da investigação, a saber:

- Ser efetivo (a) da rede municipal de ensino de Fortaleza
- Não estar em processo de redução de carga horária, afastamento, aposentadoria, e/ou transferência da Sala de Recursos Multifuncionais
- Ter tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncionais de no mínimo um ano considerando as especificidades do trabalho desenvolvido por esse profissional com os alunos da Educação Especial e professores do ensino comum necessários ao processo investigativo

Tendo sido definidas as escolas *lócus* para o estudo e obtendo a aceitação das professoras do Atendimento Educacional Especializado em participar da investigação, realizamos, em novembro de 2016, o contato com a direção das respectivas instituições para a exposição dos objetivos e procedimentos da pesquisa e a divulgação dos seguintes critérios para a escolha dos professores do ensino comum para participar da investigação:

- Ser efetivo (a) da rede municipal de ensino de Fortaleza
- Não estar em processo de redução de carga horária, afastamento, aposentadoria, e/ou transferência.
- Ter alunos da Educação Especial em suas salas de aula, sendo atendidos na Sala de Recursos Multifuncional da escola
- Concordância em participar da pesquisa em colaboração com o professor do AEE.

Isso feito, fomos às escolas no início do ano letivo de 2017, na segunda semana de fevereiro desse ano, já que o mês de janeiro é o período de recesso escolar. Nessa ocasião, foi entregue o Termo de Anuência para realização da pesquisa - documento regulamentador fornecido pela Célula de Educação Especial da Secretaria de Educação de Fortaleza (Apêndice 1), a solicitação de assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido para os diretores das escolas (Apêndice 2). Tendo em vista a necessidade de caracterização do *lócus* da investigação, foi solicitado o preenchimento da Ficha de Estudo Exploratório do Campo de



Pesquisa para registro de dados sobre as instituições e caracterização da Sala de Recursos Multifuncional (Apêndice 3). No momento, reafirmamos o desejo em desenvolver o estudo nas respectivas escolas tendo a manifestação positiva por parte dos gestores.

Após esse momento, contamos com a colaboração e a articulação das professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas campos de pesquisa para o contato inicial com os professores do ensino comum com o intuito de compor o quadro de sujeitos. Inicialmente, vimos que a possibilidade de participação desses professores em nosso estudo seria no dia destinado ao planejamento semanal, contemplado na carga horária dos docentes<sup>6</sup> de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e posteriormente garantida pela Lei Federal 11.738/08, conhecida como a Lei do Piso, que estabelece um piso salarial e reorganiza a jornada de trabalho do professor (BRASIL, 2008).

Apesar disso, esse foi um dos grandes desafios desse processo, pois nos deparamos com o desejo manifestado por alguns desses professores em participar da investigação e, em paralelo, a justificativa da falta de tempo.

Por fim, com a colaboração das professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas definidas como campo de pesquisa, foi realizada consulta aos grupos de professores que compõem a educação infantil e o ensino fundamental I para participar do estudo. Com o aceite de alguns professores que demonstraram interesse na participação da pesquisa ficou acordado que os encontros para o desenvolvimento do nosso estudo seriam no dia destinado ao planejamento dos mesmos.

Os encontros das professoras do Atendimento Educacional Especializado com os professores do ensino comum para a realização da pesquisa ocorreram nas reuniões já rotineiras de planejamento semanal, momento que se apresentou como o mais adequado e possível, pois as professoras do ensino comum não tinham como disponibilizar outro tempo para esse momento. Quanto às professoras do Atendimento Educacional Especializado, estas adequaram os horários de atendimento dos estudantes da Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais com a ciência e concordância das respectivas direções das escolas. Sublinhamos que resguardamos o direito do referido estudante não ser penalizado quanto aos

---

<sup>6</sup> Direito conquistado por intermédio da Lei 11.738/2008 (art. 2º), que estabeleceu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Na composição da jornada de trabalho foi observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos; logo, 1/3 da jornada deve ser dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. A Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza implementou tal direito aos seus professores a partir do ano de 2013.

atendimentos, assegurando, juntamente com as professoras do Atendimento Educacional Especializado, a reorganização dos atendimentos em dias alternativos.

Assim sendo, ficou determinado que a duração dos encontros em ambas as escolas seria de 1h30min., correspondentes ao horário de planejamento acordado com os referidos professores e a direção das escolas. O cronograma de dias e horários para o desenvolvimento da pesquisa ficou assim organizado:

- **Escola A – Segunda-feira**

Grupo I: 7h30min. às 9h – Professores: AEE1 e dois professores do ensino comum: P1 (4º ano), P2 (4º ano).

Grupo II: 9h30min. às 10h30min. – Professores: AEE1 e duas professoras do ensino comum: P3 (5º ano), P4 (5º ano).

- **Escola B – Terça e quinta-feira**

Grupo I: Terça-feira: 13h30min. às 14h30min. - Professores: AEE2 e duas professoras do ensino comum: P5 (4º ano), P6 (4º ano).

Grupo II: Quinta-feira: 13h30min. às 14h30min. – Professores: AEE2 e duas professoras do ensino comum: P7(4º ano), P8 (4º ano).

### ***3.1.1 Caracterização: Escola A***

A primeira escola campo de pesquisa está situada na Secretaria Executiva Regional V (SER V), foi fundada em 1982. Oferta o Ensino Fundamental I nos turnos da manhã e tarde. A estrutura da escola é composta de nove salas de aula, sala de professores, sala de direção, secretaria, biblioteca, sala para planejamento, sala de recursos multifuncional, sala de informática e cozinha.

No perfil das famílias da referida escola, a renda é considerada baixa, cujo perfil escolar dos pais é semianalfabetos.

A Gestão Escolar é composta de um(a) Diretor(a), com um tempo de gestão de cinco anos, e a Coordenação Pedagógica, formada por dois coordenadores no turno da manhã e dois coordenadores no turno da tarde.

O Quadro Docente da escola é formado por 24 professores, sendo 18 efetivos e 06 substitutos/temporários. Com relação ao nível de qualificação, 24 têm Nível Superior e 21 têm Especialização. Já o quadro de funcionários é de 13 pessoas, com um(a) Secretário(a), dois Agentes Administrativos e três responsáveis pela merenda escolar. Nos Serviços Gerais são quatro funcionários e na Segurança, um porteiro e dois vigias.

A Sala de Recursos Multifuncionais tem nove anos de funcionamento, equipada pelo MEC, com 20 EPAEE atendidos atualmente. Dentre as deficiências dos estudantes atendidos estão a Deficiência Intelectual, Auditiva/Surdez, Paralisia Cerebral/DF e Baixa Visão, e Transtorno do Espectro Autista.

### ***3.1.2 Caracterização: Escola B***

A segunda escola campo de pesquisa está situada na Secretaria Executiva Regional IV (SER IV), foi fundada em 2002. Oferta a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e EJA nos turnos da manhã, tarde e noite.

A estrutura da escola é composta de 15 salas de aula, com sala de professores, sala de direção, secretaria, biblioteca, sala de recursos multifuncional, sala de informática, cozinha, refeitório e pátio interno. No perfil das famílias da referida escola, a renda é considerada baixa e o perfil escolar dos pais caracteriza-se como analfabetos.

A gestão escolar é composta de diretor(a), com um tempo de gestão de cinco meses, e a coordenação pedagógica é formada por dois coordenadores no turno da manhã e dois coordenadores no turno da tarde.

O quadro docente da escola é formado por 31 professores, sendo 28 efetivos e três substitutos/temporários. Com relação ao nível de qualificação, não nos foi informado pela direção da escola. Já o quadro de funcionários é de oito pessoas, com um(a) Secretário(a), dois Agentes Administrativos e quatro responsáveis pela merenda escolar. Nos Serviços Gerais são quatro funcionários e na Segurança, 04 porteiros.

A Sala de Recursos Multifuncionais tem 11 anos de funcionamento, equipada pela Prefeitura de Fortaleza, com 16 estudantes da Educação Especial atendidos atualmente. Dentre as deficiências dos estudantes atendidos estão a deficiência intelectual, deficiência auditiva/surdez, deficiência física / paralisia cerebral/DF, deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### ***3.1.3 Caracterização: Sujeitos da pesquisa***

O quadro 1 apresenta a caracterização dos sujeitos da pesquisa de acordo com o perfil profissional: formação inicial, o tempo de serviço na educação, o período de atuação na Educação Especial e na Sala de Recursos e a formação específica em Educação Especial.

Com o objetivo de manter o anonimato dos sujeitos e a confidencialidade das informações prestadas, substituímos os nomes dos professores por um código formado de uma letra e um número.

Quadro 1 – Caracterização - sujeitos da pesquisa

<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo que leciona</b>	<b>Tempo na Rede Municipal</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Pós-Graduação</b>	<b>Cursos de aperfeiçoamento</b>
AEE1	50	12 anos	16 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e AEE	Libras; Altas Hab.; Superdotação Autismo; Ed. Espec.; Orient. Mobilidade Surdocegueira
AEE2	41-50	18 anos	16 anos	Pedagogia	AEE	AEE para surdez; Libras; Braille, Soroban; AEE para DI; CAA; Português para pessoas com surdez
P1	31-40	11 anos	7 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	Letras
P2	31-40	8 anos	10 anos	Pedagogia	—	Formação prof. / ensino fundamental; Alfabetização e Letramento
P3	50	15 anos	16 anos	Pedagogia	Língua Portuguesa	Habilitação em Ling. e Códigos; Prev. Drogas; Ed. Especial, Leitura e Escrita.
P4	41-50	16 anos	8 anos	Pedagogia	Psicopedagogia	EJA; Informática na Educação.
P5	31-40	15 anos	1 ano	Pedagogia	Psicopedagogia	—
P6	50	15 anos	15 anos	Pedagogia	Educ. Especial	—
P7	31-40	18 anos	16 anos	Ciências Sociais	Mestrado Antropologia	Licenciatura em Artes Visuais
P8	31-40	20 anos	14 anos	Pedagogia	Doc. dos anos iniciais do ens. fundamental	Especialização em Gestão Escolar

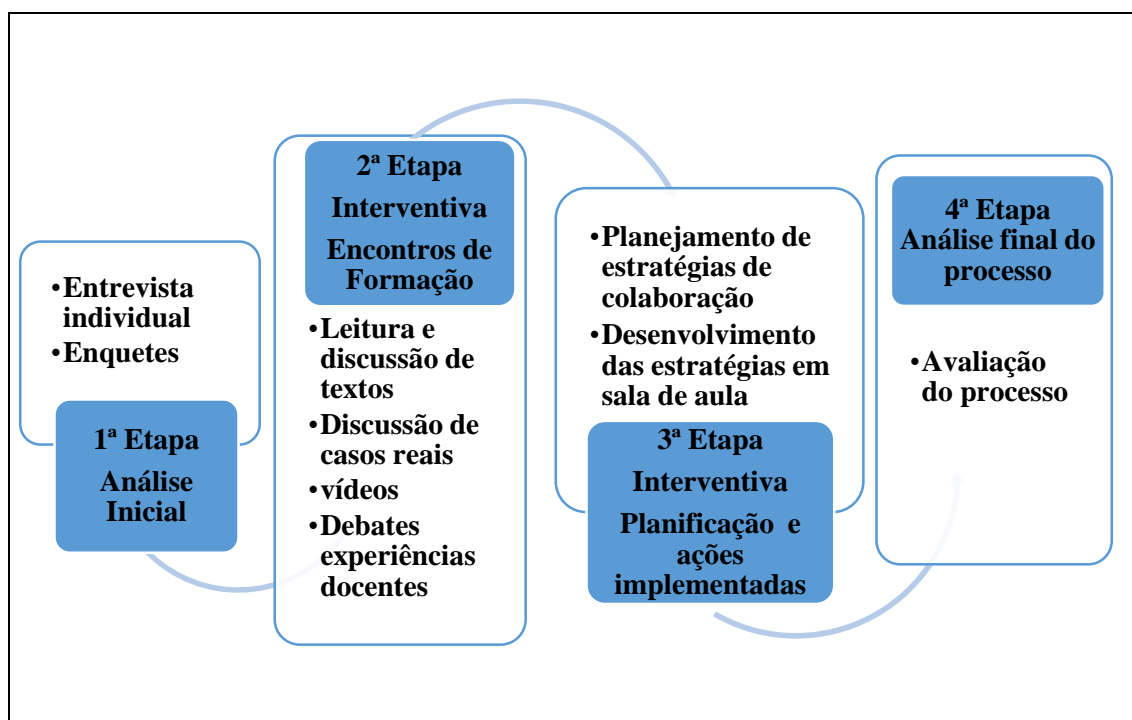
Fonte: Elaboração própria

## 4.2 Etapas trilhadas para o desenvolvimento da pesquisa: detalhamento dos procedimentos utilizados e as formas de registro

Na intenção de verificar as condições de organização de estratégias pedagógicas de colaboração entre os professores do AEE e do ensino comum, o estudo foi desenvolvido em quatro etapas, representado em conjunto com os procedimentos na Figura 1. A organização da pesquisa em etapas proporciona a compreensão do percurso metodológico, uma vez que elas seguiram uma ordem cronológica.

A seguir, descrevemos as etapas de desenvolvimento da pesquisa detalhando o percurso investigativo.

Figura 1 – Etapas e procedimentos de pesquisa



Fonte: Elaboração pessoal

Para o desenvolvimento da 1ª etapa da pesquisa utilizamos uma entrevista individual semiestruturada (Apêndice 7) e a aplicação de enquetes (Apêndice 8), por ocasião do encontro inicial, em ambas as escolas, organizados de acordo com os dias e horários estabelecidos junto ao grupo. Referidos instrumentos de coleta objetivaram conhecer as principais demandas, solicitações e dificuldades dos sujeitos investigados quanto à articulação

do professor do AEE e do ensino comum, além dos fatores implicados nessa ação e os impactos na prática pedagógica com os estudantes da Educação Especial. A seguir, detalhamos os procedimentos utilizados.

#### **4.2.1 Entrevista semiestruturada**

A entrevista foi aplicada individualmente com os sujeitos – dois professores do AEE e oito professores do ensino comum. As entrevistas seguiram um modelo semiestruturado e tiveram como objetivo aprofundar algumas questões a serem investigadas: se ocorria a articulação entre ambos os docentes no contexto de trabalho, de que forma ocorria, e as possíveis dificuldades enfrentadas nesse processo, as potencialidades e êxitos dessa relação.

O roteiro de entrevista (Apêndice 7) contém perguntas por meio das quais pudemos explicitar as condições e dificuldades apontadas para realização da articulação entre os professores pesquisados. Em média, a duração das entrevistas foi de 40 minutos, gravadas em áudio e transcritas o mais fielmente possível, de forma que a transcrição não diferisse da linguagem original, tendo-se constituído, assim, um conjunto de informações a submeter a análise.

Para Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa”. Consideramos que os relatos narrados nos permitiram compreender a trajetória dos sujeitos e, por meio da exteriorização oral, pudemos perceber crenças, necessidades, expectativas, elaborações, possibilidades.

Portanto, consideramos fundamental conhecer, *a priori*, a correlação entre os referidos professores perante o objetivo central do estudo - as possibilidades de organização de um trabalho colaborativo, pois através das demandas e opiniões desses sujeitos pudemos nos apropriar dos aspectos essenciais na compreensão da realidade investigada. Corroboramos com Aguiar e Rocha (2007, p. 654) ao apontarem que “pesquisar é, antes de mais nada, uma atitude que interroga os homens e os fatos em seus processos de constituição, trazendo para o campo de análise as histórias, o caráter transitório e parcial, os recortes que a investigação imprime nas práticas [...].

Assim, o conhecimento de tais informações nos permitiram perceber as nuances envolvidas nas ações e relações estabelecidas entre os professores do AEE e ensino comum no contexto do trabalho: panorama que será discutido no capítulo de análise dos dados.

### *3.2.2 Enquete para levantamento de demandas*

Esse procedimento foi realizado (por ocasião do 1º encontro de pesquisa) com a finalidade de apresentar os objetivos da investigação e os procedimentos utilizados, assim como a implicação dos participantes no estudo. Tivemos também por objetivo conhecer as principais demandas, solicitações e dificuldades dos sujeitos investigados na articulação com o professor do AEE / Ensino comum, os fatores implicados nessa ação e os impactos na prática pedagógica com os estudantes da Educação Especial (Apêndice 7).

Ressaltamos que esse procedimento se coaduna com as proposições da pesquisa-intervenção, já que, na medida do possível, o pesquisador deve esclarecer desde os primeiros contatos o projeto que pretende desenvolver, como pensam os sujeitos e como podem nele se engajar.

A indicação dessas demandas por parte dos sujeitos foi o ponto de partida da investigação, por entendermos que, além de serem indicadores legítimos da ação dos docentes, são aspectos primordiais para apreendermos as ações e os contextos vividos pelos mesmos nas escolas, do mesmo modo que nos serviram de subsídios para organizar as ações metodológicas do estudo.

Com esse intuito, foi solicitado aos professores do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum que respondessem às seguintes perguntas:

- Quais as principais solicitações e dificuldades enfrentadas na articulação com o professor do AEE/Ensino comum e os impactos causados em sua prática pedagógica?
- Aponte os principais fatores implicados nessas dificuldades que, em sua opinião, podem desfavorecer um trabalho mais satisfatório com os estudantes da Educação Especial.

Na consolidação dos resultados de maior incidência das enquetes das escolas A e B, atentamos para a semelhança das respostas dadas pelos grupos de professores de ambos os campos de pesquisa. Pressupomos que a proximidade desses resultados pode ser explicada pelo fato desses contextos fazerem parte da mesma rede de ensino e estarem sob as mesmas diretrizes de trabalho, tanto organizacionais quanto pedagógicas.

Por conseguinte, há uma proximidade com as problemáticas e necessidades apontadas pelos professores, aspecto também evidenciado no estudo de Bedaque (2011) com população análoga em escolas públicas de Natal (RN).

No quadro 2 apresentamos os resultados dos referidos procedimentos, cujas respostas foram agrupadas em dois eixos:

- Demandas e impactos da prática pedagógica com os estudantes da Educação Especial.
- Dificuldades e potencialidades na articulação entre os professores do AEE e do ensino comum.

Quadro 2 – Síntese das respostas dos sujeitos de pesquisa

Professores	Demandas / Dificuldades e impactos na prática pedagógica	Dificuldades e potencialidades na articulação entre os sujeitos
Professores do Ensino comum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação de atividades e recursos às necessidades / nível do EPAEE</li> <li>• Desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atenda às necessidades dos EPAEE no processo ensino-aprendizagem</li> <li>• Estratégias para lidar com os comportamentos - agressividade/ rejeição / falta de interação etc.</li> <li>• Conhecimentos específicos sobre deficiência intelectual: funcionamento cognitivo / aprendizagem, organização de atividades.</li> <li>• Desconhecimentos sobre as deficiências, TEA – aspectos específicos e necessidades.</li> <li>• Formação em serviço voltada para as necessidades dos EPAEE.</li> <li>• Falta de tempo no planejamento para a troca de experiências e estratégias com o professor do AEE.</li> <li>• Organização estrutural (física) espaço reduzido, equipamentos/instrumentos (recursos) para o desenvolvimento do trabalho com EPAEE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de um horário específico para a articulação com o professor do AEE</li> <li>• Falta de tempo de ambos os professores para interlocução</li> <li>• Deslocamento para a SRM em horários inadequados</li> <li>• Carência de orientações do prof. AEE sobre os diversos aspectos de aprendizagem, atividades e recursos sobre os EPAEE.</li> <li>• Excesso de atividades de ambos os professores que desfavorecem o contato mais direto e frequente</li> <li>• Professor se sente sozinho e “desamparado” em relação ao EPAEE sem o apoio desejável do professor do AEE comprometendo as intervenções.</li> <li>• Disponibilidade, atenção e presteza por parte do professor do AEE quando há possibilidades de encontros para a articulação sobre os EPAEE.</li> <li>• Responsabilidade com os EPAEE e busca constante de parcerias.</li> <li>• Confiança e credibilidade no trabalho do professor do AEE</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condições de trabalho: carga horária, superlotação nas salas de aulas, falta de profissional de apoio</li> <li>• Maior apoio da gestão em questões relativas aos EPAEE</li> </ul>	
Professores do AEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter conhecimento sobre o EPAEE em situações de aprendizagem em sala de aula.</li> <li>• Desconhecimento por parte do professor EC das características e especificidades sobre as deficiências e TEA dos estudantes de sua turma.</li> <li>• Indisponibilidade de horário para planejar com o prof. EC e compartilhar estratégias e atividades.</li> <li>• Falta de tempo para a socialização do plano de AEE dos EPAEE com o prof. EC.</li> <li>• Incompreensão por parte de alguns professores EC sobre as funções do prof. AEE.</li> <li>• Equipamentos e recursos acessíveis - programas, impressora com maior capacidade, computador, material para confecção de atividades e recursos de baixa tecnologia.</li> <li>• Condições de trabalho: carga horária, número de estudantes atendidos na SRM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocamento para as salas de aula em horários inadequados na disponibilidade na SRM</li> <li>• Falta de um horário específico para a articulação com o professor do EC</li> <li>• Parcerias positivas com os professores EC quando há possibilidades de articulação entre ambos.</li> <li>• Relações interpessoais positivas, de amizade e aceitação às orientações e sugestões por parte do prof. EC.</li> </ul>

Fonte: Elaboração pessoal

#### **4.2.3 Etapas interventivas - Os encontros de formação, planejamentos conjuntos, ações implementadas e o acompanhamento junto às professoras.**

As etapas interventivas correspondem à Etapa 2 – Encontros de formação e Etapa 3 - Planificação de estratégias pedagógicas e ações implementadas entre os sujeitos.

Para o desenvolvimento do estudo foram realizados 11 encontros<sup>7</sup> na Escola A e nove encontros na Escola B no período de fevereiro a junho de 2017. A quantidade de encontros das escolas se diferenciaram pelo fato de algumas datas da escola B coincidirem com feriados, não sendo possível realizar as reposições.

A seguir, apresentamos o quadro síntese dos encontros realizados nas Escolas A e B, constando de data, tema, objetivos e estratégias. Cada encontro é especificado detalhadamente nos apêndices de 8 a 14, correspondentes a esses momentos.

Quadro 3 – Síntese dos encontros realizados nas escolas A e B

<b>ENCONTROS DE FORMAÇÃO, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS</b>			
<b>Encontro</b>	<b>Tema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
1º Encontro inicial  Escola A/B	O começo: Encontro de formação / apresentação da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar os objetivos e procedimentos de pesquisa</li> <li>• Conhecer as necessidades e dificuldades dos prof. junto aos EPAEE</li> <li>• Saber da articulação entre os professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da pesquisa</li> <li>• Aplicação de enquetes / discussão</li> <li>• (Apêndice 8)</li> </ul>
2º/3º Encontros de formação  Escola A/B	Olhares sobre as diferenças – Ressignificando conceitos e práticas na perspectiva inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutir sobre concepções de diferença e deficiência</li> <li>• Debater sobre as especificidades do trabalho dos professores AEE/Ensino comum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas dos encontros</li> <li>• Discussão de imagens</li> <li>• Debate – Texto: “A educação inclusiva: Ressignificando conceitos e práticas da educação especial”</li> <li>• Hugo Otto Beyer</li> <li>• (Apêndice 9)</li> </ul>
4º / 5º Encontros de formação  Escola A/B	Discutindo conceitos e concepções sobre diferença e deficiência: resistências e ressignificações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superar a visão predominante da incapacidade e dependência.</li> <li>• Refletir sobre as concepções de deficiência presentes no meio social e escolar que podem ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo: Visão histórica da deficiência (8m)</li> <li>• Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vV_YfnFb5G8">https://www.youtube.com/watch?v=vV_YfnFb5G8</a></li> <li>• Apresentação dialogada de slide: Desvantagem, incapacidade e deficiência.</li> </ul>

<sup>7</sup> Elucidamos que a escolha pelo termo “encontro” foi motivada por se adequar aos propósitos de uma investigação de cunho interventivo, posto que se refere ao significado de compromisso, junção, união. Entendemos que o referido termo tem um sentido com os propósitos de nosso estudo que envolveu a ação docente e as possibilidades de mudanças das práticas de professores.

		transferidas para a prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão coletiva</li> <li>• Avaliação dos encontro</li> <li>• (Apêndice 10)</li> </ul>
6º / 7º Encontros formação e Planejamento de práticas colaborativas  Escola A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar sobre as diferenças:</li> <li>• Estudo de caso e</li> <li>• Estratégias pedagógicas colaborativas em Educação Especial e Inclusiva (DV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as características de pessoas com DV</li> <li>• Discutir Estudo de caso real / Ana (DV)</li> <li>• Analisar os ajustes e recursos para Ana na SRM e em sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de texto / DV</li> <li>• Vídeo de sensibilização – A ponte</li> <li>• Estudo de caso Ana (DV baixa visão)</li> <li>• Debates sobre recursos pedagógicos para estudantes com DV</li> <li>• (Apêndice 11)</li> </ul>
6º Encontro de formação e Planejamento de práticas colaborativas  Escola B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar sobre as diferenças:</li> <li>• Estudo de caso e</li> <li>• Estratégias pedagógicas colaborativas em Educação Especial e Inclusiva - Caso Léo (DI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer aspectos do funcionamento cognitivo de pessoas com DI através de referencial teórico da área</li> <li>• Realizar estudo de caso real / Léo</li> <li>• Organizar estratégias colaborativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vídeo de sensibilização – A ponte</li> <li>• Estudo do texto: “Funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010)</li> <li>• Estudo de caso Léo (DI)</li> <li>• Discussão e organização de estratégias colaborativas</li> <li>• Planejamento colaborativo – DI (Apêndice 12)</li> </ul>
7º encontro de formação e Planejamento de práticas colaborativas  Escola B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhar sobre as diferenças:</li> <li>• Planejamento de</li> <li>• Estratégias pedagógicas colaborativas em Educação Especial e Inclusiva - Caso Léo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de colaboração entre a prof.<sup>a</sup> do AEE e a prof.<sup>a</sup> do ensino comum a fim de estimular a leitura e a escrita por meio da cooperação entre pares envolvendo aluno com DI</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita e oral através do gênero textual – poema e o uso de rimas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento de Estratégias pedagógicas colaborativas</li> <li>• Planejamento colaborativo – DI (Apêndice 14)</li> </ul>
8º Encontro Execução de estratégias pedagógicas colaborativas  Escola B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhares sobre as diferenças: Ação pedagógica colaborativa entre os professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar as ações / estratégias pedagógicas colaborativas planejadas pelos professores do AEE e de ensino comum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução das estratégias planejadas</li> <li>• SRM / Sala de aula: 23 /5/ 2017</li> </ul>

<p>8º/ 9º</p> <p>Encontros de Formação:</p> <p>Olhar sobre as diferenças</p> <p>Escola A</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhares sobre as diferenças – Compreendendo as características e especificidades dos alunos da Educação Especial - Deficiência Visual (DV)</li> <li>• Planejamento de estratégias pedagógicas colaborativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de colaboração na SRM e em sala de aula entre a prof.<sup>a</sup>. do AEE e a prof.<sup>a</sup>. do ensino comum a fim de favorecer uma maior interação da turma com uma aluna que apresenta baixa visão</li> <li>• Planejar estratégias de colaboração voltadas para o ensino e recursos específicos relacionados à baixa visão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento de Estratégias pedagógicas na SRM e sala de aula</li> <li>• Planejamento colaborativo – DV</li> <li>• (Apêndice 13)</li> </ul>
<p>10º Encontro</p> <p>Execução de estratégias pedagógicas colaborativas</p> <p>Escola A</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olhares sobre as diferenças: Ação pedagógica colaborativa entre os professores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar as ações / estratégias pedagógicas colaborativas planejadas pelos professores do AEE e de ensino comum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução das estratégias planejadas na</li> <li>• SRM/ Sala de aula: 5 /6/ 2017</li> </ul>
<p>Encontro de Avaliação final</p> <p>11º Encontro Escola A (12/6/2017)</p> <p>9º Encontro Escola B (6 e 8 /12/06)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encontro de avaliação das estratégias colaborativas e das ações da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar as ações desenvolvidas na pesquisa</li> <li>• Analisar as estratégias de colaboração desenvolvidas</li> <li>• Discutir sobre possíveis mudanças ocorridas na prática pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resgate: objetivos e percurso da pesquisa</li> <li>• Discussão, análise e avaliação das estratégias colaborativas desenvolvidas</li> <li>• Avaliação escrita da pesquisa</li> <li>• Encerramento / Confraternização</li> <li>• (Apêndice 15)</li> </ul>

Fonte: Elaboração pessoal

#### 4.2.3.1 Encontros de Formação

Denominamos de “Encontros de Formação” aos momentos de estudos, trocas de experiências e reflexões coletivos desenvolvidos com os professores sujeitos da pesquisa. Foram realizados seis encontros em cada escola que contaram com a carga horária média de 1h30min. presencial nos dias do planejamentos dos grupos de professores do ensino comum como apresentado no Quadro 3.

As temáticas dos referidos encontros foram categorizadas com base nas demandas de maior incidência das respostas dadas pelos sujeitos como explicitamos anteriormente. As

temáticas de ambas as escolas não se diferenciaram, por se tratar de demandas similares resultantes das entrevistas individuais e das enquetes.

Para o desenvolvimento desses encontros utilizamos como estratégias: leitura e discussão de textos respaldados teoricamente em autores para fundamentar a relação teórico-prática, discussão de casos reais e vídeos, debates envolvendo as experiências docentes, tendo por objetivo estimular as discussões e reflexões durante os encontros.

#### *4.2.3.2 Encontros para planejamento de estratégias pedagógicas colaborativas*

Os encontros para planejamento de estratégias pedagógicas colaborativas tiveram por objetivos a discussão e planificação de ações pedagógicas colaborativas entre os professores do AEE e de ensino comum com nossa mediação.

Essas ações ocorreram a partir das manifestações de alguns dos professores do ensino comum em conjunto com o professor do AEE instigados pelos momentos propiciados nos Encontros de Formação, tendo em vista as necessidades no contexto das salas de aula.

Realizamos intervenções junto aos sujeitos através de reflexões e sugestões referentes ao estudante em foco. Tais intervenções, foram embasadas em estratégias inclusivas indicadas pela literatura e, algumas vezes, construídas a partir da própria experiência docente como professora de SRM em escolas municipais, além de formadora dos professores do AEE.

Dessa forma, dependendo do que demandava a circunstância nos momentos dos encontros designados ao planejamento (por exemplo o apoio individual para o estudante, criação ou adequação de materiais, modificação na instrução e/ou na atividade, estímulo às possibilidades apresentadas pelos docentes etc.), íamos encorajando-os para a construção da ação em colaboração que poderia ser vislumbrada.

Para o desenvolvimento das ações de planejamento das estratégias entre os professores, foram realizados 3 (três) Encontros de Formação e Planejamento na escola A e na escola B.

Os dois primeiros encontros na Escola A (10 e 17/ 4 / 2017) e na Escola B (11 e 20 /4/ 2017) tiveram como objetivo central conhecer o estudante da Educação Especial incluído em sala de aula e atendido na SRM, por meio do estudo de caso. Foram discutidas as características de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, bem como o contexto sociocultural e familiar (Apêndices 11 e 12).

O terceiro encontro Escola A (27/04/2017) e Escola B (18/05/2017) teve por objetivo planejar as estratégias de colaboração que seriam desenvolvidas na SRM pela professora do AEE e em sala de aula, por ambas.

Registramos o desenvolvimento das estratégias de colaboração entre os professores de AEE e de ensino comum em sala de aula, bem como as relações estabelecidas nesse contexto, através de observação e registro em diário de pesquisa.

As questões abaixo emergiram como inquietações no processo de realização da etapa interventiva e subsidiaram nosso olhar para as informações que se produziam para futura análise:

- Como o professor de ensino comum enxerga o professor do AEE e vice versa no sentido de parceria e colaboração? Há indícios de demonstração de autoridade ou subordinação?
- O tipo de relação que se estabelece a partir da articulação entre os dois professores é hierárquica? Democrática? Há uma postura de autoridade de alguma das partes?
- Houve manifestações de cooperação, parcerias e trocas entre os professores?

#### *4.2.3.3 Desenvolvimento das estratégias de colaboração entre os professores do AEE e professores de ensino comum em sala de aula*

A partir da planificação das estratégias de colaboração entre os sujeitos explicitados no subitem anterior, as mesmas foram desenvolvidas em sala de aula: Na Escola A (5 /6/ 2017) e na Escola B (23/5/2017).

O professor do AEE em conjunto com o professor de ensino comum desenvolveram o plano estabelecido como apresentado no apêndice x – Escola A e o apêndice x correspondente à Escola B.

Nesse momento, em particular, nos posicionamos como observadora fazendo registros em diário de pesquisa e fotografias.

#### ***3.2.4 Etapa final - Avaliação sobre os impactos do processo da pesquisa***

A avaliação da pesquisa pelos professores buscou saber a percepção sobre o trabalho de pesquisa-intervenção desenvolvido, acerca das mudanças mobilizadas no contexto

da sala de aula, da SRM, bem como a respeito dos principais obstáculos e avanços produzidos e o significado da experiência vivida por parte de cada um dos sujeitos.

Essa forma de avaliação caracteriza-se como um momento importante para a reflexão sobre as ações dos professores acerca da forma como se apropriaram dos novos conhecimentos e como redimensionaram esses conhecimentos nas suas práticas cotidianas. A avaliação das ações da pesquisa possibilitou ainda a compreensão do que representou cada etapa da pesquisa nas transformações da prática educativa.

A avaliação foi efetuada no último encontro de cada escola campo de pesquisa, mediante um instrumental com perguntas previamente estabelecidas pela pesquisadora (Apêndice 15), que foram:

1. Numa escala de 0 – 10 avalie o desenvolvimento da pesquisa considerando o objetivo central - Investigar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum.
2. Que avaliação você faz de sua participação como sujeito da pesquisa tendo como parâmetro o objetivo central do estudo?
3. Quais as principais contribuições dadas pela pesquisa para seu trabalho na escola/sala de aula?
4. Numa escala de 0 – 10 avalie as contribuições dadas pela pesquisa em relação aos temas abaixo:
  - Pessoas com deficiência, diferenças, diversidade ( )
  - Prática pedagógica inclusiva ( )
  - Adequações curriculares e recursos adaptados ( )
  - Estratégias de colaboração ( )
5. Após a realização da pesquisa, você considera que foram ampliadas as possibilidades para o desenvolvimento de estratégias de colaboração com o professor do AEE / professor do ensino comum? Justifique.
6. Em sua opinião, quais os maiores impedimentos para que o desenvolvimento de estratégias de colaboração entre o professor do AEE e o professor do ensino comum aconteçam? Coloque na ordem do maior para o menor impedimento.

### **3.3 Procedimentos utilizados para a análise dos dados**

Os registros foram realizados de forma processual durante as etapas da pesquisa. Todas as sessões dos Encontros de Formação foram filmados em vídeos e gravados para

assegurar a fidedignidade dos dados para futura análise. Os Encontros referente à construção e execução das estratégias colaborativas foram catalogados em registros escritos – diário de pesquisa e fotografias, a fim de registrar os fatos ocorridos.

A organização das informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta foi feita a partir da proposta metodológica de triangulação dos dados, cujo documento é gerado por meio de diferentes ferramentas de investigação. Esta opção permite, simultaneamente, uma maior validade dos dados e uma visão ampla do pesquisador no contexto dos fatos, das falas e das ações dos sujeitos. Segundo Trivinos (1992), tal proposição envolve a articulação de coletas de dados, a observação e as anotações do diário, assim como a identificação de dados secundários e pesquisa bibliográfica a respeito do tema estudado.

O mesmo autor assevera que a coleta e a análise de dados fazem parte de uma etapa no processo de pesquisa qualitativa, em que as informações se retroalimentam constantemente. Nesse contexto o autor afirma “que qualquer ideia do sujeito, documento etc. é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível, na perspectiva da triangulação” (Ibid., p. 139).

Seguindo a proposta da análise citada, a organização das informações obtidas por meio da transcrição das filmagens, do diário de campo e do protocolo das descrições das atividades foi constituída em um texto escrito único.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 45),

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Assim, a partir do corpus de dados, a organização da categorização da coleta foi feita a partir da seleção de excertos de falas reais dos participantes representativas de cada etapa desenvolvida em consonância com os objetivos almejados na investigação. As narrativas e os fatos registrados no decorrer da pesquisa foram aglutinados em torno de duas categorias que se destacaram pela intensidade das ocorrências por meio de um sistema de verificação, objetividade e fidedignidade com o objetivo de compor a análise dos resultados.

Algumas informações, que considerávamos imprescindíveis para um futuro aprofundamento de análise, eram organizadas e destacadas com a intenção de identificar e enfatizar os possíveis recortes que seriam trabalhados com profundidade na interpretação dos dados. Desse modo, o corpus para a verificação dos dados foi disposto a partir da integração das informações obtidas no percurso da pesquisa, por meio do registro no diário, das



observações nos momentos de planejamento coletivo e individual e dos registros dos encontros dos grupos.

Explicitados os caminhos metodológicos, apresentamos, no capítulo seguinte, a discussão dos resultados da pesquisa, ou seja, o que emergiu da análise dos dados coletados em todas as etapas procedidas, organizadas sob as categorias, a saber:

- i. Desafios na construção do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum no contexto da escola inclusiva e,
- ii. Saberes compartilhados e possibilidades de construção de práticas pedagógicas colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum

## **5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM**

“Esse é um trajeto que dificilmente se percorre sozinho. Mesmo os caminhantes solitários acabam se reunindo a outros peregrinos, porque a troca de experiências e a companhia são importantes... porque são várias as dificuldades do trajeto, para qual o preparo anterior nunca é suficiente. Por isso os peregrinos precisam tanto conversar uns com os outros, para contar seus feitos, principalmente para compartilhar do sentimento de conquista. Essa é a ousadia: superando-nos e às nossas inseguranças pela coragem de enfrentar o que ainda não conhecemos.” Jussara Hoffmann

Os dados apresentados neste capítulo resultam do estudo que teve por objetivo central analisar as perspectivas para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum em duas escolas públicas municipais. O estudo permitiu verificar as ações de articulação estabelecidas entre esses professores no contexto de trabalho – SRM e sala de aula, bem como as condições para a construção de estratégias pedagógicas de colaboração entre os sujeitos pesquisados, tendo como foco os estudantes da Educação Especial.

A análise considerou as categorias que emergiram do estudo em foco, denominados de desafios e potencialidades para a organização do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum, consolidadas a partir dos dados das entrevistas semiestruturadas com os professores e os discursos dos sujeitos durante os encontros de formação e planejamento, como apresentado no capítulo antecedente que trata do percurso metodológico.

Este capítulo está subdividido em dois eixos: no primeiro, o qual denominamos de “Desafios na construção do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum no contexto da escola inclusiva”, consideramos toda menção que remetia aos elementos que limitam o desenvolvimento de articulação entre os professores do AEE e de ensino comum para a efetivação de um trabalho colaborativo na escola: tempo; planejamento dos professores em conjunto; falta de preparo docente e a fragilidade do trabalho pedagógico.

No segundo eixo, nomeado de “Saberes compartilhados e possibilidades de construção de práticas pedagógicas colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum”, focalizamos a atenção nos elementos potencializadores e nas possibilidades que podem favorecer para a concretização do trabalho colaborativo entre os sujeitos do estudo. Englobou os depoimentos relativos à abertura dos professores em realizar a articulação (mesmo de forma assistemática) inter-relacionado à

implicação docente com a educação dos estudantes da Educação Especial; a mobilização entre os professores para a organização de estratégias pedagógicas colaborativas e por fim, as relações socioafetivas entre os professores.

A seguir, apresentamos a análise dos dados, organizada conforme as metas estabelecidas nos eixos expostos.

### **5.1 Desafios na construção do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum no contexto da escola inclusiva**

“Temos uma responsabilidade como educadores. Ninguém dirá que os milhares de cientistas que dedicaram sua vida à procura de uma cura para o câncer são todos uns incompetentes e malsucedidos. Na ciência, é possível não ter resultados, pelo menos a curto e médio prazos. Na educação, não é. É verdade que a aprendizagem não se decreta. E que não podemos obrigar ninguém a aprender. Porém, essa constatação não reduz em nada a nossa responsabilidade de ensinar. É o compromisso com a educação de todas as crianças que nos dignifica como educadores e dá sentido à nossa profissão” (NÓVOA, 2003, p.12).

A dinâmica do trabalho do professor do AEE com o professor do ensino comum na escola envolve pensar e articular a ação docente, direcionada aos estudantes da Educação Especial, prescrita de forma ampla na legislação atual (BRASIL, 2008, 2009).

A prática docente do professor do AEE, especificamente, se vincula ao trabalho realizado em sala de aula e no ambiente escolar, no acompanhamento do percurso acadêmico desses estudantes e no aperfeiçoamento da qualidade de ensino. Dessa forma, diversos estudos apontam para a relevância da articulação entre esses professores (BEDAQUE, 2011; SOUSA, 2013; ARARUNA, 2013; VILARONGA, MENDES, 2014), prevista na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009).

Essa resolução traz orientações específicas para a realização de um trabalho articulado e colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, na responsabilidade compartilhada com os referidos estudantes. Dentre essas orientações, podemos citar o acompanhamento dos estudantes da Educação Especial em parceria com o professor de ensino comum na utilização de recursos e materiais didáticos e o progresso dos mesmos no processo de aprendizagem.

No âmbito das competências para a atuação do professor da Educação Especial na escola prescritas na legislação, consideramos importante tecer breves considerações acerca do conceito de articulação e de colaboração, tendo em vista o uso de ambos os termos em nossas discussões.

Entendemos que articulação é uma ação orientada e concretizada na escola entre o professor do AEE e o professor de ensino comum para a construção e consolidação de um trabalho integrado, tendo por meta o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial. Em nossa concepção, a articulação entre esses professores tem como finalidade traçar estratégias pedagógicas, viabilizar orientações e acompanhamento a esses estudantes. Obviamente que não há articulação unilateral. Compreendemos que esta é uma via de mão dupla por se tratar de uma relação que se estabelece por meio de desejos mútuos, com objetivos análogos.

Contudo, é importante observar que, embora esses professores apresentem comumente saberes e trajetórias profissionais diferentes, a troca de conhecimentos, ideias e experiências entre ambos não deve se caracterizar como “[...] uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar (BATISTA, MANTOAN, 2006, p. 31).

Já o termo colaboração suscita interpretações genéricas, sendo utilizado comumente em função de ajuda e parceria. Porém, no contexto de nossa discussão, apresenta-se além disso. Concebemos que colaborar não consiste apenas em dispor um grupo de professores perante uma tarefa e solicitar a ajuda de todos para chegarem a um resultado, ou mesmo em conceder uma orientação sobre uma atividade ou recurso. Em nossa compreensão, a ação colaborativa pressupõe partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer.

Na colaboração, visa-se contribuir para o êxito da competência do outro, e não simplesmente com o intuito de trocar ideias ou dar informações sobre algo ou alguém. Trata-se de um engajamento em torno de uma problemática tendo como propósito sua resolução. Para Fullan & Hargreaves (2001), o trabalho em colaboração é um modo de atuação em conjunto que apresenta algumas características, como a partilha de responsabilidades, a resolução conjunta de problemas, flexibilidade em busca da eficácia.

Roldão (2007, p.27) enfatiza que essa ação

[...] estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.

Em suma, o trabalho colaborativo é um caminho pedagógico envolvendo a cooperação entre um professor do ensino comum e o professor do AEE que podem atuar juntos a partir das especificidades das funções de cada um deles, como expomos em capítulos

anteriores. Tem como base a organização e a execução de estratégias pedagógicas que se diferenciam entre si. Contudo, a função exercida por cada um deles é primordial, [...] “pois uma educação para todos, não nega nenhuma delas, já que não são [...] “sobrepostos, nem substituíveis, e devem atuar [...] “sobre o saber particular que invariavelmente vai determinar e possibilitar a construção do saber universal.” (BATISTA, MANTOAN, 2006, p.8).

Tendo em vista a análise das possibilidades de um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, objeto de estudo dessa tese, nos mobilizou saber inicialmente se ocorria ou não a articulação entre esses profissionais, as ações empreendidas e os contextos em que ocorriam, como apresentado na metodologia.

A partir desses dados, identificamos os principais desafios para o desenvolvimento da ação pedagógica entre os sujeitos.

Os dados revelaram uma concordância unânime dos dez docentes pesquisados ao afirmarem a existência de articulação no trabalho que desenvolvem. Tais afirmativas podem ser evidenciadas nas seguintes falas:

Existe. A gente realiza a articulação com os professores de sala comum da forma que dá. (AEE1)

Existe, mas não a contento (AEE2)

Posso afirmar que a gente busca fazer a articulação com o AEE da maneira que dá. (P3)

Sim, existe porque “provocamos” os encontros (P4)

Existe, não é ideal, mas existe... pouca. (P6)

Existe... apesar do horário incompatível (P8)

Pelos depoimentos acima, podemos afirmar que não existiu uma negação por parte dos docentes na realização da articulação entre eles. Contudo, apesar das evidências, se considerarmos algumas expressões mencionadas nas afirmativas dos sujeitos, como “da forma que dá”, “provocamos”, “não é ideal”, vemos que tanto os professores do AEE como os professores de ensino comum apontam limitações para o exercício de tal articulação. Verificamos que a articulação entre esses docentes no contexto escolar possui entraves que limitam o desenvolvimento dessa ação, dentre eles, o que é mais citado como justificativa é o fator tempo.

O tempo exerce uma grande pressão na vida e na rotina pedagógica dos professores, tendo sido reconhecido pelos dez sujeitos do estudo como um grande fator dificultador do trabalho de articulação entre os professores – segmentos de profissionais que compartilham

metas e objetivos comuns, dentre eles o estudante da Educação Especial. As falas abaixo esclarecem tal indício:

[...] a gente acaba criando estratégias por conta da necessidade que surge... mas que não existe um tempo, um espaço disponível (AEE1)

Haveria essa articulação a contento se nós tivéssemos um tempo exclusivamente pra isso, mas nós não temos... (AEE2)

A articulação existe de forma parcial, porque muitas vezes ela [prof. AEE] não tem tempo disponível pra nos receber, e muitas vezes nós também não temos tempo disponível pra fazer essa articulação (P3)

A articulação é difícil, justamente por causa do tempo. Em anos anteriores já tive [articulação com o AEE] .... Ao longo do ano, umas 3, 4 vezes e olhe que o ano é longo... Esse ano também tive pouca oportunidade. (P6)

Entendemos que a ausência de tempo mencionado pelos professores, trata-se da não delimitação de “tempo cronológico” por não encontrarem espaço na carga horária de trabalho em sala de aula e também no planejamento, já que existem muitas demandas na rotina desses professores, como verificamos nas falas abaixo:

Não dá realmente tempo para fazer muita coisa, além do planejamento. Temos muitas responsabilidades aqui na escola, com o aluno (P3)

É uma correria porque até o tempo do planejamento fica curto. Por isso, fazemos do jeito que dá. (P4)

Verificamos, também, que embora os professores reconheçam a existência de algum tipo de articulação, a ocorrência e a frequência desses momentos sucedem de forma assistemática, esporádica, sem planejamento prévio, não intencionalmente prevista, sem continuidade e nenhuma previsão em sua atuação e em sua rotina. Tais circunstâncias são evidenciadas nas falas dos professores do AEE, notadamente:

Existe, mas não tem uma frequência determinada. A gente acaba criando estratégias por conta da necessidade que surge, mas não existe um espaço disponível, um tempo [...] nos planejamentos fica complicado porque é um momento que ele (professor EC) se reúne com outros professores. (AEE1)

[...] acontece essa interlocução com os professores, mas acontece assim: “pega um professor ali”. Vou na sala do planejamento dos professores de sala comum e vejo quem está lá, se uma professora que tem um aluno tal, eu já sento com ela, procuro saber quais as dificuldades com o aluno, como está a participação dele, de que forma eu posso ajudar... (AEE2)

Por outro lado, entre as professoras do ensino comum também foram evidenciadas queixas, presente nos depoimentos. As narrativas das três professoras da Escola A (P1, P2 e

P4), apontam a improvisação no cotidiano do trabalho para atuarem em conjunto, ressaltando as implicações negativas do tempo para essa ação não ser prevista na rotina pedagógica:

As articulações são improvisadas ... não existe no planejamento um tempo, um momento específico. Não existe frequência, a gente sai da sala [de aula] no momento de emergência. (P1)

[..] Não existe no planejamento um momento pra gente fazer essas reflexões, conversar sobre as dificuldades, necessidades... a gente improvisa, o professor busca em algum momento, às vezes a professora do AEE está em atendimento, mas depois ela procura a gente... na porta da sala (P2)

É quando dá, porque muitas vezes no meu planejamento, ela [prof. AEE] está com atendimento, então não tem condições de chegar e tirar todas as dúvidas acerca das possibilidades que eu posso trabalhar com meu aluno, se ela tá trabalhando diretamente com 2 ou 3 alunos não posso conversar (P4)

Os relatos indicam desencontro de “agendas”, choques de horários, ausência de “tempos” partilhados. Em comum o reconhecimento da necessidade de diálogo e a procura mútua por parte de ambos.

Os aspectos elencados pelas professoras da Escola A, foram também identificados nos depoimentos dos sujeitos da Escola B, representados abaixo:

Temos muita dificuldade [na articulação]. São muitas atividades pra gente dar conta (P5)

Na verdade, não dá tempo... Podemos nos encontrar, mas de forma bastante rápida porque não tem como usar o tempo do planejamento. (P8)

Verificamos, portanto, que o discurso dos docentes do AEE e de ensino comum se filiam à mesma questão: a não existência de um tempo disponibilizado, exequível e sistematizado para que realizem encontros para tratar sobre a prática pedagógica na perspectiva inclusiva que se relaciona aos estudantes da sala de aula, e, particularmente, aqueles da Educação Especial.

Fato também identificado na investigação desenvolvida por Rocha (2009, p. 16), que constatou a falta de sistematização de encontros entre estes profissionais e nenhum “[...] tipo de comunicação formalizada entre o professor regente da classe regular e o professor do apoio educacional especializado [...], além do tempo disponibilizado para tal momento”.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000 p. 51), o tempo é um fator que constitui um recurso importante, mas, assim como pode ser um favorecedor, pode obstruir prováveis mudanças. Para os autores, o tempo destinado “[...] “para planejar com colegas, para observar o ensino de outra pessoa, para trabalhar com alunos, individualmente, ou em grupos menores, pode ajudar a melhorar a qualidade do ensino”.

Em contradição ao que é posto pelos autores, verificamos nos depoimentos dos sujeitos, bem como durante os encontros de formação de nossa pesquisa, que estes vivenciam uma situação no contexto escolar que pode comprometer o desenvolvimento eficiente da prática pedagógica. Os professores de ensino comum manifestaram preocupação com sua ação junto aos estudantes da Educação Especial e sobre os prejuízos causados pela falta de sistematização de encontros na articulação com o professor do AEE. Destacamos depoimentos dos professores que apresentam a necessidade de momentos que funcione como apoio, ajuda nas suas dúvidas e ausência de saber ou de experiência com esses estudantes:

[...] Se a professora [AEE] tivesse um horário específico pra planejar junto com os professores regulares, isso impactaria não só pra mim, mas para os demais colegas. (P2)

Tem hora que nem sei o que fazer em relação a eles [estudantes da Educação Especial]. Isso ocorre porque realmente não temos como conversar, tirar dúvidas com ela [prof. AEE] (P5)

Acho que planejar juntos seria o ideal, já que não tenho experiência com esses alunos. (P6)

O encontro/articulação entre professora do ensino comum e professora do AEE menciona as repercussões positivas como implicação para uma melhor aprendizagem das crianças

Para nós [professores de ensino comum] seria muito bom se pudessemos nos encontrar sempre, isso repercutiria na aprendizagem das crianças. (P8)

Pelos depoimentos desses professores deduzimos as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, no confronto com situações relacionadas aos estudantes da Educação Especial, com os quais ainda não sabem lidar e não têm um apoio sistemático do professor do AEE, dado que não há momento específico, um tempo institucionalizado e destinado para tais encontros.

Tais manifestações nos fizeram refletir sobre a visão do professor de ensino comum em relação ao papel desempenhado pelo professor do AEE no planejamento escolar. Parece-nos que, para alguns docentes, o professor da Educação Especial ainda representa o “especialista” em deficiência, voltado para “tirar dúvidas”, como aponta P5.

Esse entendimento pode gerar uma prática docente distante da realidade e pouco reflexiva, fragilizando a atuação do professor de ensino comum em consequência da ausência de elementos consistentes para realizar a contento a ação pedagógica e intervir de forma eficiente no processo de desenvolvimento dos estudantes. Pode trazer também dificuldades na mobilização por transformações na prática, transferindo essa ação a outros profissionais, como



especialistas e equipes multidisciplinares. Nesse sentido, consideramos importante desmistificar a percepção ainda presente em algumas escolas - e nos professores, conseqüentemente, a (in)compreensão de que para ensinar a alunos da Educação Especial faz-se necessário o conhecimento sobre a deficiência amparado em diagnósticos clínicos (MANTOAN, 2006).

Um dos aspectos também enfatizado por AEE1 e AEE2, é a limitação de sua ação junto ao professor de ensino comum quanto à socialização e discussão dos planos de atendimentos dos estudantes da Educação Especial. Dentre as funções desenvolvidas por esse profissional na escola, a elaboração do plano de atendimento individual dos estudantes é um instrumento indispensável e uma exigência legal na organização do trabalho na SRM. Deve ser revisto processualmente, à medida que o estudante avança em sua aprendizagem.

Sobre tal aspecto, a queixa dos professores do AEE de ambas as escolas pesquisadas centra-se na falta de articulação e no tempo disponível para que possam discutir e reavaliar junto aos professores de ensino comum aspectos pedagógicos contidos nos planos de atendimento. De acordo com os depoimentos das professoras do AEE, não há viabilização na rotina da escola, no tempo do professor do ensino comum para que estes conheçam e se apropriem das situações de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes por meio dos planos de atendimento.

Eu desenvolvo um estudo de caso e um plano que atenda à necessidade daquela criança, porque o plano vai ao encontro das necessidades e dificuldades que muitas vezes ele [estudante] tem na sala de aula... mas, não há esse retorno. (AEE1)

Seria muito importante que tivéssemos um momento pra isso... Eu preciso do *feedback* do professor. E não tenho! (AEE2)

Durante o percurso de nosso estudo, observamos que a articulação insatisfatória entre o professor do ensino comum e o professor do AEE provocam sentimentos de angústia neste último. Os próprios discursos dos professores do AEE denotam uma certa apreensão por não haver “retorno” do professor de ensino comum sobre o estudante da Educação Especial.

Embora tenhamos constatado que a articulação entre os professores pesquisados seja efetivada “da forma que dá”, como aponta AEE1 em consonância com a opinião de AEE2, analisamos que essa dificuldade pode repercutir na dinâmica de trabalho do professor do AEE. A ação docente desses profissionais dependem, sobremaneira, da forma como os estudantes da Educação Especial se comportam em situações de aprendizagem em sala de aula, perante as atividades propostas, como as realizam e quais estratégias utilizam para aprender (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, 2010).

Esses resultados também foram vistos em nossa pesquisa de mestrado junto aos professores do AEE com estudantes com deficiência intelectual. As informações relativas ao contexto de sala de aula, as aprendizagens dos estudantes e as interações neste espaço eram insuficientes. Os sujeitos ressaltaram a importância do conhecimento sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula a fim de adequar os planos de atendimento (ARARUNA, 2013).

Dessa feita, avaliamos que o problema acarretado pela falta de articulação com o professor de ensino comum em relação ao plano de atendimento dos estudantes da Educação Especial apontada pelo AEE1 se justifica. Os professores do AEE não podem utilizar como único parâmetro os resultados obtidos nas avaliações e atendimentos realizados na SRM, já que o contexto de aprendizagens dos estudantes envolve as instâncias macro da escola, assim como do meio social.

De acordo com a Resolução que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (2009), citada anteriormente, é função do professor do AEE viabilizar o conhecimento e a discussão dos planos de atendimento dos estudantes da Educação Especial atendidos na SRM.

Mas, como constatamos, o desconhecimento acerca do plano de atendimento por parte do professor do ensino comum é uma das consequências negativas da falta de tempo para a realização da articulação entre os sujeitos pesquisados. Na ausência dessa relação, o professor de ensino comum não tem acesso às especificidades dos estudantes, assim como o professor do AEE desconhece o desenvolvimento do estudante em sala de aula, como apontaram AEE1 e AEE2.

Consideramos que esses fatos podem trazer dificuldades para que o professor do AEE desenvolva uma de suas mais importantes funções como serviço de apoio previsto nas Diretrizes Operacionais para o AEE, qual seja:

[...] 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, art. 13, inciso II, VIII).

De acordo com os discursos dos sujeitos no âmbito das escolas pesquisadas, essa função a ser exercida pelo professor do AEE junto aos professores do ensino comum é comprometida pela carência de momentos específicos para o planejamento entre ambos. Durante as entrevistas com os sujeitos e por ocasião do segundo encontro de formação referente às necessidades e desafios da articulação, constatamos que a desconexão dos horários de planejamento na escola é um aspecto contundente e limitador para tal ação.

Tal aspecto, bem como a falta de perspectivas na criação dessa possibilidade juntos aos professores do AEE e do ensino comum que os permitam envolver-se em verdadeiras culturas de colaboração. Aspecto que também tem sido um obstáculo apontado em diversos estudos, como limitação para a interação entre os professores devido as condições de trabalho propostas pelas escolas (HARGREAVES, 1998; HARGREAVES, EARL, L.; RYAN, 2001)

É importante ressaltar ainda que, além da divergência no horário, identificamos a falta de espaços sistematizados para a realização de um trabalho de articulação entre os docentes. Esse dado desfavorece iniciativas dos professores para a organização de um trabalho pedagógico efetivo, orientações, troca de ideias e experiências, impondo aos docentes a utilização do improvisado para a realização das ações pedagógicas.

Segundo os sujeitos pesquisados, a improvisação das ações para a organização de possíveis estratégias pedagógicas/planejamento se dá em diferentes lugares e situações, como a sala dos professores, a SRM, nos corredores, em contatos momentâneos, geralmente em horários do recreio, na entrada ou saída das escolas, e até em caronas entre os professores. Identificamos tais situações nas falas desses professores:

[...] Vou lá na sala do planejamento e vejo qual professora [ensino comum] está lá, se tem um aluno que é atendido na SRM. Eu já sento com ela [...] depende também da ausência de algum aluno aqui no AEE [SRM], então eu vou lá nas salas... (AEE1)

Busco em algum momento, às vezes a professora do AEE está em atendimento, mas depois ela procura a gente... ficamos na porta da sala [de aula] (P1)

Não tem aquela coisa sistematizada, eu venho aqui na sala, vejo se ela [prof. AEE] tá desocupada ou se tá com atendimento (P4)

Pelos depoimentos dos sujeitos, observamos que não há orientações e organização prévia, frequência ou horário formalizado na carga horária e nem nos planejamentos destes professores estabelecidos por ambas as escolas pesquisadas ou Secretaria Municipal de Educação – SME para a realização dessa forma de articulação.

Uma exceção apontada pelos sujeitos ocorre por ocasião do início do ano letivo na denominada “Semana pedagógica” prevista no calendário escolar entre a gestão da escola e os professores como parte da programação geral da rede de ensino à qual as escolas envolvidas no estudo pertencem.

Nesse momento, de acordo com a orientação geral / pauta unificada para as SRM’s da rede de ensino e um cronograma estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação - SME junto aos gestores, o professor do AEE faz as adequações dos assuntos a serem discutidos de forma coletiva, conforme a realidade escolar. De acordo com as informações dos professores

do AEE participantes de nosso estudo, nesse encontro trata-se de questões gerais, como organização do trabalho na SRM, função do professor do AEE na escola, esclarecimentos relativos aos EPAEE, interlocuções com as famílias, dentre outros assuntos.

Assim, nesse encontro inicial com o coletivo escolar, o professor do AEE não tem um momento específico com os professores que possuem em suas salas de aula os estudantes da Educação Especial. Fato que mereceu destaque de alguns professores do ensino comum quando inquiridos sobre a existência de algum momento para o planejamento conjunto:

Geralmente no começo do ano, quando fazemos o planejamento, o professor do AEE tem um tempo com a gente e faz alguns esclarecimentos... de modo geral, não é de modo particular. (P3)

É muito rápido, com toda a escola. Vejo também que são muitos assuntos e fica complicado da gente sentar para conversar e planejar. (P4)

Isso deveria ser durante o ano... e não apenas nesse momento, eu acho. (P6)

Esse encontro inicial com o coletivo escolar é um momento importante e democrático para os esclarecimentos acerca da função do AEE e as especificidades do público da Educação Especial. Apesar disso, não supre as carências pedagógicas dos professores em relação aos estudantes da Educação Especial como verificamos em nosso estudo.

As dúvidas referentes à prática docente vão surgindo no cotidiano escolar, no percurso das situações das quais nenhum professor tem o controle. Assim, o planejamento coletivo inicial não exclui a necessidade de outros momentos entre os professores do AEE e de ensino comum. Tal constatação pode ser identificada no diálogo com P3 quando inquirido sobre esse momento:

Pesquisadora: O momento do planejamento coletivo não é suficiente, em seu entendimento?

P3: Com certeza, não! porque o aluno que tem uma deficiência, tem uma necessidade que você não está conseguindo superar, você tem que ir pelos seus próprios meios... às vezes não temos certeza se estamos fazendo a coisa certa... Eu já fiz alguns cursos de inclusão, que na verdade eles esclarecem de um modo geral, mas de uma forma específica, você *tá* com um aluno que tem muitas dúvidas...

No contexto dessa discussão, a partir da década de 1990 presenciamos diversas mudanças na escola, dentre elas a conquista da autonomia e a incorporação desse tipo de planejamento escolar, emanadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394/96). Nesse quadro de mudanças e de legitimação do poder decisório dado à escola pública brasileira, Azanha (2001, p. 17) aponta para o caráter coletivo do trabalho escolar. Porém, adverte para que não se transforme [...] “numa rotina burocratizada [...] de formulação

e apresentação de planos individuais de professores empenhados numa renovação metodológica de suas próprias disciplinas.” E acrescenta, que a [...] “inovação ensejada pela lei poderá ter como resultado apenas mais uma imposição de papelada.” Daí ser importante ter "visão e vigilância" no cumprimento de tais exigências, pois [...] “a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente.”

Na verdade, advogamos que os professores necessitam ser verdadeiramente acompanhados em seu fazer pedagógico, já que o fato de empreenderem “alguns cursos de inclusão”, como mencionou P3, não os credencia a desenvolver uma prática efetivamente inclusiva e emancipadora em sala de aula com todos os estudantes, como pressupõe a proposta inclusiva. Cremos que, o desenvolvimento de uma prática que atenda às necessidades dos professores e de seus alunos, exige a transformação de um ensino instrumentalizador e distante da realidade dos estudantes, em uma prática pedagógica que atenda às diferenças (FIGUEIREDO, 2002; MOTA ROCHA, 2002).

Tal fato tem relação direta com a gestão escolar, especificamente na atuação da coordenação pedagógica, cuja competência é o de acompanhar o planejamento do professor, bem como sua ação pedagógica junto a todos os alunos. Embora não tenha sido objetivo de nossa pesquisa avaliar o trabalho da gestão escolar/ coordenação pedagógica junto aos professores, obviamente que tal aspecto está diretamente relacionado de forma sistêmica com as discussões empreendidas nesse trabalho, na articulação entre os professores do AEE e de ensino comum.

Entendemos que a gestão escolar, representados pelo diretor e coordenação pedagógica deve desenvolver um trabalho de referência quanto ao acompanhamento dos professores e estudantes, especialmente na organização e intervenções durante o planejamento dos docentes. Como esclarecido no capítulo 3, referente à metodologia adotada nesse trabalho, o planejamento pedagógico nas escolas municipais de Fortaleza é organizado por nível de ensino / série, por meio de cronograma estabelecido para esse fim, sendo destinado um dia da semana para contemplar o planejamento dos grupos de docentes.

Embora tal organização possa de alguma maneira favorecer o trabalho e acompanhamento pedagógico da gestão/coordenação pedagógica, os dados referentes a essa questão, manifestados pelos docentes do ensino comum, revelaram um descompasso no acompanhamento dos planejamentos, no trato de questões voltadas aos estudantes da Educação Especial. Na visão desses sujeitos:

Ela [coordenadora pedagógica] tem boa vontade, mas o tempo também não deixa a gente se envolver muito. A gente acaba fazendo o planejamento só mesmo os professores, sozinhos. (P3)

É difícil contar às vezes com a coordenação... está sempre muito atarefada e nos planejamentos não consegue permanecer até o fim. Muitas vezes buscamos o apoio do AEE (P5)

[...] Eu precisaria de mais auxílio e orientação, como adequar o conteúdo para os alunos da Educação Especial (P6)

Sinto falta de mais orientações sobre como fazer em relação às crianças... sobre as atividades e recursos. (P7)

Este fato evidenciado nas falas das professoras sinaliza que o professor do ensino comum se sente sozinho e “desamparado”, explícito na fala de P3. Os dados nos permitem refletir que as queixas desses professores se voltam para a falta de apoio por parte da gestão / coordenação pedagógica nas orientações didáticas, metodológicas e avaliativas em relação aos estudantes de suas respectivas salas de aula, e não apenas àqueles da Educação Especial. Na perspectiva inclusiva a gestão escolar é responsável pela orientação e acompanhamento ao professor a fim de atender as necessidades de todos os estudantes, indiscriminadamente. Destaque na fala de P2:

Precisamos de orientação no planejamento em diversas situações com os alunos em geral, mesmo, e não apenas aqueles com deficiência. (P2)

E endossado por AEE1 e AEE2:

Existe um ativismo muito grande dos gestores. E muitas vezes não tem como chegar nos professores. (AEE1)

A coordenação é envolvida com muitas atividades... Eles têm muitas vezes que substituir os professores que faltam em suas salas de aula. Aí fica difícil desenvolver a função. (AEE2)

Também há uma busca por orientações por parte dos professores do ensino comum junto ao professor do AEE quando se trata de questões didático-pedagógicas que envolvem os estudantes da Educação Especial, como apontado por P4 e P5. De algum modo, tais posicionamentos se configuram como uma transferência de responsabilidades, já que ainda é comum nas escolas o entendimento de que o AEE detém todos os conhecimentos acerca desse público de estudantes, assim como o discurso clássico dos professores da falta de preparo, mesmo que subjacente.

Segundo Carneiro (2006), a gestão escolar deve se constituir como “bússola” na organização e orientação das práticas pedagógicas. Para tanto, os gestores necessitam se desvencilhar da burocracia e de questões essencialmente administrativas comprometendo-se

com o caráter pedagógico e social da escola na perspectiva da educação inclusiva (CARNEIRO, 2006). Caso contrário, os professores recorrem aos apoios que encontram para sanar suas dificuldades, especialmente no momento do planejamento das ações pedagógicas para a sala de aula, como constatamos na fala de P4 e P6:

Na verdade, quando tenho uma dúvida vou até a professora do AEE, às vezes na sala de recursos mesmo. (P4)

A comunicação com a professora do AEE é no dia do meu planejamento e muitas vezes ela está atendendo. Se eu for nesses momentos eu não volto porque tenho outras coisas para fazer, coisas da própria rotina do nosso planejamento... acho isso precário aqui na escola porque não temos um apoio concreto. (P6)

O depoimento desses professores nos chamou a atenção por sinalizar a necessidade de apoio, mesmo sem um momento específico para isso, e de recorrer a professora do AEE em seu ambiente de trabalho. Depoimentos reiterados por AEE1:

Na ocasião perguntamos a professora como elas se organizavam para as trocas e orientações sobre o trabalho pedagógico junto aos estudantes da Educação Especial, já que não há momento destinado para isso. O depoimentos reiterados pela professora que atua no AEE1 é muito explicativo:

Os professores vêm na SRM e interrompem o meu trabalho com o aluno... Dizem que estão precisando de ajuda ... Depois eu vou lá [sala de aula]. (AEE1)

É péssimo... de repente, eu estou com uma criança e quase conseguindo algo com ela... quando ocorre a entrada de um professor e “quebra” aquele momento. Às vezes, não consigo mais “pegar” de novo a criança. [...] Principalmente criança com autismo que aqui na escola tem bastante... Dispersa a criança. (AEE1)

Consideramos que esse é um fato que merece reflexões por parte da escola e dos professores envolvidos, já que acarreta interferências no momento dos atendimentos com os estudantes da Educação Especial na SRM. O prejuízo com tais interferências reforçado pela falta de um momento e horário específicos para que os professores possam se encontrar, desarticula o trabalho que está sendo executado com a criança, fato reconhecido na fala de AEE1. Avaliamos que tal situação provoca uma ruptura no desenvolvimento da atividade que está sendo realizada com a criança, o que pode gerar bloqueios e rejeições, já que alguns alunos apresentam dificuldades na concentração da atividade, por exemplo, como apontou AEE1 se referindo à criança autista. Tais interferências indica também a precariedade de acompanhamento aos docentes por parte da escola/gestão escolar e coordenação pedagógica, agravada pela desconexão de horários para a efetivação de encontros entre o professor de ensino comum e o professor do AEE.

De acordo com Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), a ausência de apoio social da escola, no que se refere, particularmente, à exequibilidade de tempo para o planejamento, pode desfavorecer o desenvolvimento efetivo da colaboração e o propósito pode assumir um caráter superficial e limitante no trabalho dos professores. As autoras ressaltam ainda que é importante que a gestão compreenda o seu papel na organização do ensino colaborativo, assim como no incentivo a uma cultura de “colaboração” que seja vivida por todos os integrantes escolares. (MENDES, VIRALONGA E ZERBATO, 2014).

Hargreaves e Fullan (2000) apontam um caminho no enfrentamento do desafio de transformar as escolas em locais que privilegiem a promoção de um trabalho que envolva gestores e professores e favoreça uma educação de qualidade, propondo a escola como organização aprendente. Em suas assertivas, por meio de experiências institucionais, esses autores refletem e também nos conduzem a pensar sobre as mazelas enfrentadas pelos profissionais na escola, no exercício da docência.

Além disso, os referidos autores contribuem com algumas indicações valiosas: é preciso ouvir mais os professores, escutar suas opiniões e apoiar as suas ideias, dando-lhes mais oportunidades para experienciar suas crenças, o que será um incentivo para que trabalhem com mais afinco e dedicação. É importante que os gestores demonstrem disposição para aprender com as experiências pessoais e profissionais dos professores, ouvindo o que têm a dizer a respeito da mudança. Afinal, são eles que vivenciam o trabalho pedagógico e que estão mais próximos dos estudantes.

Fullan (2009, p.46) ressalta a importância da mudança individual para efetivação de práticas significativas:

O processo psicológico de aprender e entender algo novo não acontece subitamente. A presença ou ausência de mecanismos para lidar com o problema do significado – no início e à medida que as pessoas experimentam novas ideias – é crucial para o sucesso, pois é no nível do individual que a mudança ocorre ou deixa de ocorrer. É claro que, ao dizer que a mudança ocorre individualmente, deve-se reconhecer que as mudanças organizacionais, via de regra, são necessárias para proporcionar condições de apoio ou estímulo para promover mudança na prática.

A partir das proposições desses autores, refletimos que transformar a escola em uma organização aprendente envolve a construção de uma cultura colaborativa nos ambientes de trabalho. A colaboração é o caminho para a criação e fortalecimento de laços de interdependência, por meio de apoios mútuos e responsabilidades comuns, além de maior disponibilidade dos envolvidos em repensar e refletir criticamente sobre o trabalho efetuado (BOY; DUARTE, 2014).



Nesse contexto, como evidenciado em nossa pesquisa, estudos nacionais (BARBOSA, 2016; COTA, 2016; BEDAQUE, 2011; FONTES, 2008) e internacionais (CARRILHO, 2011; CONDERMAN, BRESNAHAN e PEDERSEN, 2009; MCLESKEY, J; WALDRON, 2007) revelam que fatores como a falta de tempo, a indisponibilidade de horários para planejamento e engajamento entre os professores têm colaborado como impedimento para que atuem juntos na sistematização e articulação do trabalho docente, sendo urgente que esta discussão aconteça na escola e nos sistemas de ensino como um todo.

Outra questão importante, evidenciada entre os participantes do estudo, diz respeito a um conjunto de elementos que envolvem a prática docente com os estudantes da Educação Especial que denunciou a fragilidade do trabalho pedagógico dos professores do ensino comum representado em nossos dados de pesquisa pelas subcategorias: Ausência de conhecimentos que deflagram as concepções e incompreensões sobre as condições de aprendizagem do estudante da Educação Especial, repercutindo na ação pedagógica em sala de aula, e a falta de preparo docente, representado pelas fragilidades no desenvolvimento de estratégias de ensino e ausência de flexibilização das atividades.

Não é nossa intenção, no entanto, apontar fragilidades no trabalho do professor a fim de julgá-lo. Nosso propósito maior é promover reflexões por meio de análise dos dados de pesquisa sobre alguns condicionantes que se inserem na concretude da prática pedagógica dos professores do estudo.

Observamos que grande parte dos dados referentes aos depoimentos dos professores guardam estreita relação entre si, alusivas à construção pessoal e profissional /formação do professor, uma vez que se referem a aspectos imbricados na prática cotidiana dos sujeitos.

Entendemos que, para desenvolver a ação docente, o professor tem que realizar escolhas didáticas e metodológicas. Essas escolhas não se configuram como simples decisões, já que necessitam de reflexões, elaborações teóricas e conceituais e envolvem, mesmo que implicitamente, as concepções e (in) compreensões construídas pelo professor em sua trajetória formativa sobre ensino, aprendizagem e o olhar sobre o estudante. Esse exercício de autonomia, de compromisso com o fazer docente, como nos diz Freire “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras, decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 120).

Em nosso entendimento, essas escolhas repercutem nos processos de aprendizagem dos estudantes e em sua trajetória escolar, de forma positiva ou negativa, considerando o caráter decisório das ações docentes fundamentadas nos conhecimentos teóricos e empíricos, bem como no desenvolvimento das atividades e da avaliação, por exemplo.

Nessa acepção, as concepções sobre desenvolvimento, ensino e aprendizagem formuladas pelos professores estão interligadas aos elementos dessa conjuntura. De forma genérica, o termo concepção pode ser definido como convicções, princípios, pensamentos, perspectivas e visões adquiridas pelo sujeito por meio de elementos como informações, experiências, saberes, conhecimentos que formam uma espécie de ancoragem pelas quais podem ser manifestadas ideias, posicionamentos e ações. Giordan e Vecchi (1996, p. 95) definem o termo como “processo de uma atividade de construção mental do real” cuja gênese é, ao mesmo tempo, individual e social e corresponde a uma organização implícita ao que o sujeito expressa.

Tomando como referência as ideias de Giordan e Vecchi (1996), o conceito de concepção que adotamos neste trabalho diz respeito a uma explicação lógica constituída de ideias e princípios formulados cientificamente ou no senso comum, relacionados às especificidades e funções de um fenômeno ou situação. Desta feita, concepção representa o entendimento, a interpretação e, em consequência, o comportamento do sujeito perante a realidade na qual propõe argumentações.

Em nosso estudo, presenciamos, por parte de alguns professores do ensino comum, depoimentos e posicionamentos que refletiam as concepções, incompreensões sobre deficiência. Essa questão emergiu durante os encontros de formação em ambas as escolas com o objetivo de discutir sobre as concepções de deficiência presentes no meio social e escolar que podem ser transferidas para a prática pedagógica. Nossa intenção como pesquisadora foi o de analisar, junto aos docentes, em que dimensão essas percepções e incompreensões influenciam e impactam a prática pedagógica nos ambientes de trabalho, bem como as ideias e posicionamentos predominantes em relação aos estudantes público da Educação Especial.

Para a presente análise elegemos as discussões dos sujeitos decorrentes de dois encontros de formação em ambas as escolas: o segundo encontro de formação, cujo tema foi: “Olhares sobre as diferenças – refletindo e ressignificando conceitos sobre deficiência” (APÊNDICE 9). Esse encontro teve como objetivo discutir sobre os conceitos de incapacidade, desvantagem e deficiência na interface com a prática pedagógica através da discussão de imagem (FIGURA 2). O outro encontro, teve a temática direcionada ao desenvolvimento e aprendizagem da pessoas com deficiência intelectual (APÊNDICE 12). Utilizamos como subsídio o Texto “Funcionamento Cognitivo do aluno com deficiência intelectual” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Figura 2 – Acesso à escola



Fonte: Autor anonimo

Ao analisar a figura 2, provocamos uma discussão sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e as barreiras que se interpõem nesse processo. Foi perguntado aos sujeitos qual a representação que faziam da imagem. Os professores contribuíram com reflexões e questionamentos sobre os estudantes da Educação Especial, acessibilidade e aprendizagem representados nas seguintes falas:

As barreiras que esse aluno tem que transpor, da acessibilidade... arquitetônica, é visível, e dentro da escola a acessibilidade pedagógica. Muitos professores não pensam pedagogicamente... a participação deles [estudantes] em sala. (AEE1)

Pra mim são os preconceitos, são barreiras que nós criamos... essa escola [da imagem] não é nada inclusiva. Como ela é inclusiva se ela tá com a porta fechada e esse aluno não tem acesso... ali dentro ele tem que passar por muitas outras questões... Aceitação, preconceito... (AEE2)

Acho que quando a criança fica isolada e as demais não querem interagir com ele... acho isso difícil. (P5)

A barreira pra ele chegar até a escola... é muito grande... E o crocodilo... tá parecendo até eu (*risos*) pela própria ansiedade, já fico logo preocupada... a primeira coisa é a turma aceitar, receber bem... (P6)

Considerando os depoimentos, a opinião predominante é que as barreiras para o estudante em situação de deficiência na escola são reais e não se dão, necessariamente, no acesso à escola, na aceitação de sua matrícula. A acessibilidade não pode ser vista apenas pelo aspecto arquitetônico e físico da escola, como as rampas, por exemplo. O preconceito está especialmente na acessibilidade pedagógica, como apontou AEE1, bem como nas barreiras atitudinais que permanecem no cotidiano escolar manifestadas de diversas formas, às vezes

explícitas, como coloca P5 e outras veladas, nas atitudes, no olhar de rejeição, da não aceitação, como assinala AEE2.

O homem é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, como teoriza Vygotsky (1995), pois se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades, cujas estruturas interiores estão ancoradas em nossas vivências, em nossas relações, construindo nossa postura no mundo. Assim sendo, coloca a educação com importante papel para a constituição dos sujeitos.

A discussão acerca da imagem (figura 2), em um dos grupos de professores da Escola B, se concentrou na representação dos jacarés provocando uma reflexão sobre o enfrentamento no trabalho pedagógico cotidiano. Destacamos as falas:

Eu estou fazendo psicopedagogia agora e tem disciplinas relacionadas a patologias... e eu fiz pra tirar minhas dúvidas e fiquei com mais medo... aumentou meu medo de como trabalhar, não é medo da criança, é da responsabilidade que é muito grande... [...] não é a criança diferente, é de como trabalhar com ela, de como ajudar já que mudou muita coisa no ensino... e se eu não conseguir, vou ficar frustrada. (P5)

É porque é difícil... e não é só a aceitação dos alunos, é também como fazer na prática, qual método usar com eles... Dá um certo medo. (P6)

O cotidiano da sala de aula não é fácil... Temos que estar sempre buscando novas maneiras para incluir esses alunos. (P8)

Um ponto em destaque foi a menção feita por P5 em relacionar deficiência e patologia interpondo-os no mesmo plano de discussão com prevalência na visão médica e assistencialista em relação a pessoas com deficiência. Também nos parece que a representação que o professor faz da ação pedagógica junto ao público da Educação Especial é distorcida, já que espera que as disciplinas relacionadas a patologias possam “tirar dúvidas” e o ajudar a ensinar. Por isso a busca por respostas em cursos / formações que venham responder o que na prática lhes falta, conhecimentos acerca do desenvolvimento humano, de como a criança aprende, das especificidades e necessidades para atuar pedagogicamente.

Daí o “medo” manifestado por P5 e P6 em não saber “como fazer na prática”, o método a ser usado... e mesmo que busque respostas no conhecimento acadêmico, não corresponde ao que o professor almeja para “trabalhar com ela, de como ajudar [...]”. Ao refletirmos sobre tal assertiva e relacioná-la à inclusão escolar, é possível compreender o grande temor manifestado por muitos professores diante das diferenças e da ausência de referência em sua história com as quais possa conduzir sua prática.

Para Mantoan (2003), esses professores acreditam

[...] que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldades de aprender referem-se, primordialmente, à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem e que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem de aceitá-los em suas salas de aula” (MANTOAN, 2003, p. 80).

Ponderamos que o medo e o descrédito manifestados pelos professores nas próprias capacidades pode ter relação com a imagem construída durante a trajetória profissional, bem como das poucas ou nenhuma experiência na escola comum com os estudantes da Educação Especial, considerando a história recente da inclusão. Para alguns estudiosos sobre o tema (DUEK, 2006; CAPELLINNI, 2004; FIGUEIREDO, 2002, 2004; JESUS et al. 2004; LUSTOSA, 2009; MACHADO, 2009; MANTOAN, 2002; MENDES, 2009; OLIVEIRA, 2009; PLETSCHE, 2009), tais questões estão relacionadas à falta de qualificação e à capacidade em atuar pedagogicamente com esses estudantes, bem como em modificar tal condição.

Percebemos que o professor vivencia uma situação de trabalho docente que envolve diferentes manifestações de saberes no desenvolvimento da ação de ensinar. O ensino é concebido como uma atividade complexa, cujo contexto estrutural determina manifestações representadas por conflitos éticos, mas que também são calcados na falta de (in) formação e no medo. Nesse foco, o entendimento de que o conhecimento humano em sua gênese e desenvolvimento é explicado de formas diversas de acordo com diferentes abordagens, condiciona distintas conceituações acerca do mundo, sociedade, homem, cultura e educação. Em se tratando de educação e ensino, há diferentes modos de concebê-los, posto que se trata de processos complexos abordados sob diferentes perspectivas.

Subjacente a essa ação, a compreensão conceitual do professor sobre os aspectos que envolvem o conhecimento humano e a aprendizagem se personificam implícita ou explicitamente, estruturadamente, ou não. Mesmo que não explicitadas, essas convicções, quando sistematicamente expostas e reiteradas na prática educativa, aparecem implícitas nas atitudes e na forma como se estabelecem ou não as relações entre professor e estudante, do mesmo modo quando o docente faz suas escolhas para ensinar e avaliar (ZABALA, 1995).

Na perspectiva oposta à discussão anterior, P2 traz reflexões importantes sobre a condução do trabalho docente, embasado numa visão de ensino que ultrapassa a hegemonia dos conteúdos na escola/sala de aula:

A ideia maior é incluir [...] me lembrou aqueles castelos medievais... existe um livro clássico chamado “O banquete”, em que um grupo de amigos se reúne, mas só é possível existir a troca de ideias porque todos, apesar de serem diferentes, eles estavam juntos e reunidos sem a exclusão de nenhum. Trazendo pro momento contemporâneo, a gente não tem um banquete direto, mas um banquete de ideias,

porque esse aluno está excluído, mesmo estando matriculado, o correto seria puxar pra esse grupo pra que ele possa participar desse “banquete” no sentido das ideias [...] ele também sente a necessidade de participar de um banquete de ideias [...] Nesse processo de inclusão vai gerar medo e uma série de outras ideias de como lidar com esse aluno, mas a melhor forma de incluir é permitir que ele participe desse “banquete de ideias” da sala de aula, porque isso é aprendizagem, isso é vivência, é socialização, que é aquilo que você aprende não apenas anotando em um caderno ou lendo em um livro, a fala do professor, o comportamento do professor, a maneira como me comporto no intervalo... Tudo isso leva a um aprendizado pra essa criança e um desafio para o professor. (P1)

#### Desafios que foram compartilhados por P2 e AEE2

Eu concordo. Eu trabalhei uma época com um aluno e a oralidade dele era muito pouca, ele não decodificava, mas nos momentos da aula ele participava de tudo, ele ficava muito satisfeito... E eu também! (P2)

Quando você percebe que o outro pode, cria aquela situação de igualdade, já quebra muito preconceito. Você começa a trabalhar com aquela criança, percebe que ela tem potencial. Às vezes são experiências riquíssimas (AEE2)

Diante disso, refletimos que as transformações (im)postas à escola determinaram ao professor mudanças em seu papel, deslocando-se de centralizador do saber e fonte de informações para o de criador de suportes para o conhecimento dos estudantes e facilitador de sua aprendizagem. O depoimento de P1 é representativo quando faz uma analogia aos castelos medievais com a sala de aula/escola, e às trocas de ideias com um banquete. Ressaltamos também a referência feita ao medo gerado pela inclusão, assim como manifestaram P5 e P6. Contudo, o posicionamento de P1 é que o professor enfrente seus medos e permita que o estudante “participe desse “banquete de ideias da sala de aula.” E afirma que essa é a melhor forma de incluir, com o que concordamos.

Podemos analisar que o professor deixa de ser um “repositório” de dados e informações para ser responsável pela tomada de decisões na organização de seu trabalho em diversas frentes, no enfrentamento de “seus medos,” que pode ser interpretado pela busca de métodos mais inovadores para ensinar, na seleção de conteúdos, atividades e estratégias que se adequem às necessidades dos estudantes, tal como a condução desse processo envolvendo os comportamentos e as relações estabelecidas. Implicações que resultam da transformação do professor da função de executor para uma ação que exige maior engajamento, pesquisas e envolvimento com a prática (GARCIA, 1984).

Dando continuidade, discutiremos a ação docente / prática dos professores pesquisados embasada nos fundamentos sobre a deficiência intelectual, especificamente os aspectos envolvidos na aprendizagem desses sujeitos.

Este foi um dos assuntos solicitados para debate e aprofundamento teórico por seis dos oitos professores do ensino comum, endossados pelos professores do AEE. Tal proposição se justificou pela necessidade, apontada pelos docentes, de discutir aspectos do funcionamento intelectual e aprendizagem que caracterizam esse estudante e o desenvolvimento da prática pedagógica.

Em um dos momentos de discussão do texto “Funcionamento cognitivo do aluno com deficiência intelectual” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010), questionamos o entendimento dos sujeitos sobre o ritmo de desenvolvimento e a lentidão, queixa recorrente dos professores como justificativa para o não aprendizado desse estudante. Ilustramos com alguns depoimentos:

São alunos que têm muitas dificuldades... não têm muita autonomia e, numa sala superlotada, fica difícil dar uma atenção individualizada. (P5)

Temos que repetir o conteúdo várias vezes porque ele não compreende “de primeira”. (P6)

Ainda não tive experiência com esses alunos, mas acho que demora a organizar as ideias e pode ser complicado ter que dar maior atenção a ele. (P8)

Pelos depoimentos, refletimos que a visão reducionista e limitada da pessoa com deficiência intelectual é presente no imaginário desses professores, com base, possivelmente, no pouco ou nenhum fundamento teórico que possibilite reflexões e mudanças de tais posicionamentos. Destaca-se a ideia preconcebida de P8, que mesmo sem ter tido numa nenhuma experiência docente com esse aluno afirma que o mesmo “[...] demora a organizar as ideias”.

Analisamos que as posturas demonstradas por esses professores são legitimadas nos discursos voltados para uma visão caritativa assistencialista da deficiência (OMOTE, 2004). Tal visão está calcada em incompreensões conceituais e na forma como o conhecimento foi construído pelo professor. Tem relação com a formação inicial e consolidada na trajetória profissional. Tais questões podem favorecer a manutenção da ideia de que o estudante com deficiência intelectual não aprende como os demais, ainda recorrente em muitas escolas.

Tais conjecturas podem ser usadas como justificativas para a oferta de atividades mais simples, bem como a ausência de intervenções pedagógicas mais pontuais, como constatamos no posicionamento de P3.

Penso que esses alunos têm que ter atividades próprias para eles por não conseguir fazer o mesmo que os outros. No planejamento eu procuro separar algumas atividades e em sala vou acompanhando.

Diversos estudos reafirmam tal evidência (FIGUEIREDO, 2010; LUSTOSA 2009; LOPES, 2010; MARQUES, 2000) e apontam que mesmo com o crescimento da inclusão dessas crianças na escola comum as práticas docentes não são favorecedoras ao desenvolvimento cognitivo.

O fundamento piagetiano evoca que as leis de desenvolvimento para o estudante com ou sem deficiência são as mesmas, contudo, isso não significa que o ensino deve ser igual para todos. Conforme Figueiredo (2008a), existem peculiaridades para a aprendizagem do estudante com deficiência que devem ser observadas pelo professor, como a oferta de estratégias diversificadas que permitem o desenvolvimento de seus mecanismos intelectuais.

Por sua vez, a teoria defendida por Vygotsky (1995) aponta que o desenvolvimento humano ocorre de forma evolutiva e interacional. Essa abordagem considera a maturação orgânica que se dá no início da vida da criança, mas é através das aprendizagens mediatizadas pelo meio cultural, em que a cultura é partilhada, que serão dadas as condições que propiciam o desenvolvimento humano. As interações socioculturais ocupam um lugar de maior importância, em detrimento da maturação biológica ou essência orgânica. Assim, o aprendizado e o desenvolvimento de uma pessoa em situação de deficiência se dão, essencialmente, a partir das dinâmicas sociais, das demandas que surgem no meio no qual essa pessoa está inserida. Partindo desse princípio, o autor propõe que os objetivos propostos para os estudantes com deficiência sejam os mesmos a serem alcançados com os outros. Segundo o teórico,

[...] ainda que as crianças com retardo mental (**sic**) estudem por um tempo mais prolongado, ainda que elas aprendam menos que as crianças normais e, por último, ainda que elas tenham que ser ensinadas de outra maneira, aplicando-se métodos e procedimentos especiais, adaptados a suas necessidades particulares, elas aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura, para depois participarem desta vida em mesmo nível que as demais crianças. (VYGOTSKY, 1989, p. 118).

A concepção sobre deficiência, capacidade, limitações e os conceitos que afloram o imaginário de alguns professores foi construída em sua própria história de vida, bem como a formação docente. Acreditamos que essa condição favorece que esses professores adotem um ensino firmado em modelos conservadores que reforcem as habilidades cognitivas em detrimento de outras que constituem o desenvolvimento humano, como as habilidades ligadas às artes, por exemplo.

Contudo, para essa superação o professor deve ultrapassar ideias e conceitos que envolvem sua trajetória formativa, assim como as experiências familiares e escolares que são anteriores à formação inicial (TARDIF, 2006). Fatores que são indissociáveis à ação docente, já que, antes de exercê-la, os futuros professores tiveram suas experiências nas salas de aula, na



condição de estudantes. Para Tardif (2006, p. 20) [...] “essa experiência é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como o que é ser aluno”.

Em nosso estudo, vimos que incompreensões de alguns professores sobre os estudantes da Educação Especial influenciam possíveis iniciativas de um trabalho colaborativo entre o AEE e o professor do ensino comum, visto que se amparam na incerteza e na dúvida de como ensinar esses sujeitos, não vendo perspectivas promissoras para tal envergadura. Exemplificamos com os seguintes depoimentos:

Eu acho que cada aluno tem a suas limitações... mas, nem sempre a gente sabe como fazer. Sinto que é como se a gente não fosse capaz [...] quando aquela criança não avança... a gente pensa que deveria ter feito melhor. (P6)

Tenho muita dificuldade de entender esse aluno [deficiência intelectual], não tive formação e acho que eles têm limitações... aqui na escola o AEE é que nos ajuda nisso, mas é difícil porque nem sempre é possível tirar nossas dúvidas. (P5)

Confesso que é um dos alunos que mais tenho dificuldades em propor atividades e avaliar também. (P2)

Nessa discussão, Moreira e Candau (2003) advogam que [...] “será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157). Para esses autores, tais perspectivas nem sempre são compreendidas como exequíveis e desejáveis pelos professores.

Provavelmente, em muitos casos, a falta de recursos e de apoio, a formação precária, bem como as desfavoráveis condições de trabalho impostas nas instituições organizacionais, constituem fortes obstáculos para as mudanças necessárias, aspectos que averiguamos em nosso estudo.

As imposições de uma sociedade globalizada, onde os interesses econômicos influenciam cada vez mais as regras sociais, têm contribuído para a elaboração de políticas educacionais cujas “propostas pedagógicas inovadoras” podem ser vistas como mecanismo “salvador” de muitos dos problemas educacionais e sociais.

Verificamos também outros posicionamentos dos sujeitos cujas concepções se voltam para uma visão socioconstrutivista e inclusiva. Essas concepções se manifestaram nos seguintes depoimentos:

Aqui, nessa discussão, a gente entra naquela questão de não ver pela deficiência, e sim pelas potencialidades... Ela é uma criança com possibilidades de aprendizagem. (AEE1)

Ela [criança] precisa ser estimulada... se a pessoa [o professor] ver pela deficiência, ele segrega, não estimula, porque julga a criança incapaz de aprendizagens. Precisa conhecer primeiro. (P1)

Conhecer o estudante em toda sua dimensão, tendo como foco a pessoa e não a deficiência, apoiando-se no que é capaz de realizar é o ponto de partida para o trabalho com o estudante com deficiência intelectual, pois como aponta Vygotsky “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga sobre o que ela possui sobre o que ela é.” (VYGOTSKY, 1989, p. 102).

Por outro lado, é evidente que para que ocorram mudanças na ação docente numa perspectiva inovadora e na superação de modelos pedagógicos ultrapassados, o professor há que romper com crenças e práticas arraigadas em princípios que têm impedido que as aprendizagens realmente aconteçam, posto que diversos estudos apontam que tem-se garantido aos estudantes da Educação Especial o acesso à escola e não à qualidade da aprendizagem (FIGUEIREDO, 2008b; FREITAS, 2006; MENDES, 2006).

Pesquisadora: Então quais seriam os caminhos ao receber um estudante com deficiência na sua sala, com autismo, com deficiência intelectual? Os caminhos viáveis para que o estudante alcance uma aprendizagem ativa?

A mediação do professor, o estímulo do meio, o favorecimento das interações dessa criança nesse espaço social... eu acho que isso são fatores que vão favorecer o aprendizado, como o autor fala aqui no texto [...] “as escolas especiais acabam sendo segregadoras porque limitam essas interações”, (BEYER, 2006), as crianças estavam interagindo com outras crianças com o mesmo comprometimento, então que possibilidades teriam essas crianças de desenvolver se eles estavam convivendo em um ambiente limitado? É o que difere hoje das escolas, na sala de aula comum, com outras crianças que não têm as limitações [...] (AEE1)

Tem que partir do conhecimento que ele tem... Do conhecimento real, mas a gente vai construindo as possibilidades [...] para que ele se conscientize do que pode fazer e aprender. (AEE2).

Nesse contexto de discussão, reiteramos a importância dos posicionamentos e a forma como o docente concebe e interpreta as situações vividas em sala de aula e na escola. Os fatores implicados nessa dinâmica, o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para as diferenças consoante às determinações educacionais almejadas estão estreitamente relacionados à forma como o professor concebe o ensino, a aprendizagem, o estudante, da mesma forma como é a representação que faz dele.

Contudo, é significativo mencionar que embora haja avanços nos processos de inclusão escolar nos encontramos em transição entre os modelos incluyente e excluyente de escola (MOTA ROCHA, 2002). A autora reflete que, apesar do acesso à escola, não há ainda a permanência com o usufruto dos saberes. Os benefícios das transformações promovidas pela

escola inclusiva devem ser desfrutados por todos e não apenas pelos estudantes da Educação Especial. Da mesma forma como é oportunizado ao professor de transformar a própria prática pedagógica, de ampliar suas “[...] habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas. Os benefícios são muitos. (KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 25).

De acordo com Nóvoa (2002), o desenvolvimento docente tem como tripé os aspectos pessoal, profissional e de seus saberes, estando relacionado ao desenvolvimento organizacional da escola. O autor assinala que a escola deve ser entendida como um ambiente educativo, envolta em atividades que se complementam e deve ser vivenciada como um processo permanente e integrado no cotidiano da própria instituição e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição ou pelo sistema.

A atividade docente se exerce mergulhada em uma alquimia de elementos responsáveis pelo ethos da escola, o qual possibilita ou dificulta a ação do professor, seu compromisso e seu desejo de mudança. [...]

Isto posto, o enfrentamento das dificuldades educacionais deve conduzir a escola a novos modos de funcionamento, mais flexíveis e determinados em princípios pautados na transformação, na colaboração e na resolução de problemas, favorecendo a adaptação às novas exigências e condições (AINSCOW, 1999; HARGREAVES, 1998; THOUSAND; VILLA, 1999).

Para isso, o investimento deve ocorrer nas condições de trabalho do professor e na aprendizagem dos estudantes, bem como nas respostas educativas, nos recursos e apoios que a escola deve oferecer para minimizar os processos sociais excludentes. Uma ação sustentada em uma prática emancipadora, favorecedora de um ambiente assertivo e cooperativo (STAINBACK e STAINBACK, 1999; FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2006).

A partir da análise realizada, pudemos constatar a existência de algum tipo de articulação entre os sujeitos pesquisados resultados do esforço e mobilização cotidiana dos docentes, embora feita de forma assistemática, sem estruturação de tempo e espaços adequados. A disponibilidade para a articulação entre os docentes, embora limitado pelas condições institucionais precárias imputam aos professores improvisações para a realização de encontros.

No mesmo contexto de discussão, evidenciamos por parte de alguns dos sujeitos, a falta de preparo docente representado pela fragilidades no desenvolvimento de estratégias de ensino, na organização de atividades direcionadas aos estudantes da Educação Especial. Entendemos que tais aspectos são intrincados à diversidade e heterogeneidade existentes nas

salas de aula, que ainda são vistas como um entrave ao trabalho docente e não como um instigador para novas descobertas e aprendizagens no fazer pedagógico.

Na continuidade, apresentamos a discussão e análises dos dados referentes ao segundo eixo, direcionadas às potencialidades evidenciadas em nosso estudo para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes pesquisados.

## **5.2 Saberes compartilhados e possibilidades de construção de práticas pedagógicas colaborativas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum**

Nesse eixo focalizamos a atenção nos elementos potencializadores e nas possibilidades que podem favorecer para a concretização do trabalho colaborativo entre os sujeitos do estudo: abertura dos professores em realizar a articulação inter-relacionado à implicação docente com a educação dos estudantes da Educação Especial; mobilização entre os professores para a organização de estratégias pedagógicas colaborativas e por fim, as relações socioafetivas entre os professores.

Introduzimos esse eixo de análise expressando referências positivas ao esforço, compromisso e abertura dos professores do AEE e os professores do ensino comum nas tentativas pela articulação nas escolas. Como apresentamos no início desse capítulo, essa relação ocorre em condições desfavoráveis, de forma assistemática, ou seja, sem organização, programação ou estruturação adequada às necessidades apresentadas pelos docentes.

Tal mobilização é instigada pelo desejo e a necessidade dos sujeitos, especialmente, na troca de opiniões, sugestões ou orientações específicas referentes aos estudantes da Educação Especial, objeto central de interesse nessas interações, Tal assertiva pode ser constatada nos discursos dos dez professores participantes do estudo, que unanimemente afirmam buscar de alguma forma a articulação com o colega, apesar das precárias condições a que são submetidas no contexto da escola. Elegemos as seguinte falas:

Saímos da sala de aula no momento de emergência porque precisamos resolver alguma situação com o aluno e a professora do AEE (P1)

É muito complicado, na base da improvisação mesmo... porque pra gente falar ou resolver alguma coisa com o AEE tem que sair da sala um momento e deixar as crianças trabalhando ou pedir algum funcionário que fique (P6)

Uma vez aconteceu de eu precisar ir na salas de recursos tirar uma dúvida com a professora do AEE e uma mãe ficou na minha turma (P4)

Falas reiteradas pelos professores do AEE de ambas as escolas que procuram ajustar no cotidiano de seu trabalho na SRM a atenção a ser dada ao professor.

Para fazer a articulação muitas vezes vou na sala de aula (AEE1)

Tendo fazer porque o que realizamos com os alunos nos atendimentos tem que ser socializado com o professor, pois tem coisas que precisam conhecer. Algumas vezes eu percebo que o professor não conseguiu perceber avanços na criança, por exemplo, mas quando eu digo que ele conseguiu, ele já tem outro olhar (AEE2).

O trabalho a ser desenvolvido na escola por ambos os professores com os estudantes da Educação Especial deve estar em sintonia, pois apresentam características distintas e se complementam. Esses professores podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, mas para tanto, faz-se necessário um trabalho interdisciplinar e colaborativo no compartilhamento de conhecimentos e experiências na área de atuação desses docentes. A articulação entre o ensino comum e a Educação Especial, representados por seus profissionais, vai se constituindo à medida que as necessidades dos estudantes da Educação Especial provocam o encontro, a troca de ideias e a busca de condições favoráveis ao desempenho escolar.

Durante os encontros de formação de nossa pesquisa, observamos situações nas quais esses professores manifestaram preocupação por não conseguirem ultrapassar os obstáculos impeditivos da ação de articulação. A falta de momentos específicos para atuarem em conjunto, no esforço de colaboração já mencionado nesse trabalho, impõe aos docentes que utilizem de horários alternativos, no momento de descanso no intervalo de aulas, na hora do lanche das crianças, e de diversas formas: bilhetes, telefones e redes sociais.

Driblar essas situações desfavorece sobremaneira a condução do processo pedagógico, interferindo inclusive no trabalho desenvolvido junto aos estudantes da Educação Especial, já que muitas vezes esses professores tem que se ausentar para atender demandas advindas dos professores, da própria escola e das famílias.

Apesar disso, chama-nos a atenção, portanto, tais manifestações e esforço conjunto. Podemos caracterizar como iniciativas louváveis o empreendimento desses professores por tais momentos. Por outro lado, refletimos que essa situação que foi criada pelo próprio sistema de ensino ao exigir dos professores que executem funções e ações cujo espaço/tempo/viabilidade inexistem. Impõe aos professores do AEE e de ensino comum uma ação conjunta, colaborativa de acordo com os ditames da legislação, mas não aponta as possibilidades, não oferece condições mínimas adequadas para que se cumpra tal exigência. Nesta direção, questionamos a importância de aprimoramento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva

inclusiva (2008), no sentido de responsabilizar as instâncias de maior poder de decisão, como os sistemas de ensino diretamente ligados às escolas, tais como Secretaria de Educação / Equipe de Coordenação da Educação Especial, para que possam viabilizar o cumprimento das condições promotoras da interlocução entre os professores.

Essa discussão, à priori, parece ser desfavorável às situações vivenciadas pelos professores nas escolas públicas pesquisadas. Contudo, a abertura e a disponibilização dos professores para a articulação é um potencial que é favorável a futuras mudanças, tendo em vista que a colaboração é um dos princípios centrais da proposta inclusiva. Desse modo, o comportamento desses professores, a insistência e a busca pelo outro no sentido de trocas e apoios, mesmo de forma assistemática, demonstra uma abertura na promoção da ação colaborativa, indo na contramão das precárias condições de trabalho a que são submetidos os professores.

Pensamos que o professor do AEE, tendo como um forte viés a articulação para a inclusão, prescrita nas diretrizes de seu trabalho na escola (BRASIL, 2009), deve envolver-se em interlocuções maiores, com outros grupos de profissionais da rede de ensino, para em conjunto traçarem alternativas viáveis para ações mais afirmativas em relação a necessária articulação junto ao professor de ensino comum.

Refletimos que mesmo ao tentar realizar a articulação em contextos caóticos, sem normatização de horários e espaços adequados, esses professores demonstram uma implicação com a educação dos estudantes da Educação Especial, cujas iniciativas e mobilizações têm como finalidade precípua o desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

No percurso da pesquisa, durante os encontros de formação com os sujeitos, os depoimentos de alguns docentes se destacaram pelas iniciativas e parcerias entre o professor do AEE e o professor de ensino comum. Destacamos especialmente, o envolvimento dos professores com a autoestima dos estudantes da Educação Especial. Evidenciamos o trabalho conjunto entre AEE1 e P4 ao promover a adequação de recursos óticos para uma aluna com baixa visão para que não se sentisse inferiorizada e “diferente” dos demais colegas em sala de aula e pudesse participar ativamente das atividades propostas em sala de aula. A experiência resultou em uma melhoria na frequência da aluna tanto na sala de aula e nos atendimentos na SRM, e avanços nas interações sociais com seus pares. Tal ação colaborativa oportunizou que a aluna tivesse maior visibilidade e acolhimento por mediadores escolares.

É indiscutível a importância da afetividade e da autoestima para os estudantes, especialmente aqueles que apresentam deficiência intelectual, público que detém uma maior preocupação dos professores de ensino comum, segundo AEE1 e AEE2. Em nossas discussões

e observações junto aos sujeitos, verificamos que tais aspectos estão diretamente vinculados à proposição de atividades e a organização em sala de aula de forma coletiva. Identificamos depoimentos exitosos de três professores do ensino comum sobre a organização do ensino e aplicação de atividades em sala de aula, tendo como viés a interlocução com o professor do AEE no cotidiano escolar. Destacamos as experiências desses professores:

Tenho uma aluna que precisa de muita ajuda individual, mas me preocupo que ela não se sinta dependente dos outros, já que coloco algum colega para ajudar. Fico sempre por perto para ela não se sentir 'diferente'. Busco trabalhar com a sala toda em pares, por exemplo (P5).

Eu trabalho muito com duplas e trios com minha turma. Tenho bons resultados porque uns ajudam os outros e posso acompanhar melhor os alunos da Educação Especial. (P7)

Ao eleger procedimentos de ensino que favoreçam a construção coletiva em detrimento a individualização, o professor reflete sobre as diferenças de estilos, ritmos e interesses de aprendizagem dos alunos. Ponderamos que atividades individualizadas podem favorecer para que o estudante fique mais exposto à exclusão, à margem dos pares. Considerar as diferenças e desigualdades não implica em adotar um currículo individual e paralelo para os estudantes que supostamente necessitam dele.

Ressaltamos o relato significativo de uma experiência exitosa vivida por P4, professora do 5º ano do ensino fundamental com um estudante da Educação Especial. O relato foi apresentado durante o encontro de formação que tratou sobre práticas docentes.

“Eu tive um aluno com deficiência intelectual, e quando chegou no final do ano, ele perguntou: “tia, o que eu vou fazer no 6º ano?” ele já sabia que não ia ter apoio. Respondi: “Se preocupa não que a gente vai dar um jeito, vou te ajudar”. Peguei o recurso no meu computador mesmo, e fazia atividades com ele na sala, ensinei a ligar e desligar, a ter conhecimento. Apliquei atividades com jogos, calculadora. Ao final do ano ele vai sair da escola e eu vou fazer com que ele tenha autonomia em algumas questões... ele trabalha com reciclagem e mexe com dinheiro, e ficou até auxiliando os colegas da classe. Ele fazia contas bem básicas, mas eu sentia que precisava de algo mais, e ele aprendeu, e eu sempre colocava na lousa e ele fazia os cálculos. Isso foi uma vitória muito grande pra gente ... muitos o ajudavam e ele passou a ajudar... ele já teve essa segurança. E eu digo pode sim, ela está com amizade com todo mundo.” (P4)

O depoimento de P4 demonstra o quanto o professor pode aprender com a abertura às diferenças de seus alunos, renovando suas estratégias por meio da colaboração. No papel de pesquisadora, foi um momento de satisfação perceber o esforço e a dedicação desses professores, particularmente a professora de sala comum em buscar alternativas e estratégias viáveis para o estudante em foco. Júbilo também evidenciado na professora do AEE, que por meio de sorrisos demonstrou alegria com a experiência exitosa com a referida professora.

Refletimos que o trabalho na escola inclusiva exige uma preparação cotidiana dos docentes para o aprimoramento dos conhecimentos na busca de respostas para as necessidades dos estudantes e são desafiadoras. Pelo relato da experiência de P4 vislumbramos que é no cotidiano da escola/sala de aula que as ações e os sujeitos são transformados. Percebemos que nesse processo, as trocas de conhecimentos e experiências docentes beneficiam não somente o aluno e o crescimento de sua aprendizagem. Nessa composição todos são beneficiados, já que a instituição da comunidade de aprendizes possibilita à construção, o diálogo, o apoio e a formação. (POULIN, 2010).

Consoante as discussões encetadas nesse texto, diversos estudos apontam (BASTOS, 2015; SANTOS, 2013; CRIPPA, 2012; CARRILHO, 2011; MENDES, 2006; CAPELLINI, 2004; WEISS e LLOYD, 2002; GATELY e GATELY, 2001) que a colaboração em contexto escolar inclusivo entre os professores da Educação Especial e do ensino comum tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender estudantes com deficiência em salas de aula comum, além de favorecer um desenvolvimento profissional centrado na própria escola e maior envolvimento e satisfação das famílias (WEISS e LLOYD, 2002). Do mesmo modo, a literatura estrangeira relata avanços dos estudantes da Educação Especial a partir do envolvimento e da articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, com repercussão positiva na aprendizagem, na motivação, na autoestima, em habilidades sociais e no relacionamento com os pares (RIPLEY, 1997; SALEND; DUHANEY, 1999; ARGUELLES, HUGHES e SCHUMM, 2000).

Assim, atribuímos a abertura e mobilização positiva dos professores sujeitos da pesquisa uma vertente promissora para a efetivação de um trabalho colaborativo na escola. Nesse contexto, expomos a subcategoria que trata da mobilização entre os professores para a organização de estratégias pedagógicas colaborativas.

A análise em foco foi elaborada a partir dos dados obtidos a partir da mobilização dos professores do AEE e de dois professores do ensino comum para planejamento e execução de estratégias pedagógicas colaborativas nas escolas pesquisadas (junho / 2017).

Dentre os grupos de professores pesquisados nas escolas A e B, um deles, em cada escola, conseguiu efetivamente organizar e desenvolver tais estratégias na SRM e em sala de aula, tendo como foco estudantes da Educação Especial.

- Escola A – AEE1 e P4 - Estudante com Deficiência Visual (DV) / Baixa Visão
- Escola B – AEE2 e P6 - Estudante com Deficiência Intelectual (DI)



Reiteramos que, nesse estudo, o trabalho colaborativo se caracterizou pela organização de ações conjuntas entre o professor do AEE e o professor do ensino comum voltado para a partilha de saberes, apoio mútuo e flexibilidade nos espaços de trabalho de ambos, junto ao estudante da Educação Especial. Em outras palavras, os procedimentos de ensino envolvem níveis de ação diversificados e específicos em cada espaço de atuação, tendo por meta a colaboração entre os docentes e o desenvolvimento do estudante.

Sobre isso, entendemos que a docência na perspectiva inclusiva e colaborativa não pode ser analisada de forma reducionista, de cada um em seu espaço, circunscrita aos ambientes em que os professores exercem sua prática, como a sala de aula, e a Sala de Recursos Multifuncionais, ignorando os fazeres coletivos, já que a docência “[...] se situa no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar.” (TARDIF e LESSARD, 2007, p.24).

Dessa forma, observamos, que, apesar de somente dois grupos terem conseguido realizar a contento as estratégias pedagógicas colaborativas nos espaços de atuação de ambos os professores, como colocamos acima, isso não significa que não houve, ao longo do percurso da investigação, tentativas para tal ação pelos demais professores. Os sujeitos mostraram a importância e a necessidade das trocas entre eles que, embora não aconteçam de forma sistemática e organizada, transpõem obstáculos e conseguem, de certa forma, compartilhar ideias, atividades e recursos, embora não sejam os ideais, como já discutimos nesse texto.

Para o desenvolvimento das ações de planejamento das estratégias entre os professores, foram realizados dois Encontros de Formação e Planejamento nas respectivas escolas.

O primeiro encontro teve como objetivo central conhecer o estudante da Educação Especial incluído em sala de aula e atendido na SRM, por meio do estudo de caso. Foram discutidas as características de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, bem como o contexto sociocultural e familiar (APÊNDICES 11 e 12). Ressaltamos que nesse encontro houve a participação de todos os professores do grupo, e não somente dos dois professores que realizaram o trabalho em colaboração.

O segundo encontro teve por objetivo planejar as estratégias de colaboração que seriam desenvolvidas na SRM pela professora do AEE e em sala de aula, por ambos os professores. Foi realizada na semana anterior à execução da ação prevista, entre os professores do AEE e de ensino comum, com a participação da pesquisadora.

A seguir, procedemos com a apresentação e análises das etapas de planejamento e execução das estratégias nas escolas A e B

## Planejamento e execução das estratégias pedagógicas de colaboração: Escola A entre AEE1 e P4

Apresentamos abaixo um quadro-síntese do planejamento das estratégias de colaboração organizadas pelos professores.

Quadro 4 – Síntese do planejamento das estratégias de colaboração – Escola A

Objetivos	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver estratégias de colaboração na SRM e em sala de aula com a turma, tendo por foco a interação de uma aluna com baixa visão</li> <li>Promover dinâmica entre os alunos a fim de favorecer a compreensão e o significado das diferenças entre as pessoas</li> <li>Favorecer o desenvolvimento da autoestima da aluna com baixa visão por meio da conscientização do uso de recursos específicos</li> </ul>	<p><u>Na SRM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades diversificadas envolvendo recursos para baixa visão, como guia de leitura e computador.</li> </ul> <p><u>Ação conjunta com a sala de aula:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimentos de recursos pedagógicos, óticos e não óticos</li> <li>Dinâmica de socialização entre os estudantes da turma</li> </ul> <p><u>Na sala de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura e debate de texto</li> <li>Dinâmicas</li> <li>Oficina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sobre interesse, participação e envolvimento dos estudantes</li> <li>Das estratégias desenvolvidas pelos professores</li> <li>Participação da aluna com BV</li> </ul>

Fonte: Elaboração pessoal

### Análise do processo

Uma das motivações observadas por nós, que mobilizou AEE1 e P4 a desenvolver em conjunto estratégias colaborativas, foi a sensibilidade de ambos em perceber que Ana, estudante com baixa visão, necessitava elevar sua autoestima. A adolescente tinha resistência em usar recursos óticos, embora necessitasse ampliar sua capacidade visual, e se distanciava dos colegas em sala de aula por ter vergonha do formato de seus olhos.

O outro motivo foi a relação de amizade e parceria estabelecida entre esses professores no cotidiano escolar, já que, pelos depoimentos dos mesmos, procuram sempre que possível realizar articulação sobre os EPAEE em comum. Isso nos fez refletir que, embora existam diversos intervenientes organizacionais e institucionais que desfavorecem o trabalho em colaboração, como discutimos nessa tese, as relações afetivas, positivas e com iniciativas

conjuntas podem ser um favorecedor para a efetivação desse tipo de ação entre professores. Embora tenhamos clareza de que o trabalho colaborativo realizado entre ambos só foi possível a partir das condições dadas pela pesquisa, em possibilitar tempo disponível para que os docentes pudessem organizar as ações e executá-las coletivamente, um dos aspectos de maior fragilidade apontados pelos sujeitos.

Durante o planejamento, pudemos verificar uma sintonia e cumplicidade no planejamento das ações entre AEE1 e P4, disponibilidade e apoio de ambos. Analisamos que a colaboração exige um papel ativo dos sujeitos envolvidos, mas ao mesmo tempo o respeito à identidade individual, já que a riqueza dessa relação está nas contribuições que cada um pode dar, de acordo com seu saber e experiência. Fenty et.al. (2012) apontam que a chave para o sucesso do trabalho colaborativo é a atuação conjunta entre o professor de sala de aula e o professor de educação especial. Afirmam que a dinamicidade de ambos no planejamento e desenvolvimento das atividades favorece o uso do potencial educativo de ambos.

Nesse processo, destacamos a ausência de atitudes negativas em relação à opinião ou ponto de vista do outro colega. Verificamos também, proposições criativas sobre as atividades a serem aplicadas por parte de ambos os professores. Por exemplo, sobre a realização de oficina em sala de aula envolvendo os estudantes para confecção do guia de leitura (Figura 3), recurso utilizado por algumas pessoas com baixa visão. O guia de leitura é confeccionado em cartão preto, com uma fenda com altura para duas linhas do texto a ser lido. Tem como função diminuir a luz refletida sobre o papel branco, aumentar o contraste da linha a ser lida com o fundo e facilitar a localização e seguimento.

Quanto à execução das estratégias pedagógicas, designadamente em nível das atividades implementadas, verificamos que o planejado foi concretizado. As estratégias propostas para serem executadas na SRM com a turma foram aplicadas por AEE1, em cooperação com P4. As atividades foram bem aceitas pelos estudantes, especialmente por Ana, favorecendo a interação entre todos. Inicialmente, foi desenvolvida a dinâmica de vendar os olhos, em que uma parte da turma foi vendada (passando a não enxergar) e outra ficou sem a venda (Figura 4). Os estudantes foram estimulados a interagir sendo que, aqueles que estavam com a venda tinham que reconhecer o colega pelo tato, tocando o rosto. A seguir, AEE1 apresentou aos estudantes os recursos pedagógicos, ópticos e não ópticos, específicos para pessoas com DV – cegas e baixa visão. Em sala de aula, as atividades foram conduzidas por P4 em parceria com AEE1. As professoras tiveram a preocupação de organizar os estudantes em pares e trios, de motivá-los, para que pudessem desenvolver colaborativamente as tarefas propostas: dinâmica, leitura, oficina para confecção do guia de leitura, para em seguida

apresentarem à turma, de forma a fomentar a interação entre os estudantes (Figura 4). Evidenciamos que essa atividade proporcionou entusiasmo e motivação aos estudantes, particularmente a Ana, tendo em vista que o recurso pode ser usado pelos colegas no momento de leitura, como orientou AEE1.

Figura 3 – Guia de leitura



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 4 – Dinâmica na SRM



Fonte: Arquivo de pesquisa

Figura 5 – Oficina em sala de aula



Fonte: Arquivo de pesquisa

Por fim, avaliamos que o desenvolvimento do trabalho em colaboração entre AEE1 e P4 foi muito satisfatório, ampliou a parceria que realizavam, embora de forma não planejada. Essa ação conjunta oportunizou a esses professores vislumbrar outras possibilidades de organização do ensino de forma mais cooperativa.

#### **Planejamento e execução das estratégias pedagógicas de colaboração na escola B entre AEE2 e P4**

Abaixo o quadro-síntese do planejamento das estratégias de colaboração organizadas pelos professores.

Quadro 5 – Síntese do planejamento das estratégias de colaboração – Escola B

Objetivos	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de colaboração na SRM e em sala de aula com a turma tendo como foco Léo, um estudante com deficiência intelectual.</li> <li>• Estimular a leitura e a escrita por meio da cooperação entre pares.</li> <li>• Promover estratégia de aprendizagem cooperativa entre os alunos através do trabalho em duplas.</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita e oral através do gênero textual – poema e o uso de rimas.</li> </ul>	<p><u>Na SRM</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de linguagem oral e escrita com o tema Festa Junina.</li> </ul> <p><u>Na sala de aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmicas</li> <li>• Leitura de palavras / frases com o tema festa junina</li> <li>• Construção de rimas e poemas em duplas</li> <li>• Apresentação oral dos poemas pelas duplas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre interesse, participação e envolvimento dos estudantes</li> <li>• Das estratégias desenvolvidas pelos professores</li> <li>• Participação da aluna com BV</li> </ul>

Fonte: Elaboração pessoal

### **Análise do processo de planejamento e execução das estratégias**

O olhar do professor sobre as necessidades dos alunos é indispensável para o sucesso dos mesmos. Essa assertiva representa o que presenciamos durante os momentos de planejamento entre os professores AEE2 e P6. A proposta que foi discutida entre ambos os professores revelou a preocupação com a efetivação de ações que tragam motivação, interesse e compartilhamento do estudante na sala de aula, junto a seus pares.

No planejamento o estabelecimento de parceria entre os professores foi visível e, em nenhum momento houve demonstrações ou atitudes de poder do professor do AEE em relação à professora de ensino comum sobre o estudante com deficiência. Vimos por parte de P6, momentos de insegurança na apropriação do conhecimento sobre deficiência intelectual, inclusive durante os encontros de formação, mas isso não foi impedimento para realizar parceria com AEE2. Ao contrário, conferimos que a necessidade de aprofundar os conhecimentos mobilizou esse professor a manifestar o desejo de afirmar a colaboração com a professora do

AEE. Chamou-nos atenção também durante esse momento o fato de que o docente, apesar de inseguro perante o desafio posto pela pesquisa, acreditava na capacidade do estudante da Educação Especial e no que era possível realizar para que avançasse em sua aprendizagem.

Sobre tal pensamento, Caetano (2002) reflete sobre a importância da credibilidade do professor na capacidade do estudante, no que é possível fazer e não no que supostamente ele não poderá executar.

É preciso despir-se de valores que já estão tão arraigados em nós. Sim, é difícil, mas se a escola, juntamente com seus profissionais, traça objetivos, busca caminhos e procura conhecer as questões do contexto escolar, com certeza, as ideias de como melhorar a prática surgem e se colocam para discussão e dessa forma, alguns indicativos de como melhor fazer podem emergir (CAETANO, 2002, p.94)

Outro aspecto de demonstração de parceria e troca de conhecimentos emergiu de AEE2, ao fazer reflexões sobre pessoas com deficiência intelectual, especialmente sobre Léo, o estudante incluído em sala de aula. Essa interlocução com P6 favoreceu para que superasse as inseguranças sobre o assunto, e ficasse mais à vontade para propor estratégias. Essa iniciativa se deu quando P6 propôs o trabalho com rimas e poemas contextualizando com as festas juninas, já que estávamos no mês de junho, e a escola já se preparava para as festividades. A empolgação dos estudantes, segundo P6 em descobrir novas palavras que podem rimar e, a partir daí, surgir um texto / poema. Sugestão que foi aceita prontamente por AEE2, e estimulado por nós, já que Léo, apesar de estar no nível alfabético, demonstrava muitas dificuldades na organização de frases e palavras mais complexas, detalhe apontado por AEE2 e reconhecido por P6.

Um aspecto importante a destacar foi o acolhimento de ambas as partes sobre as sugestões dadas e à flexibilidade em relação ao planejamento. As professoras estiveram abertas a mudanças e receptivas a sugestões que puderam trazer contribuições para que a atividade planejada atendesse aos objetivos para o trabalho com Léo, tanto na SRM quanto em sala de aula. Exemplificamos através do trabalho com rimas que estimula a brincadeira em torno de palavras com terminações parecidas, e, principalmente, o desenvolvimento da escrita.

Consideramos que a experiência docente de AEE2 como professora de SRM, e também como formadora, enriqueceu as trocas com P6, afinal, como aponta Tardif (2002), os saberes experienciais ou práticos fundamentam a prática docente e sinalizam a competência profissional dos professores. Esses saberes são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados através da vivência de situações específicas no ambiente escolar e das relações instituídas com os estudantes e demais professores.

Sublinhamos que não observamos rejeições em relação à opinião do outro. Ao contrário, as professoras se mostraram motivadas com a perspectiva de realizar uma ação conjunta em sala de aula, assim como na SRM.

Dessa forma, verificamos disponibilidade de ambas as professoras em discutir sobre as estratégias mais adequadas a serem desenvolvidas em sala de aula, já que a ação colaborativa envolve, além dos docentes, os estudantes também.

No que se refere à execução das estratégias pedagógicas de colaboração entre os professores, avaliamos que a aplicabilidade do que foi planejado foi satisfatória. Todas as atividades foram desenvolvidas a contento, com a alternância de momentos em que P6 assumiu as orientações da atividade, como no momento da iniciação e explicação de como se realizaria a atividade, na dinâmica inicial e na composição do poema. Observamos também que P6 não demonstrou constrangimentos por compartilhar sua sala de aula, ao contrário, mostrou-se feliz em estar “vivendo um momento diferente”. Quanto à AEE2, se mostrou à vontade para realizar intervenções durante o processo, acompanhando mais de perto Léo durante a construção do poema. (Figura 6)

Figura 6 – Professora do AEE realizando intervenções



Fonte: Arquivo de pesquisa



Averiguamos, também, que durante a prática as professoras trocaram ideias, deram contribuições e complementaram as orientações e falas do outro. Observamos que P6 assumiu, na maioria das vezes, as orientações das atividades, mas analisamos que esse feito ocorreu não pela sobreposição de função, mas pela ausência desse tipo de experiência envolvendo outro colega no mesmo espaço de atuação. Afinal, o exercício do trabalho colaborativo sistematizado como propomos em nossa pesquisa, praticamente inexistente em nossas escolas, e para esses professores foi a oportunidade de vivenciar situações reais de parceria e cooperação.

Figura 7 – Professora do AEE e ensino comum em sala de aula durante ação colaborativa



Fonte: Arquivo de pesquisa

Nesse contexto, refletimos, por fim, que a mobilização desses professores em torno das estratégias de colaboração, como descritas, não foram decorrentes apenas das perspectivas criadas pela pesquisa. Essencialmente, advém da motivação e engajamento existente no âmago do trabalho exercido por esses professores no “chão da escola”, em seu cotidiano, na busca por um momento mínimo para estabelecer troca de ideias, apoio ou solução emergente para alguma questão, como descrevemos ao longo desse capítulo de análise.

Evidente que perante a inexistência de momentos específicos para a sistematização da articulação, tendo por objetivo a organização de estratégias pedagógicas entre os sujeitos, a

pesquisa viabilizou na carga horária dos professores as condições, embora que ainda não fossem as ideais, para discutir ideias e planejar algumas ações. Analisamos que a mobilização para tais ações, bem como as relações de parceria observadas nos grupos de professores pesquisados, tem raízes mais profundas sedimentadas na transformação das práticas pedagógicas e na construção de uma escola que possa acolher e semear um trabalho pedagógico com todos os estudantes.

Destacamos também uma atenção com o outro por parte dos professores do AEE e do ensino comum por ocasião do planejamento das estratégias colaborativas. Não havia receitas. É difícil pontuar as dificuldades e bloqueios, advindos dos professores de ensino comum, pelo excesso de atividades em sala de aula, a escassez de tempo... mas, sempre que eles ocorreram, na medida do possível, tentou-se uma resolução a partir das reflexões e motivação para a efetivação das ações. Nesses momentos, os professores do AEE, de ambas as escolas se mostraram solidários e engajados em buscar soluções na própria escola, junto a gestão, como saídas rápidas dos professores da sala de aula para que pudessem ajustar alguns pontos do planejamento.

Perante esse contexto, comprovamos que os professores do AEE e do ensino comum têm nas relações socioafetivas um recurso abundante e fundamental como impulsionador para a colaboração. São relações de parceria, confiança e credibilidade constatados em um conjunto de depoimentos:

Durante as formações que temos os professores do AEE fizeram parte. Pude perceber que a angústia pela falta de um trabalho conjunto não é só minha [...] é uma angústia geral... a gente tem a sorte de ter a professora do AEE aqui... Tem escola que não é assim que funciona (P5)

Nós temos muita amizade aqui, por isso muita coisa funciona. Trabalhamos com valores na escola... e os professores têm que demonstrar isso (P3)

Estamos sempre conversando com ela [AEE1] para ajustar atividades. Se o professor não tiver o olhar para o aluno em conjunto, vai ser o bloqueio... aqui na escola não temos essa barreira porque temos nos ajudado. (P4)

Em nossas observações, durante o percurso da pesquisa presenciamos o quão os professores do AEE são reconhecidos pelos demais sujeitos do estudo pelo envolvimento, engajamento e responsabilização perante a defesa da escola inclusiva. O depoimento de P1 e P6 endossa essa evidência:

[...] Durante os meus planejamentos, tiramos um tempo pra vir conversar com a AEE1 ou acontece o contrário, de ela procurar os professores. A gente tem uma relação não só profissional, mas também de amizade... parceria. Então, sempre quando ela pode, a gente faz essa troca de ideias [...] a gente “rouba” até um tempinho do nosso intervalo, porque a gente sabe que é importante. Tem aquela boa vontade de atender

no intervalo, mas estou tirando o intervalo dela. AEE1 é uma grande profissional, se dispõe a isso pra tirar dúvidas. (P1)

Aprendi com AEE2 que quando a gente dá a resposta para o aluno é porque achamos que ele não é capaz... achei que ele [aluno] não era, não acreditei nele... não percebi naquele momento... Mas agora tenho outra visão ... aprendendo muito! (P6)

A colaboração é um processo que envolve pessoas que se apoiam em objetivos comuns, cujas experiências e saberes são potencializados nas relações de trabalho espontâneas, voluntárias. Roldão (2007, p. 27), refere que a ação colaborativa se estrutura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes [...]”

Em outro momento na Escola A, durante o encontro de formação inicial realizado para discutir as necessidades e dificuldades de articulação entre os professores da pesquisa, pudemos constatar iniciativas por parte de AEE1 em colaborar com o trabalho do professor de ensino comum. No contexto, a discussão foi em torno da importância do AEE ter conhecimento do estudante em sala de aula, as necessidades que emergem nesse espaço para ajustar o plano de atendimento. Na fala de AEE1:

A interlocução a partir das necessidades para a construção do plano do AEE não é só a visão que tenho do aluno, mas da sala de aula, da escola como um todo, para eu compreender como é a participação no contexto. Mas, às vezes ocorre de o professor não ter conhecimento sobre o aluno e não tem tempo de pesquisar... É o caso do estudante J.V. de P2 que chegou há pouco tempo na escola. Eu procuro ajudar o professor nisso. (AEE1)

Pesquisadora: E como vocês fazem, nesse caso?

P2: Peço ajuda a ela [AEE1]. Faz muita diferença ter o apoio do AEE, das orientações.

AEE1: Por mais que ela pesquise, sempre há necessidade de conhecer melhor e eu já tenho mais tempo para fazer isso. Passamos a conversar e ver quais as necessidades dele e o que a pesquisa feita pode ajudar. Por isso que é necessário conhecer e compreender o contexto na sala de aula.

Nosso olhar perante tais depoimentos é direcionado para as iniciativas de colaboração e disponibilidade do professor do AEE com o professor de ensino comum. Na parceria estabelecida como um fator de apoio mútuo e crescimento profissional. Contudo, consideramos importante tecer alguns comentários a respeito da relação entre esses profissionais no âmbito do diálogo acima.

Uma das funções do professor do AEE é o acompanhamento da trajetória do estudante da Educação Especial em contextos escolares. Faz parte da função desse docente estabelecer parcerias com o professor de ensino comum a fim de socializar os conhecimentos

sobre as especificidades dos estudantes da Educação Especial. Não menos importante é esclarecer que esses conhecimentos e informações não devem centralizar-se sobre a deficiência em si, mas em suas características como pessoa, no que é capaz de fazer, suas possibilidades e interesses. Tais características devem se sobrepor a prescrições voltadas para a deficiência, já que prognósticos e diagnósticos não garantem uma prática pedagógica eficiente. No quadro educacional atual a busca por aprofundamentos teóricos por parte do professor tem sido um desafio, já que o tempo exíguo e a carga horária de trabalho desfavorecem iniciativas nesse sentido.

Nesse sentido, a parceria com o professor do AEE é substancial para o trabalho em sala de aula. Ressaltamos, porém, que tal relação não pode ser vista como uma forma de transferir responsabilidades para o professor do AEE e isentar o professor de ensino comum da função que lhe compete, pelo fato do aluno fazer parte do público da Educação Especial. Em nossa opinião, é importante estarmos atentos para que a visão distorcida de “detentor do saber” proclamado ao professor da Educação Especial, ainda comum por parte de alguns professores e escolas, quando se trata de estudantes em situação de deficiência.

É fundamental que não se perca a ideia de todo e de contexto e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade é de todos e não deve recair apenas ao professor do AEE.

Dessa forma, os dados revelaram que o professor de ensino comum enxerga o professor do AEE como um colaborador e vice versa. As demonstrações de autoridade ou mesmo de arrogância na detenção de algum tipo de conhecimento, por exemplo, não foram observadas. Verificamos in loco que a força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos docentes, conjugado a amizade demonstrada na promoção de relações positivas, de apoio mútuo.

Assim sendo, podemos afirmar que a ação colaborativa desenvolvida com os professores das escolas A e B desde ao planejamento conjunto, apesar de todas as intempéries - conciliação de horários, disponibilidade para o outro, abertura para receber o colega do AEE em sala de aula, dentre outros fatores, desencadearam movimentos que demonstraram as possibilidades dos professores de AEE e do ensino comum vivenciar processos colaborativos, dentro das possibilidades que o contexto e as dinâmicas de trabalho permitiram.

## 6 CONCLUSÃO

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.” Fernando Pessoa

O percurso empreendido nessa tese teve como objetivo central analisar as condições, os desafios e as possibilidades para a construção de um trabalho colaborativo entre os professores do AEE e os professores do ensino comum em duas escolas públicas municipais. O caminho metodológico adotado, a pesquisa intervenção, nos permitiu estabelecer conexões mais próximas com os sujeitos, e não exclusivamente em obter respostas formuladas em um projeto de investigação. Conhecer as necessidades, desafios e possibilidades de colaboração entre os sujeitos do estudo nos possibilitou ver, no sentido de presenciar e testemunhar, a realidade docente de forma particular, tendo nas relações estabelecidas com os sujeitos uma preciosa oportunidade de apropriação do fazer pedagógico dos professores.

Muitos dos aspectos evidenciados no estudo realizado são “velhos conhecidos”, tendo em vista nossa experiência docente no exercício da função de professora de Sala de Recursos Multifuncionais em escolas públicas. Optar pela pesquisa intervenção nos oportunizou, outrossim, conhecer as particularidades presentes nos discursos e nas narrativas de professores que vivenciam suas próprias histórias. Durante todo o processo de pesquisa, desde o movimento inicial em que os professores apontaram suas necessidades e angústias, nos fez pensar sobre seus posicionamentos e reflexões.

Não é fácil realizar estudos que envolvem ações, relações, comportamentos e subjetividades humanas. São recentes os modelos de trabalho que abrangem práticas pedagógicas colaborativas que provoquem o professor a olhar para sua prática de uma perspectiva mais crítica e reflexiva, no contato e na troca com o outro. As formações de professores devem se alinhar a processos mais inovadores e cooperativos, a fim de superar a cultura da individualização que sempre permeou o interior das escolas. Tal cultura nos faz crer que esse é o modelo que devemos continuar seguindo. Posicionamento com o qual não compactuamos.

Como professora, e na função de pesquisadora no presente trabalho, afirmamos que após os momentos vivenciados nesse estudo, aprendemos muito mais do que doamos. As ações empreendidas, o contato semanal com os professores, os encontros e desencontros, fizeram parte da dinâmica das escolas. Cada detalhe é um elemento de construção desse trabalho, que nos impele a refletir sobre o que vimos e o que temos a dizer.

Nosso envolvimento com esse estudo, além do enfoque acadêmico, é sobretudo pessoal. Acreditar na educação e na força mobilizadora de seus professores, no reconhecimento de que, apesar das adversidades e perante um contexto desfavorável, a luta diária pela “sobrevivência” digna nas escolas, por práticas mais inovadoras, democráticas e igualitárias é uma realidade que podemos alcançar.

Percebemos que a efetivação de um trabalho colaborativo na escola requer a disponibilidade de tempo, apoios, recursos, pesquisas, acompanhamento e, acima de tudo, empenho e determinação por parte dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, pudemos constatar que os condicionantes que envolvem os desafios para a efetividade do trabalho colaborativo estão relacionados a uma combinação de elementos que vão desde as condições institucionais, a (des) organização da escola, a ausência de sistematização do tempo, horário e espaço adequados para os encontros entre os professores.

As questões postas são amplas, complexas, e não são condicionadas ao desejo ou à boa vontade dos professores em estabelecer a articulação, já que a ação pedagógica não ocorre de forma isolada em si mesma, mas tem relação direta com o contexto no qual realizam o trabalho docente. Os aspectos analisados demonstram, igualmente, que os professores não encontraram respostas para muitas das adversidades na própria prática e nem no ambiente de trabalho. Nos parece que isso, essencialmente, tem forte relação com a organização sistêmica e estrutural na qual a escola está inserida, na interdependência com a gestão e a efetivação de políticas públicas.

Nesse contexto, sendo os professores agentes fundamentais da educação, defendemos que é necessário repensar o modelo de planejamento estabelecido pelo sistema de ensino que fragmenta os grupos de professores por série de atuação, desfavorecendo o coletivo e fragilizando as possibilidades de construção de um trabalho em colaboração, princípio da escola inclusiva. O planejamento é um momento extremamente importante em que os docentes devem refletir sobre suas ações pedagógicas e reavaliar o processo de ensino, subsídios essenciais para que todos possam aprender com as experiências e saberes construídos.

Assim, ressaltamos a importância da realização do planejamento conjunto, a apropriação de práticas mais inovadoras por parte dos professores, bem como a organização de estratégias pedagógicas promotoras de uma ação docente que atenda a todos os estudantes, e não apenas ao público da Educação Especial.

Dessa maneira, inferimos que seria necessário primeiramente, um investimento em competências de base à docência, ou seja, competências a todo educador comprometido com a qualidade da prática pedagógica. A falta de acompanhamento no planejamento dos professores,

a ausência de discussões, trocas de experiências, enfim de momentos qualitativos que pudessem promover um alicerce para inovações e mudanças nas práticas, é fator *sine qua non* para a efetivação da colaboração nas escolas pesquisadas.

Ponderamos que, tendo em vista os desafios que limitam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na escola, as condições para encontros sistemáticos organizados para tal fim é um ponto potencializador. Tal condição poderá favorecer para que os professores do AEE possam cumprir as exigências da legislação, na realização de ações conjuntas junto ao professor do ensino comum, beneficiando todos os envolvidos.

Consideramos, também, que os professores que participaram do planejamento e na execução das estratégias colaborativas em nossa pesquisa, independentemente daqueles que não manifestaram esse desejo, compreenderam que, para mudar a prática, faz-se necessário romper com a desvalorização do professor no cotidiano da escola. O processo dialógico e colaborativo que pouco a pouco foi se desenhando com alguns dos sujeitos nos permitiu visualizar os saberes e fazeres individuais, e entender cada um e o grupo no seu conjunto.

Ressaltamos como principal fator potencializador para a efetivação de um possível trabalho colaborativo entre os professores pesquisados a disponibilidade, especialmente dos professores do AEE, as relações afetivas e de amizade entre estes e os docentes do ensino comum, além do respeito demonstrado pelo trabalho de ambos. Destaca-se especialmente a ausência de disputa de poder entre os docentes pesquisados, o que favorece o tecido de colaboração entre esses profissionais. Acentua-se, também, a pertinência do trabalho colaborativo entre os grupos de profissionais na escola, na medida em que poderá contribuir para a mobilização e para o desenvolvimento profissional dos docentes e na construção de uma cultura colaborativa.

Observamos que este tipo de parceria, embora precária, não sistematizada, sem tempo e espaço disponíveis para melhores interlocuções, tem contribuído para que haja um pouco mais de acesso à informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial e sobre o processo de inclusão. Isso se dá devido à presença e engajamento das professoras do AEE já com certa experiência e formação no quadro de profissionais da escola.

Consideramos que tais fatores são fortes elementos que poderão mobilizar os professores para o trabalho colaborativo em prol de práticas pedagógicas direcionadas à aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Mas, para que tenha êxito, a articulação entre os professores deve ser compreendido como um processo em construção e não como um *episódio* para resolver problemas emergenciais no contexto inclusivo.

Imputar a prática pedagógica em uma orientação inclusiva se constitui em transformar a ação docente desde o planejamento, por meio de estratégias didáticas e procedimentos significativos à aprendizagem, bem como nos assumir como educadores na autoria da nossa própria ação docente. Para isso, na perspectiva analisada nessa tese, as mudanças na escola não podem vir exclusivamente do esforço e da boa vontade de seus professores. Implica, outrossim, no redimensionamento da função social da escola e de seus princípios, nas condições de produção do conhecimento, na perspectiva de escolas e culturas acolhedoras e colaborativas.

Concebemos que a reorganização na formação de professores no próprio contexto escolar poderá constituir-se uma ação promissora para a ressignificação dos espaços coletivos e a valorização dos profissionais, cuja ação não se efetiva somente por meio de cursos, palestras, seminários e afins. A relação dinâmica com a prática exercida pelos docentes, a partir de uma reflexão coletiva, auto-reflexão e troca de experiências, se mostrou, neste trabalho investigativo, essencial para que possa haver transformações nas práticas de ensino e na própria cultura formativa dos docentes.

Nesse sentido, ressaltamos a importância da valorização do trabalho dos professores que, usualmente, não são considerados pelos órgãos administrativos e pedagógicos como produtores de conhecimento. A reafirmação do professor como autor de práticas inovadoras, o compartilhamento de experiências exitosas, as iniciativas perante os desafios cotidianos na escola, surge como algo estimulador para uma ação pedagógica reconhecida e comprometida com a educação. Em uma visão mais ampla, faz-se necessário que a sociedade faça a opção pela escola pública, na defesa da gratuidade e qualidade para todos os estudantes, independentemente das limitações e vulnerabilidades.

Outro aspecto revelado em nosso estudo relaciona-se com a limitação da discussão dos sujeitos sobre o fazer pedagógico e as restrições do trabalho docente. Os debates empreendidos sobre as condições para desenvolver um trabalho em colaboração, era na maioria das vezes, descolada de uma discussão política e das relações mais amplas, como as instâncias macro do sistema que definem políticas e práticas. Algumas ideias são apropriadas mais como discurso do que como ações e práticas efetivas de mobilização e transformação das condições objetivas para um trabalho colaborativo.

Advogamos que para a efetivação da ação colaborativa na escola é fundamental a participação de todos os seus integrantes, a começar pela gestão escolar. A gestão escolar é um elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico, dinâmica que não se restringe à sala de aula, ao exercício da docência. Sua competência tem como foco a racionalização de



recursos humanos, materiais e financeiros a fim de assegurar a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, como a viabilização de condições para o trabalho coletivo dos docentes. cremos que a construção coletiva junto à equipe pedagógica em espaços de discussão, organização de tempo para planejamento, disponibilidade, voluntarismo e formação dos professores com apoio da gestão escolar poderá ser uma vertente positiva e emancipadora para a efetivação de um trabalho colaborativo e verdadeiramente inclusivo.

Como fatores limitantes que desfavorecem sobremaneira a articulação e a efetivação de práticas colaborativas entre os sujeitos, nomeamos aspectos de natureza institucional, como a desconexão dos horários de planejamento entre os grupos de docentes, que traz impactos no tempo indisponível para que possam realizar encontros sistemáticos e estudos. Ressaltamos, ainda, condições de trabalho incompatíveis com uma perspectiva inovadora de ensino, como a sobrecarga de trabalho a que são submetidos os professores e condições estruturais insatisfatórias, como a falta de recursos e materiais e a superlotação nos ambientes em que trabalham.

Esses são indicadores importantes e condição essencial para a efetivação de práticas inovadoras e colaborativas entre os grupos de professores pesquisados. Há, portanto, a necessidade de promover uma mudança social e educacional, abandonando práticas individualizadas e fomentando a construção de uma cultura de partilha.

Ante o constatado, ficou patente que a articulação entre os sujeitos é um foco urgente de atenção em vista da improvisação das ações desenvolvidas para o alcance de tal meta, já que tem repercussão na organização do trabalho dos professores do AEE, no compartilhamento de informações sobre o estudante da Educação Especial, bem como no professor de ensino comum na dinamização das situações de aprendizagem e da prática pedagógica em geral.

Isto posto, as possibilidades anunciadas para tal interlocução não podem ser encaradas como algo inerente apenas à mobilização e às iniciativas desses docentes. Tais possibilidades não são, por si só, suficientes para romper com a cultura individualista presente nas escolas, com relações de trabalho que não mobilizam os saberes da experiência e a promoção da relação teórico-prática dos professores, reforçando concepções arraigadas em visões assistencialistas e hierarquizadas. Aspectos contraditórios aos princípios que regem a escola na perspectiva inclusiva, que tem como sustentação a cooperação e o acolhimento ao outro como vertentes importantes. Por conseguinte, é fulcral a criação de condições objetivas de transformação por parte de instâncias educacionais superiores já que é improvável que as boas intenções dos docentes provoquem, de fato, mudanças para o alcance de tal propósito.

Nesse sentido, para os avanços de um trabalho de tal envergadura, compreendemos que decorrem, principalmente na superação de fatores organizacionais limitadores evidenciados pelo estudo, de uma reorganização institucional. A ação docente, quando realizada a partir dos elementos ancorados em princípios da cultura colaborativa, consolida laços positivos e os professores emergem como membros potencializadores da transformação da escola, possibilitando o olhar investigativo que busca a compreensão da prática, na complexidade de seus dilemas e desafios, para integrar o conhecimento necessário à superação.

Entendemos que apesar das dificuldades e empecilhos para a construção de um modelo de trabalho colaborativo entre os professores pesquisados, a determinação e o crédito nas transformações, são aspectos essenciais para tal efetivação. Em nossa interpretação, embora não explicitamente declarado, existe, por parte desses docentes, uma luta interna por mudanças, pelo direito de exercerem uma ação docente pautada numa dinâmica de trabalho cujo compromisso é com a qualidade da educação oferecida.

Por fim, o trabalho colaborativo entre docentes constitui-se em relevante oportunidade de aprendizagem apoiados na socialização e (re)construção de conhecimentos. Questões que podem conduzir à transformação das práticas pedagógicas, embora as dificuldades apontadas nessa pesquisa ainda desfavoreça sua realização de forma cooperativa.

Em síntese, este estudo evidencia que as condições para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os docentes pesquisados tem grande potencial nas escolas, visto que seus principais desafios são também seus grandes fatores potenciais. Para essa efetivação, deve prevalecer mudanças em aspectos fulcrais. Destacamos alguns pontos orientadores para a ampliação das condições exigidas para um trabalho colaborativo, objeto central de nossa pesquisa:

- **Organização de encontros coletivos com os professores** - criação de tempos de planificação junto à equipe pedagógica na realização de reuniões calendarizadas, regularmente, priorizando espaços de leitura e discussão para tratar de questões curriculares.
- **Participação dos professores do AEE nos planejamentos do ensino comum** – autonomia para reorganização do tempo e dos grupos de estudantes atendidos na SRM, priorizando os atendimentos coletivos para a criação de “janelas” na carga horária do professor do AEE que o permita participar dos planejamentos daqueles professores que tenham em suas salas de aula estudantes da Educação Especial.
- **Mobilização por parte da Secretaria de Educação, gestão escolar e Sala de Recursos Multifuncionais / professor do AEE** - mobilização dessas instâncias para a organização

de encontros sistemáticos na carga horária dos docentes do ensino comum para a efetivação de ações pedagógicas voltadas para a sistematização do trabalho colaborativo com o professor do AEE, na elaboração de um plano de trabalho contemplando a turma toda e o estudante da Educação Especial, em particular, com atenção ao estudo de caso desse aluno.

- **Monitoramento do Ministério Público e Conselhos Educacionais, Municipais e Estaduais**- exigência de cumprimento da legislação sobre a educação inclusiva para regular as transformações na organização do trabalho escolar, condição para o desenvolvimento da cultura de cooperação.
- **Engajamento da gestão escolar** - permanente compromisso com questões inter-relacionadas ao planejamento e encaminhamento das ações pedagógicas, aquisição de recursos e materiais referentes à inclusão dos estudantes da Educação Especial.
- **Engajamento efetivo dos poderes públicos** – Órgãos representados pela Secretaria de Educação e equipes centrais de acompanhamento aos professores do AEE e de ensino comum nas escolas para garantirem condições de acompanhamento profissional, técnico e especializado.
- **Redefinição da estrutura de acompanhamento à formação e à prática docente** – Mobilização por parte da SME e da gestão nas escolas, tendo como eixo a colaboração entre os docentes por meio de estratégias voltadas para oficinas, discussão de estudos de caso reais, troca de experiências, a exemplo da pesquisa intervenção, para fortalecimento da relação teoria-prática valorizando o saber docente.
- **Potencialização de estratégias formativas** – Intensificar oficinas, experiências exitosas, envolvendo a reflexão e a pesquisa articulando a formação à prática pedagógica e fomentando a ideia dos professores como formadores de seus colegas.
- **Fortalecimento da escola como espaço formativo dos professores** - Investimento em formações processuais, coletivas e dinâmicas no ambiente de trabalho dos docentes, ou seja, pensar as possibilidades do grupo gerir seu próprio processo de formação continuada a partir das próprias necessidades.
- **Composição de um plano anual de formação** – Organização e sistematização por parte da SME/Célula de Educação Especial e escolas por regionais, de um plano de formação no qual os professores do AEE e os professores de ensino comum compartilhem significados e experiências, sendo acompanhados pela equipe central.

- **Valorização do trabalho dos professores professores do AEE e do ensino comum** – Sistematização de encontros para compartilhamento de experiências exitosas e reafirmação dos professores como autores por meio de publicações dessas experiências.

Observamos, outrossim, que as proposições não têm a pretensão de expressar soluções prontas para algo tão complexo como o trabalho colaborativo entre os professores do AEE e de ensino comum, mas podem ser indicativos para reflexões sobre o assunto discutido nessa tese.

Cumpre-nos ainda dizer, que reconhecemos as limitações de nosso estudo, entre o que desejávamos e o que podíamos empreender nas escolas e com os professores. A partir das reflexões apresentadas nesta tese, é relevante afirmarmos, portanto, que há carência de estudos sobre a articulação e a efetivação do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum.

Indicamos, portanto, o desenvolvimento de pesquisas mais extensivas para minuciar a discussão encetada nessa tese, que continuem a revelar as demandas e soluções sobre o professor do AEE como colaborador do ensino comum no conjunto da escola, bem como as contribuições que o professor de sala de aula pode ofertar ao trabalho realizado na SRM. Afinal, os princípios inclusivos repousam essencialmente sobre a ação concreta dos atores educativos no contexto escolar.

Por fim, na conjuntura desse trabalho no qual defendemos os princípios inclusivos com base na colaboração e mudança, faço minhas as palavras de Skliar (2006) ao refletir sobre o que poderia ser dito ao um(a) professor(a) se se dispusesse ao ouvi-lo na intenção de transformar sua prática e na “vontade de incluir o outro”. Ao manifestar a vontade – diria que não ficasse apenas na vontade, mas na intencionalidade

[...] não deveria se perder nos labirintos dos nomes, das técnicas e dos saberes inventados. Eu lhe diria que se aproximasse das experiências que são dos outros, mas não o reduza na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação [...] que não se transforme em um típico *funcionário da alfandega* (grifo do autor), que apenas está aí para vigiar aquela perversa fronteira entre exclusão e inclusão. Que mude seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose. (SKLIAR, 2006, p. 32-33)

Com fé e esperança que as mudanças continuem a vir na direção de nossos desejos e expectativas por uma educação emancipadora e justa.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, K, ROCHA, M L. **Micropolítica e pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise**, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/128735434>> Acesso em: Agosto de 2018.

AINSCOW, M. (1999). **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. I. de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1999.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 265f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALVES, D. O. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

APPL, D.J.; TROHA, C.; ROWELL, J. **Reflections of a first-year team: The growth of a collaborative partnership**. Teaching Exceptional Childr eaching Exceptional Children, 33 (3), p. 4-8. 2001.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social. In: Manzini, E.J. (Org.). **Educação Especial: temas atuais**. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará / Faculdade de Educação, Fortaleza, 2013.

ARENDT, H. **A condição humana**. Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. (2000). **Co-Teaching: a different approach to inclusion**. Principal, Reston, v. 79, nº 4, p. 48-50.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In. **Educação hoje: questões em debate**. Estudos Avançados 15 (42), 2001.

BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino de Fortaleza- Ce:** Diagnósticos, análise e proposições. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceara.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental.** [2. ed.] Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68p.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial:** para além do AEE. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida. Nova Almeida Serra, ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. CD-ROM.

BASTOS, Fernanda Margarida Ferreira. **Trabalho colaborativo entre docentes num território educativo de intervenção prioritária – estudo de caso –** Tese de Doutorado em Educação, Universidade Portucalense - Abril, 2015.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva colaborativa e cooperativa.** Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, P. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989, p. 17-58.

BRASIL. **Constituição [de 1988] da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009: Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 02/2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso: 03 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico de curso de especialização lato sensu em atendimento educacional especializado – AEE.** Brasília: MEC/SEESP, 2009/2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12507&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826)>. Acesso em: 13 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>> Acesso em: 13 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.** Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva.** Brasília, DF, 2010b. 52p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p

\_\_\_\_\_. **Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília:** Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65p.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 12 mar. 2018.

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

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BURKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Rio de Janeiro:** das propostas legais à prática cotidiana. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2010.

CAETANO, E. de S. **Desafios e possibilidades à formação continuada pela via da prática pedagógica:** forjando caminhos em/com uma turma multisseriada. 171 f. Vitória:), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo 2007. Dissertação (Mestrado em Educação).

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. V. e SILVA JR. C. A. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional:** organização da escola e do trabalho pedagógico. S. Paulo: Ed. UNESP, 1999: 271-289.

\_\_\_\_\_. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

\_\_\_\_\_. RODRIGUES, O. M. P. R. **Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. MENDES, E. G. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** In: Rev. Educere et educare. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 - Revista de Educação p. 113-128.

\_\_\_\_\_. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o ensino colaborativo, 2007. Disponível em:  
<<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/323.pdf>>  
Acesso em: 10 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: Avaliação do rendimento acadêmico.** ANPED, Caxambu, 2002. Disponível em:  
<<http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt15>>. Acesso em: Jun. de 2014.

CAMARGO, A. M. F; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. P. Dialogando sobre a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In.: **Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MEC, 2016. p.: 192 il.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.** São Carlos: UFSCar, 2006.

CARRILHO, Maria Rosária Ferreira da Silva. **Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional:** contribuições da investigação Educação - Mestrado em Inovação e Mudança Educacional – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação Hoje, Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas:** especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31 jan./abr. 2006.

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de pelotas sob a perspectiva da educação ambiental.** 2009, 112 p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful Co-teaching:** real cases and effective strategies. Califórnia: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 01/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: Acesso em: 12 jan. 2011.



CORREIA, A. P. S. Oliveira (2007). **Contributos do Projecto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores - Estudo de um caso - Volume I** – Mestrado em Supervisão Pedagógica - Departamento de Ciências da Educação. Universidade Aberta.

CORREIA, Daniela Sofia Meneses Lessa. (2013) **A percepção dos docentes de educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico**. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa. Disponível em:  
<<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4084/1/DanielaCorreia.pdf>. > Acesso em: 21 abr. 2016.

COSME, A. **Escolas e professores no século XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 757-776, 2017.

COTA, F. S. **Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual: Articulações Necessárias**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016

DAMASCENO, M. N. & SILVA, I. M. **Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação**. In: *Anais da 19ª Anped*, 1996 (disq.).

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR.

\_\_\_\_\_. **“Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: estudo de caso de uma escola colaborativa**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004. Anais... Caxambu, 2004. CD-ROM.

\_\_\_\_\_. **A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, Caxambu, 2006. Anais. Caxambu, 2006. CD-ROM.

DAVID, L; CAPELLINI, V. L. M. F. **O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão**. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. 2007.

\_\_\_\_\_. **A Pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) *A Pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p.11-42.

DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. - Natal, RN, 2011. 349 f.

\_\_\_\_\_. **Docência e inclusão:** reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

DURKS, D. B.; SILVA, S. P. da. **Ambivalência, complexidade e conhecimento:** Bauman e Morin. *Controvérsia*, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan.-abr. 2014.

DUTRA, Cláudia P.; GRIBOSKI, Cláudia M. **Educação Inclusiva:** um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: MEC/SEESP. *Ensaio pedagógico*. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga, PANTOJA, Luisa de Marillac P., MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado:** aspectos legais e orientações pedagógicas. MEC/SEESP. São Paulo: 2007.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. **Helpful tips for successful inclusion.** *Teaching Exceptional Children*, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Dicionário da Língua Portuguesa Século XXI (3ª ed).** São Paulo: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves & Souza, Vanilton C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado:** possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.17, p.11-20, jan/abr. 2006.

\_\_\_\_\_. **Relatório técnico de pesquisa:** Projeto Gestão da aprendizagem na diversidade. Universidade Federal do Ceará – CAPES. 2008a

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 141-145.

\_\_\_\_\_. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial.** V 5, n.1 (jan/jul) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Desafios da didática diante das políticas de inclusão:** Um novo olhar sobre o ensinar e o aprender. SIMPÓSIO ENDIPE: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE - Livro 4, 2014.

\_\_\_\_\_. BONETI, L. W.; POULIN, J. R. **Da epistemologia clássica da educação à inclusão escolar:** desafios e perspectivas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 959-977, 2017

FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula: o desafio da bidocência. Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9052326-Aeducacao-inclusiva-no-municipio-de-niteroi-rj-das-propostas-oficiais-asexperiencias-em-sala-de-aula-o-desafio-da-bidocencia.html>> Acesso em: Nov, 2015.

FREEMAN, S. F. N., ALKIN, M. C. (2000). Academic and Social Attainments of Children With Mental Retardation. In: **General Education and Special Education Settings. Remedial and Special Education, 21:2–18.**

FREITAS, Adriana de Oliveira. **Atuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, 2013.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural:** metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na educação inclusiva:** construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDBERG, E. **O poder e a regra:** dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget – Epistemologia e Sociedade, 1993.

FRIEND, M.; COOK, L. **Collaboration as a predictor for success in school reform.** Journal of educational and psychological consultation, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora

\_\_\_\_\_. **A escola como uma organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Trad.: Regina Garcez – 2. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. Projeto Político- Pedagógico da Escola- Fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, C. M. **Planejamento de ensino**: fase de preparação. Educ. Rev. nº 3 Curitiba Jan./ Dec. 1984 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.037>

GARCIA, R L. Interdisciplinaridade e transversalidade na escola. A escola – entre tantas possibilidades. In: **Currículo**: Questões contemporâneas. Secretaria de Educação à distância, Ministério da educação. Programa Salto para o Futuro. Ano XVIII - Boletim 22 – Outubro de 2008.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da Pedagogia** – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad.: Francisco Pereira Lima – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998, 457p.

GAUTHIER, D.; POULIN, J. R. **Analyse didactique d’une situation d’apprentissage cooperative des mathématiques au primaire réalisée dans un context d’intégration scolaire**. Éducation et francophonie, v. 31, n. 2, [S.I.], 2003. Mimeografado.

GATELY S., GATELY, FJ. Jr. **Understanding Co-teaching components**. Teaching Exceptional Children. 2001; 33:40-7.

GIL, A. C. (2002) **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas.

GIL, L.E.V.; BENGOCHEA, J. A. S. **Derecho al trabajo de las personas con minusvalía**. 3. ed. Madrid: Real Patronato de Prevención y atención a Personas com Minusvalía, 1991

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **As origens do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

GOMES, M. G.C. **Gestão participativa**: Concepções e percepção de participação na visão dos que atuam na escola pública da rede municipal de Maceió – AL. In. [Anpae.org.br/simposio2011](http://www.anpae.org.br/simposio2011). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0350.pdf> Acesso em: mai. 2018.

GOMES, A. L. L; POULIN, JR. FIGUEIREDO, R.V de. **O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. MEC, SEE, UFC. Brasília, 2010.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. Trad.: Dagmar M. L. Ribas – 3. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Los profesores como intelectuales**. Hacia uma pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

HARGREAVES, A. (1998). **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: MacGraw-Hill.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. EARL, L.; RYAN, J. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **O ensino na sociedade do conhecimento:** a educação na era da insegurança. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto: Porto Editora, 2003.

HELMBOLDT, Emily. **“Co-Teaching Efficacy: What Does the Research Say?”**  
Disponível em: <<https://vcuautismcenter.org/resources/factsheets/printView.cfm/1211>>  
Acesso em: 13 jun. 2017.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Collaborative consultation.** Texas: Pro-ed, 2000.

KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools:** effective practices for students with learning and behavior problems. New Jersey: Pearson Education, 2003.

KARAGIANNIS, A; W. STAINBACK; S. STAINBACK. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISON, S. **Fatores motivadores para o ensino de equipa cooperativa em classes incluídas.** Dissertação. Mestrado em Educação - Faculdade de Humboldt State University, 2012. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=http://humboldt-dspace.calstate.edu/bitstream/handle/2148/1027/KisonThesis.pdf%3Fsequence%3D4&prev=search>> Acesso em: 12 jun. 2017.

KLEBER, R. C. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina:** qual o projeto político de formação do aluno da educação especial? Florianópolis, SC, 2015. 364 p.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 268f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LESSARD, C. **O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 119-128, maio/ago. 2009.

LIBÂNEO, J. C. (1994) **“Didática: Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor”.** Cortez, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico – social dos conteúdos. SP: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro et al. **Didática, currículo e saberes escolares.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45

LOPES, E. **Adequação curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010, 166 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.

LÜCK, H. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

LUSTOSA, F. G. C. **Inclusão, o olhar que ensina: O movimento de mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 295 p, 2009. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará – Educação, 2009.

MACHADO, R. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: Um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis / SC**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2013.

MACHADO, A. P. **As significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Programa de Pós-graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2017

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. **parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva**. Ver. Psicopedagogia, 2010:27 (84):344-51.

MAGALHÃES, M. C. C. **Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador**. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente. São Paulo: Doctor, 2006.

MANSET, G.; SEMMEL, M. I. (1997). **Are inclusive programs for students with mild disabilities effective?** A comparative review of model programs. The Journal of Special Education, 31(2), 155-180.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pela escola inclusiva para todos**. Direcional Escolas, v. 3, n. 30, jul. 2007

\_\_\_\_\_. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Cad. CEDES vol.19 n. 46 Campinas Sept. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-326219980003000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326219980003000). Acesso em: 12/03/2010

MARCHESI, A. **A Prática das escolas inclusivas**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. (Orgs). Desenvolvimento Psicológico e Educação. 2. ed. [S.I]: Artmed, 2004. vol. 3.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental: Concepções e prática pedagógica**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2000.

MARTINAZZO, C. **A utopia de Edgar Morin: da complexidade à concidadania planetária**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MCLESKEY, J; WALDRON, N. L. (2007). **Comprehensive school reform and inclusive schools.** *Theory into Practice*, 45 (3); p.270.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR

MENDONÇA, Regina Celia Aвила. **A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a prática pedagógica em questão.** Universidade de Brasília. Monografia apresentada ao curso de Educação e Inclusão. Brasília, 2011. Disponível em [bdm.unb.br/pdf](http://bdm.unb.br/pdf) Acesso em Agosto/2017

MITLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, F.; MEDEIROS, T. (2007). **“Desenvolvimento Profissional do Professor. A Chave do Problema?”.** Ponta Delgada. Universidade dos Açores

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed. Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 2011.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade.** 3.ed. Tradução de Nurimar Maria Falei. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara. Faculdade de Ciências e Letras, 2011.

MOTA ROCHA, S. R da. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada** (tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará), Fortaleza: UFC, 2002.

MURAWSKI, W., SWANSON, S. H. (2001). **A meta-analysis of Co-teaching research: Where are the data?** *Remedial and Special Education*. 22(5), 258-267.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e a formação docente.** In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Trad. de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NUNES, L. R. O. **As relações:** educação especial e educação inclusiva. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, p. 91-94, julho/dezembro 2008.

OLIVEIRA, M. A.; LEITE, L. P. **Educação inclusiva:** análise e intervenção em uma sala de recursos. Paidéia, 21(49), 197-205, 2011.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez novas competências para ensinar.** Trad.: Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2000): «Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas», In: José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, **Comprender y transformar la enseñanza**, 9.<sup>a</sup> ed., Madrid, Morata.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: GHEDIN, Evandro (org); PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito - 2<sup>a</sup> Ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. GARRIDO, E.; MOURA, M. O. de. La recherche en collaboration au sein de l'école: une manière de faciliter le développement du métier d'enseignant. In: RAYMOND, D. (Org.). **Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel.** 1 ed. Sherbrooke, v. 1, p. 71-84, 2002.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

\_\_\_\_\_. SOARES, C. F; FIGUEIREDO, R. V. de. **Por uma prática pedagógica de respeito às diferenças na Educação Infantil.** Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. EdUECE - Livro 3, 2014. Disponível em: <[www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/398](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/398)> Acesso em: Ago. 2016.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. **The challenge of implementing collaboration between general and special education.** Exceptional Children, v. 56, n. 3, p. 232-235, 1989.

QUEIRÓZ JUNIOR, E. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado:** desafios e perspectivas. 2010, 117 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.



RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2012.

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>

RAPOPORT, A.; SILVA, J. A. **A utilização de referenciais teóricos na prática docente.**

Psicol. Am. Lat., México, n. 5, fev. 2006. Disponível em

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: Ago. 2017.

RAUSC, R. B.; SCHLINDWEIN, L. M. **As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais.** Contrapontos, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-23, 2001

REGO, T. C; BRUNO, L. E. N. B. **Desafios da educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador- Entrevista com Bernard Charlot. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010

RIPLEY, S. (1997). **Colaboration between general and special education teachers.**

USA: ERIC Digest.

ROCHA, H. F. da. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão:** relato de uma experiência na sala de recursos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Petrópolis, 2009

ROCHA, M. L. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, Ira Maria. **Psicologia e educação:** novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, p. 175-191.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises.** Psicologia Ciência e profissão, 2003, 23 (4), 64-73

ROCHA, S. M. P. S. **Educação de qualidade e a organização do ensino de atenção às diferenças para a melhoria da aprendizagem dos alunos.** SIMPÓSIO ENDIPE: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE - Livro 4, 2014.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

\_\_\_\_\_. (2003) “Educação Inclusiva: as boas e as más notícias”, in: David Rodrigues (Org.) **“Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade”**, Porto Editora, Porto.

ROLDÃO, M. C. **Colaborar é preciso.** Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Revista Noesis. Revista Trimestral I n.º 71 Outubro/Dezembro, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida [et al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. **Atenção à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. **Full Inclusion and School Restructuring**. In: M. E. Snell, Instruction of student with severe disabilities. New Jersey: Prentice Hall, 1993.

SALEND, S. J.; DUHANEY, L. M. G. (1999). **The impacts of inclusion on students with and without disabilities and their educators**. Remedial and Special Education, v.20, n.2.

SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia: jornal escolar como mediador do ensino-aprendizagem da língua materna**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

SANNINO, A.; SUTTER, B. **Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: classical legacy and contemporary developments**. Theory & Psychology, v. 21, n.5, p.557-570, 2011.

SANTIAGO, A. R. F. **Políticas de inclusão e cultura excludente: Paradoxos do currículo escolar**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.17, p.11-20, jan/abr. 2006.

SANTOS, M, M. F. V. dos. **Formação continua de professores em contextos laborais colaborativos – Seus reflexões e concepções e práticas profissionais** – Doutorado em Educação-Formação de Professores. Universidade de Lisboa- Instituto de Educação, 2013

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: **Navegando sobre a História da Educação Brasileira**. LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M (Orgs). Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCRUGGS, C., MASTROPIERI, M.; MCDUFFIE, K. (2007). **Co-teaching in inclusive classrooms: Metasythesis of qualitative research**. Council for Exceptional Children. 73(4), 392-436.

SEABRA JUNIOR M. O.; LACERDA. L. C. Z. de. **Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico**. Revista Brasileira de Educação v. 23, 2018.

SERRANO-GARCIA, I., COLLAZO, W. R. (1992). **Contribuciones portorriqueñas ala psicología social-comunitaria**. Rio Piedras: Editorial de La Universidadde Puerto Rico.

SILVA, C. B. **Aprendizagem Cooperativa no contexto da sala comum: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão**. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2011

SILVA, T.T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, T. T. (org.). Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 2000.

SILVEIRA, S.M. P. A gestão para a inclusão: Uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. p. 280, 2009. **Tese de Doutorado em Educação**. Universidade Federal do Ceará – Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. A organização da escola para a inclusão: A experiência de uma escola pública de Fortaleza. **Revista da FA7, nº 7, vol. 2** / agosto-dezembro de 2009.

SIMÃO, V. A. M; FLORES, M. A; MORGADO, J. C; FORTE, A. M. A; FRAGOSO, T. (2009). **Formação de Professores em contextos colaborativos**. Um projecto de investigação em curso. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 61-74

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Ed. Summus, 2008.

SOLIS, M.; VAUGH, S; SWANSON, E.; MCCULLEY, L. (2012) **Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and Co-teaching**. Psychology in the Schools. 49(5), 498-511.

SOUSA, Ivete Cristina. **Sala de recursos multifuncionais e Sala de Aula Comum: A Deficiência Intelectual em foco**. 132f. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2013.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação - Programa de Pós - graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, p.222 – 230, 1999.

STRULLY, J. L.; STRULLY, C. As amizades como um objetivo Educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, p. 169-183, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

\_\_\_\_\_. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013

\_\_\_\_\_. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

\_\_\_\_\_. LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 3ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOUSAND, J., & VILLA, R. (1999). **Inclusion:** welcoming, valuing and supporting the diverse learning needs of all students in shared general education environments. *Special services in the schools*, 15(1-2), 73-108.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001

TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. 189 f. : il.

TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais:** Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VALENTE, S. M. P., VITALIANO, C. R. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** p. 43 – 48. Londrina: EDUCCEL, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 11ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A (orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 13-30.

VIANNA, H. M. (2003) **“Pesquisa em Educação: a observação”**, Plano Editora, Brasília.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas:** fundamentos de Defectología. Cuba, Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989. v.5.

VILLA, R. A; THOUSAND, J. S. Colaboração dos alunos: Um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VILLA, R. A., THOUSAND, J. S. e NEVIN, A. I. **A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning.** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2ª ed., 2008.

VILARONGA, Carla Ariela Rios, MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:** práticas colaborativas entre os professores. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos.* (Online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014

VITALIANO, C. R. **Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007

WOOD, M. **Whose Job is it Anyway?** Educational roles in Inclusion. Exceptional Children, vol. 64, nº.2, p. 181-195, 1998.

ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Trad.: Ernani F da Rosa. Porto Alegre: Artmed. 1995

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós- graduação em Educação Especial - Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta de coensino.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Centro de Educação em Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. 2014.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio (Org). **A pesquisa na formação e o trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

ZEICHNER, K. M. **El maestro como profesional reflexivo.** Cuadernos de Pedagogia, nº 220, pp. 44-49, 1992.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a).** Campinas-SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-218.

ZIENTARSKI, C; LIMA, M. A. de; FREIRE, P. A. R. **O processo de formação continuada em serviço no município de Fortaleza.** R. Transmutare. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 38-53, jan./jun. 2016.

## APÊNDICE 1

FOLHA DE INFORMAÇÃO E  
DESPACHOPROCESSO Nº:  
P581470/2017

FOLHA Nº: 10

**INTERESSADO: MARIA REJANE ARARUNA**  
**ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Considerando a solicitação feita através do Processo nº **P581470/2017**, na qual **Maria Rejane Araruna**, requer autorização para realizar pesquisa nas **Escolas Municipais João Paulo II e Maria Bezerra Quevedo** – Distrito 5, pertencente à Rede Municipal de Fortaleza para o desenvolvimento do seu projeto de pesquisa que tem como título: “A INTERLOCUÇÃO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE FORTALEZA: PRÁTICA COOPERATIVA E AÇÕES COMPARTILHADAS”.


Conforme os aspectos éticos, solicitamos que, além de preservar os sujeitos envolvidos, do mesmo modo também o faça com a escola, bem como com a Secretaria Municipal da Educação-SME.


Dessa forma, entendemos que a pesquisa vem contribuir para prática docente dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, bem como levantará questões relevantes na parceria com o professor da sala comum da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza.

Diante do exposto, a Coordenação do Ensino Fundamental-COEF apresenta-se favorável ao pleito supracitado.

Após informar a interessada acerca do parecer encaminhe-se o processo nº **P581470/2017**, para arquivo.

Fortaleza, 01 de março de 2017.

  
Francisca Sueli Farias Nunes  
Gerente da Célula da Educação Especial-CEDESP

  
Osvaldo Melo Negreiros Filho  
Coordenador do Ensino Fundamental-COEF

**APÊNDICE 2****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DIRETORES DAS ESCOLAS DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSORES DE ENSINO COMUM QUE CONTRIBUIRÃO COM A PESQUISA REALIZADA NAS RESPECTIVAS ESCOLAS**

Prezado (a) Senhor (a) Diretor (a),

Na oportunidade solicitamos de V. Senhoria autorização para desenvolver no espaço da EMEIF \_\_\_\_\_ o projeto de pesquisa intitulado: “A interlocução entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula comum em escolas municipais de Fortaleza: Prática cooperativa e ações compartilhadas”. O referido trabalho tem por objetivo central investigar as condições para a construção de um trabalho cooperativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum por meio de uma pesquisa - ação colaborativa.

A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização dos procedimentos de observação, entrevista e encontros previamente agendados com os sujeitos da investigação: professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de sala de aula comum. Os resultados desta investigação podem colaborar para a ampliação do trabalho entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor de ensino comum, bem como fortalecer a formação/prática pedagógica destes profissionais.

Os resultados destes momentos serão utilizados como fonte de dados para análise realizada pela pesquisadora Maria Rejane Araruna, Doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da professora PhD Rita Vieira de Figueiredo, professora da instituição citada. Poderão ainda, de acordo com a autorização dos sujeitos da pesquisa ser apresentados em congressos ou publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade dos mesmos, bem como o nome da escola.

Informamos ainda, que recebemos a autorização da Secretaria da Educação de Fortaleza por meio da Célula de Educação Especial para a realização da referida investigação.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

---

Maria Rejane Araruna  
Doutoranda em Educação Brasileira- FACED – UFC

Fortaleza \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do Diretor (a): \_\_\_\_\_

### APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA  
CAMPO DE PESQUISA

#### 1. Identificação

Escola: \_\_\_\_\_ SER \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_

Telefone de contato (85) \_\_\_\_\_

Ano de fundação \_\_\_\_\_

Turnos Funcionamento: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

Níveis de ensino oferecido: ( ) Ed. Infantil ( ) E. Fund. I ( ) E. Fund. II ( ) EJA

#### 2. Estrutura Física

- Quantidade de Salas de aula \_\_\_\_\_
- Sala dos professores ( ) Sim ( ) Não
- Sala de Direção ( ) Sim ( ) Não
- Secretaria ( ) Sim ( ) Não
- Biblioteca ( ) Sim ( ) Não
- Sala para planejamento ( ) Sim ( ) Não
- Sala de Recursos Multifuncional ( ) Sim ( ) Não
- Sala de vídeo ( ) Sim ( ) Não
- Sala de informática ( ) Sim ( ) Não
- Quadra esportiva ( ) Sim ( ) Não
- Cozinha ( ) Sim ( ) Não
- Refeitório ( ) Sim ( ) Não



- Pátio interno ( ) Sim ( ) Não

- Pátio externo ( ) Sim ( ) Não

- Estacionamento ( ) Sim ( ) Não

### 3. Perfil das famílias

- Renda das famílias: Baixa ( ) Média ( ) Alta ( )

- Perfil escolar dos pais: Alfabetizados ( ) Semianalfabetos ( )

### 4. Gestão escolar

- Diretor/a ( ) Vice diretor/a ( )

- Tempo de Gestão do/a diretor /a na escola \_\_\_\_\_

- Coordenação Pedagógica? ( ) Sim Não ( )

- Quantidade Coordenador/a por turno: Manhã\_\_\_\_\_ Tarde\_\_\_\_\_ Noite \_\_\_\_\_

- Possui Orientação Educacional? ( ) Sim Não ( )

- Outras Observações

---



---



---



---

### 5. Quadro Docente

- Quantidade de professores da escola \_\_\_\_\_

- Professores efetivos \_\_\_\_\_

- Professores Substitutos / Temporários \_\_\_\_\_

- Nível de qualificação dos professores: Nível Médio \_\_\_\_ Nível Superior \_\_\_\_

Especialização \_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_ Doutorado \_\_\_\_

### 6. Quadro de Funcionários

- Quantidade de funcionários da escola \_\_\_\_\_

- Secretaria: Secretário/a \_\_\_\_ Agentes Administrativos \_\_\_\_

- Merenda escolar \_\_\_\_\_

- Serviços gerais \_\_\_\_\_
- Segurança: Porteiros \_\_\_\_\_ Vigias \_\_\_\_\_

### **7. Sala de Recursos Multifuncional**

- Tempo de funcionamento: \_\_\_\_\_ anos
- Equipada: ( ) MEC ( ) Prefeitura de Fortaleza
- Quantidade de alunos atendidos atualmente \_\_\_\_\_
- Público alvo da Educação Especial atendido
- Deficiências: Intelectual ( ) Auditiva/Surdez ( ) Paralisia Cerebral / DF ( ) Baixa Visão ( ) ( ) Cego
- Transtorno do Espectro Autista: Autista ( ) Síndrome de Asperger ( )
- Altas Habilidades / Superdotação: ( )

Agradeço a colaboração!

**APÊNDICE 4****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E PROFESSORES DE ENSINO COMUM QUE CONTRIBUIRÃO COM A PESQUISA REALIZADA NAS RESPECTIVAS ESCOLAS**

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a),

Vossa Senhoria está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “A interlocução entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula comum em escolas municipais de Fortaleza: Prática cooperativa e ações compartilhadas”. O trabalho tem por objetivo central investigar as condições para a construção de um trabalho cooperativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum por meio de uma pesquisa - ação colaborativa.

A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização dos procedimentos de entrevista, observações e encontros previamente agendados com a pesquisadora e os demais sujeitos da investigação: professora do AEE dessa escola e professores do ensino comum. Os resultados desta investigação podem colaborar para a ampliação do trabalho entre esses professores, bem como fortalecer a formação/prática pedagógica destes profissionais.

Os resultados destes momentos serão utilizados como fonte de dados para análise realizada pela pesquisadora Maria Rejane Araruna, Doutoranda em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, sob a orientação da professora PhD Rita Vieira de Figueiredo, professora da instituição citada. Poderão ainda, de acordo com a autorização dos sujeitos da pesquisa ser apresentados em congressos ou publicações científicas. No entanto, será resguardada a identidade dos mesmos, bem como o nome da escola.

V. Senhoria é livre para interromper, a qualquer momento, sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação.

Informamos ainda, que recebemos a autorização da Secretaria da Educação de Fortaleza por meio da Célula de Educação Especial e da Direção da escola para a realização da investigação.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

---

Maria Rejane Araruna  
Doutoranda em Educação Brasileira- FACED – UFC

Contatos: (85) 988622783 / e-mail: rejane.araruna@gmail.com

Fortaleza \_\_\_ / \_\_\_ / 2017

Assinatura do Professor(a): \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 5****CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ**

Eu \_\_\_\_\_,  
portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ permito que a  
pesquisadora abaixo relacionada obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa  
para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em  
seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, será resguardada a  
identidade em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador  
pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

---

ASSINATURA

Doutoranda / Pesquisadora: Maria Rejane Araruna

Professora Orientadora: Rita Vieira de Figueiredo, PhD

## APÊNDICE 6



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO E PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUJEITO DA PESQUISA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: ( ) de 20 a 30 anos ( ) de 31 a 40 anos

( ) de 41 a 50 anos ( ) mais de 50 anos

#### 2. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

• Formação Inicial: \_\_\_\_\_

• Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

• Especificação: \_\_\_\_\_

• Outros cursos realizados na área de Educação (especificar os principais)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

• Efetivo na rede de ensino municipal ( ) Sim ( ) Não

• Quanto tempo? \_\_\_\_\_

• Há quanto tempo atua na área de educação? \_\_\_\_\_ anos

• Tempo de atuação na função atual: \_\_\_\_\_ anos

• Com qual (is) o(s) tipo(s) de deficiência e/ou outras limitações já trabalhou em sala de aula / SRM?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Caracterização do (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncional
- Formação Inicial: \_\_\_\_\_
- Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado
- Formação em Atendimento Educacional Especializado ( ) Sim ( ) Não
- Nível do Curso do AEE ( ) Aperfeiçoamento ( ) Especialização
- Especificação de outro curso - Nível de Especialização  
\_\_\_\_\_
- Efetivo na rede de ensino municipal ( ) Sim ( ) Não
- Tempo de serviço: \_\_\_\_\_
- Está em processo de: Redução de CH/Aposentadoria/transferência ( ) Sim ( ) Não
- Experiência no magistério do ensino comum? ( ) Sim ( ) Não Tempo \_\_\_\_\_
- Tempo de atuação na Sala de Recursos Multifuncional \_\_\_\_\_
- Tempo de atuação na área da Educação Especial \_\_\_\_\_

Obrigada por sua colaboração!

**APÊNDICE 7****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAGED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE E O PROFESSOR DO ENSINO  
COMUM**

Nome \_\_\_\_\_

Série / Local de atuação \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_/\_\_\_/ 2017

- Existe articulação entre você e a professora do AEE /Ensino comum referente aos estudantes da Educação Especial?
- Se sim, com que frequência ocorre?
- De que maneira ocorre?
- Quais as principais necessidades / solicitações que você apontaria para a procura pela articulação com a professora do AEE/ Ensino comum.
- Você considera que a falta ou a pouca articulação entre vocês - professora do AEE / Ensino comum traz prejuízos para sua prática pedagógica com os estudantes da Educação Especial? Por quê?

## APÊNDICE 8



### PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED DOUTORADO EM EDUCAÇÃO 1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO - PRÁTICAS COLABORATIVAS



Escola A: 6 de março de 2017

Escola B: 7 e 9 de março de 2017

#### Objetivos do Encontro

- Apresentar os objetivos de pesquisa e os procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da investigação esclarecendo possíveis dúvidas no processo
- Conhecer as necessidades dos professores de ensino comum para o desenvolvimento da prática pedagógica com os estudantes público alvo da Educação Especial
- Saber dos professores do AEE e dos professores do ensino comum possíveis dificuldades para a realização da articulação entre ambos.

#### 1. Apresentação da pesquisa – objetivos / metodologia

**1. Título:** A articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum em escolas municipais de Fortaleza: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza

#### **2. Objetivos da Tese:**

- Investigar as condições para a construção de um trabalho cooperativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum por meio de uma pesquisa - ação colaborativa.
- Investigar as possibilidades de construção de estratégias de cooperação entre os professores do AEE e de ensino comum.
- Verificar práticas de cooperação e organização do trabalho pedagógico do professor do AEE e o professor do ensino comum.
- Objeto de Estudo: Estratégias de colaboração entre os professores do AEE e de ensino comum.



### **3. Metodologia**

Tipo de pesquisa – Pesquisa-intervenção

- Campo - Duas escolas públicas municipais de Fortaleza
- Sujeitos - 10 professores, sendo 2 professores do AEE e 8 professores do ensino comum

#### 3.1 Procedimentos

- Entrevista semi estruturada individual – Sobre a articulação entre o professor do AEE e o professor de sala comum
- Observação direta e processual - Pesquisadora
- Encontros semanais de formação
- Possíveis encontros de trabalho para planejamento de estratégias de colaborativas - Pesquisadora, professores do AEE e professores do ensino comum
- Avaliação das ações

3.2 Fonte de Registros - Diário de campo, fotografias, gravação em áudio e vídeo

#### **4. Autorizações dos sujeitos da pesquisa**

- Autorização para o desenvolvimento da pesquisa - esclarecimentos/assinatura
- Termo de consentimento livre e esclarecido
- Termo de autorização - uso de imagem e gravação de voz
- Preenchimento da Ficha perfil do professor

#### **5. Aplicação das enquetes com os professores participantes**

- Quais as principais dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da prática pedagógica com os estudantes da Educação Especial.
- Aponte os principais fatores implicados nessas dificuldades que, em sua opinião, desfavorece que o trabalho com esses estudantes ocorra de forma mais satisfatória.

#### **6. Avaliação do encontro**

## APÊNDICE 9



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
2º / 3º ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS



TEMA - Olhares sobre as diferenças – Ressignificando conceitos e práticas na perspectiva inclusiva

Escola A: 13 de março de 2017

Escola B: 14 e 16 de março de 2017

### **1. Objetivos dos Encontros**

- Apresentar as principais necessidades de interlocução entre os professores do AEE e de ensino comum apontadas pelos professores sujeitos da pesquisa.
- Expor os temas a serem desenvolvidos nos encontros de pesquisa apontados pelos professores por meio de enquetes.
- Discutir as concepções sobre diferenças, deficiência e Educação Especial na perspectiva inclusiva
- Debater sobre as especificidades do trabalho do professor do AEE e do professor de Ensino comum com o estudante da Educação Especial.

### **2. Necessidades apontadas pelos professores pesquisados – Resultados**

- Ter conhecimentos sobre os comportamentos do aluno da Educação Especial- EE em situações de aprendizagem em sala de aula e o desenvolvimento/Avanços / recuos para realizar ajustes no plano de AEE
- Troca de ideias com o professor do Ensino Comum - EC para ter uma visão do aluno da EE no contexto da sala de aula comum - percepção da professora, necessidades, habilidades e potencialidades identificadas

- Desconhecimento por parte do professor EC dos tipos de deficiência / transtornos dos alunos que recebe em sua turma (falta de comunicação) e das especificidades / características sobre as deficiências
- Dificuldade do professor EC em organizar o relatório do aluno da EE e não há tempo hábil para orientação específica do AEE sobre o procedimento a ser realizado pelo professor EC. Nesse caso, não há um *feedback* para o AEE sobre a aprendizagem, as estratégias utilizadas e dificuldades com o aluno.
- Socializar o plano de AEE para que o prof. EC conheça as reais necessidades do aluno da EE, bem como as estratégias e intervenções realizadas no contexto da SRM visando ampliar a participação em sala de aula comum
- Instrumentos de avaliação da aprendizagem para os alunos EE
- Adequação dos conteúdos e atividades às necessidades / nível dos alunos EE
- Métodos de ensino voltados para os diferentes tipos de necessidades especiais
- Como lidar com o aluno em sala de aula / comportamento

### **3. Assuntos solicitados para os encontros**

- Caracterização / Especificidades sobre as deficiências
- Como lidar com o aluno em sala de aula / comportamento
- Desconhecimento por parte do professor do EC dos tipos de deficiência / transtornos dos alunos que recebe em sua turma no início do ano (falta de comunicação)
- Conhecimentos específicos sobre a deficiência intelectual (DI) funcionamento cognitivo / aprendizagem - organização de atividades
- Conhecimento sobre o aluno EE em situações de aprendizagem no contexto da sala de aula comum (troca de ideias) - percepção da professora, necessidades, habilidades e potencialidades identificadas em sala de aula / Avanços / recuos para realizar ajustes no plano de AEE
- Adequação dos conteúdos e atividades às necessidades / nível dos alunos
- Métodos de ensino voltados para os diferentes tipos de necessidades especiais
- Concepções sobre avaliação de alunos da EE e os procedimentos - Orientações específicas / Instrumentos de avaliação da aprendizagem
- Orientações sobre a organização do relatório do aluno da EE
- Socialização do plano de AEE para que o prof. EC conheça as reais necessidades do aluno, bem como as estratégias e intervenções realizadas no contexto da SRM visando ampliar a participação em sala de aula comum

#### 4. Estratégias

##### 1. Leitura e discussão de imagens - Concepções sobre deficiência e Educação Especial na perspectiva inclusiva

- Qual a representação das imagens e repercussão nas práticas pedagógicas - Debate



#### 5. Avaliação do encontro

*A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso e com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.*

Hannah Arendt

## APÊNDICE 10



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

4º / 5º ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

Escola A: 27 de março de 2017

Escola B: 29 e 30 de março de 2017



Tema - Discutindo conceitos e concepções sobre diferença e deficiência: resistências e ressignificações

### **1. Objetivos dos Encontros**

- Ressignificar conceitos sobre deficiência a fim de superar a visão predominante da incapacidade e dependência decorrente da influência médica na Educação Especial
- Discutir sobre as concepções de desvantagem, incapacidade e deficiência reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução.
- Refletir sobre as concepções sobre deficiência presentes no meio social e escolar que podem ser transferidas para a prática pedagógica.

### **2. Estratégias**

- Vídeo – Visão histórica da deficiência (8m)  
Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=vV\\_YfnFb5G8](https://www.youtube.com/watch?v=vV_YfnFb5G8)
- Slide - Desvantagem, incapacidade e deficiência – Conceitos básicos e terminologias  
- Debate
- Discussão do texto - A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial - Hugo Otto Beyer
- Deficiência Primária e Secundária – As ideias da Teoria Sociohistórica de Vygotsky

`` A criança com necessidades especiais não é uma criança ontologicamente deficiente, porém uma criança como todas as demais, com particularidades definidas na sua aprendizagem. Não é uma criança marcada pelo déficit, porém alguém que reúne uma série de atributos que podem pesar favoravelmente para uma aprendizagem significativa e eficaz. Faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída, ao longo de muitos anos, da pessoa com deficiência. `` (p. 1)

``A deficiência é uma situação de vida que, ainda que constituindo um estado permanente, não deve definir os atributos individuais. [...] Não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante. `` (p. 1)

``O problema crucial não residia e não reside apenas na representação social que se verifica na sociedade, mas nas posturas concretas que se verificam socialmente, ou seja, com frequência assistimos a uma práxis social limitadora, subjugadora e castradora dos potenciais humanos e funcionais das pessoas com necessidades especiais. Muitas delas poderiam desenvolver e adquirir uma maior autonomia pessoal, social e profissional, porém isto não ocorre devido precisamente aos controles e cerceamentos sociais. `` (p. 2)

``Lev Vygotsky (1997) uma vez definiu, a deficiência orgânica tem sua melhor e mais cabal leitura como uma deficiência social. [...] A premissa básica da qual Vygotsky parte encontra-se no cerne de sua Teoria Sociohistórica, isto é, de que para o desenvolvimento infantil, e humano em geral, a sociogênese é condição fundamental. A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver estruturas humanas fundamentais, como os do pensamento e da linguagem apoiam-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.)`` (p. 3)

`` [...] a prática educativa com os alunos com necessidades especiais demanda muitas revisões por parte dos educadores, tanto as de natureza pragmática, situadas nos diversos aspectos que mobilizam o cotidiano escolar, como as de natureza teórica. É a aproximação entre teoria e prática que pode qualificar a educação de qualquer grupo de alunos. `` (p. 5)

### 3. Avaliação do encontro

## APÊNDICE 11



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FAGED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



### 6º / 7º ENCONTROS DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS

Escola A: 10 e 17 de abril de 2017

Tema - Olhares sobre as diferenças – Compreendendo as características e especificidades dos estudantes público alvo da Educação Especial - Deficiência Visual (DV)

#### 1. Objetivos dos Encontros

- Conhecer os principais aspectos que constituem a condição de cegueira e de baixa visão de pessoas que apresentam DV
- Compreender o contexto sociocultural e escolar de Ana – caso real de DV identificando suas necessidades específicas
- Organizar estratégias pedagógicas colaborativas entre o professor do AEE e o professor do ensino comum voltadas para Ana, a fim de favorecer a autoestima e a aprendizagem
- Apontar os ajustes e recursos que se mostram necessários para atender às necessidades pedagógicas de Ana na SRM em sala de aula

#### 2. Estratégias

- Compreensão dos conceitos - Deficiência Visual – DV – Cegueira e Baixa Visão
- Vídeo de sensibilização – A ponte – trabalhando em equipe foco na colaboração
- Leitura do caso Ana (baixa visão) identificando as características dos contextos - familiar, social, escolar, desenvolvimento e aprendizagem.

O que é um estudo de caso?

É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

- Identificação das características e necessidades de Ana relacionadas à baixa visão
- Discussão e organização de estratégias de cooperação voltadas para o ensino e recursos específicos que podem ser utilizados na SRM pela professora do AEE e em sala de aula pela professora do ensino comum.
- O que é estratégia?

Para Petrucci e Batiston (2006, p. 263) a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executada nas guerras, e, atualmente, utilizada em áreas de conhecimento como a educação. Para os autores

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Dessa forma, as estratégias de ensino utilizam métodos ou técnicas, recursos didáticos pedagógicos como meio de favorecer o ensino e a aprendizagem.

### **CONCEITUANDO DEFICIÊNCIA VISUAL \***

Caracterização da Baixa Visão e Cegueira segundo a série “Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão” (2006) do Ministério da Educação (MEC)

**Baixa Visão** - É a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados.



**Cegueira** - É a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas. (MEC, 2006, p. 16)

### ABORDAGEM EDUCACIONAL

A comprovação de que pessoas do mesmo grau de acuidade apresentam níveis diferentes de desempenho visual e a necessidade de relacionar a utilização máxima da visão residual com o potencial de aprendizagem da criança, levou as Dras. Faye e Barraga a enfatizarem a necessidade de uma avaliação funcional, pela observação criteriosa da capacidade e desempenho visual da criança. Sob esse aspecto e, portanto, para fins educacionais, são por elas considerados:

**Pessoas com baixa visão** – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

**Cegas** – pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita. (MEC, 2006, p. 16, 17)

#### Sintomas e sinais mais comuns de alterações visuais

Sintomas: tonturas, náuseas e dor de cabeça; sensibilidade excessiva à luz (fotofobia); visão dupla e embaçada.

Condutas do aluno: aperta e esfrega os olhos; irritação, olhos avermelhados e/ou lacrimejantes; pálpebras com as bordas avermelhadas ou inchadas; purgações e terçóis; estrabismo; nistagmo (olhos em constante oscilação); piscar excessivamente; crosta presente na área de implante dos cílios; franzimento da testa, ou piscar contínuo, para fixar perto ou longe; • dificuldade para seguimento de objeto; cautela excessiva ao andar; tropeço e queda frequentes; desatenção e falta de interesse; inquietação e irritabilidade; dificuldade para leitura e escrita; aproximação excessiva do objeto que está sendo visto; postura inadequada; fadiga ao esforço visual.

### TIPOS DE DEFICIÊNCIA VISUAL

As principais alterações visuais na infância são: hipermetropia, miopia, astigmatismo, ambliopia e estrabismo. Embora essas alterações não constituam deficiência visual, são problemas visuais que devem ser detectados e tratados precocemente, com intervenção clínica oftalmológica adequada, para que a criança atinja um desenvolvimento das funções visuais dentro dos padrões de normalidade. O olho humano pode ver, com nitidez, objetos a curta distância, desde 25 cm até muitos quilômetros de distância. Para que isto ocorra, os meios ópticos e vias ópticas devem estar intactos, de modo que a imagem captada pela retina seja transmitida pelo nervo óptico até o córtex visual, responsável pela decodificação e interpretação das imagens visuais.

A detecção precoce e correção das principais alterações visuais, no primeiro ano de vida, permitem que as imagens de ambos os olhos sejam iguais e de boa qualidade, para que o cérebro seja capaz de realizar a fusão. As duas imagens se fundem tornando uma percepção única, processo responsável pela visão binocular. A visão binocular tem um rápido desenvolvimento, a partir da coordenação ocular dos 3 até os 12 meses, o que possibilita a percepção espacial e a visão de profundidade. As conexões celulares e a plasticidade neuronal são intensas até os 3 anos, por isso as alterações visuais como ambliopia e estrabismo devem ser corrigidas, de preferência, no primeiro ano de vida, para resultados de grande eficácia. Embora a binocularidade se complete por volta dos 5 – 6 anos, os resultados obtidos depois dos 5 (cinco) anos são bem menores. Por isso, deveria ser prática comum, em nosso meio, realizar a avaliação oftalmológica nas creches e pré-escolas.

**Ambliopia** É a parada ou regressão do desenvolvimento visual em um ou ambos os olhos, determinando a diminuição da acuidade visual, sem uma alteração orgânica aparente. A ambliopia pode ser causada por: Estrabismo, em 50% dos casos; Privação sensorial (ex-anopsia, catarata ou ptose). (MEC, 2006, p. 20, 21)

### **3. Avaliação do encontro**

#### **ANEXO – ESTUDO DE CASO ANA**

Ana tem 11 anos e apresenta *blefaroptose ou aptose palpebral*, problema congênito que consiste na alteração da pálpebra superior sobre o olho acarretando uma dificuldade visual e alteração estética das pálpebras caracterizando o “olho caído”, gerando também um diagnóstico de ambliopia visual\*.

Ana tem dois irmãos que foram criados desde muito pequenos pela avó paterna, no caso da Ana desde os 3 anos, ficando com a mesma até os 6 anos, quando o pai se envolveu em um novo relacionamento, e a mãe iniciou uma “briga” pela guarda da filha. Recentemente os pais estão com guarda compartilhada, mas quando a criança vai para a casa do pai mostra-se resistente em retornar à casa da mãe, segundo relato da mesma.

Atualmente Ana vem mudando o seu comportamento e atitudes, deixando um pouco a timidez acreditando mais em si mesma, manifestando um pouco de vaidade, ampliando o seu círculo de amizades, e sendo mais participativa nas atividades escolares. Vale salientar que o autoconceito negativo que a aluna tinha de si mesma estava atrelado ao aspecto da estética, pois a aptose palpebral resulta numa imagem difusa do rosto, impossibilitando uma visão harmônica do todo que compõe a face. O ambiente escolar teve um papel preponderante para a mudança no comportamento da aluna, pois a forma como ela foi acolhida, fez com que percebesse que a sua aparência não limitava as suas relações com os seus pares.

Em relação ao contexto escolar, sendo este um espaço em que a aluna já está inserida desde os 7 anos no 1º ano do ensino fundamental I, apresentava inicialmente baixa assiduidade, o que se devia a problemas relacionados ao âmbito familiar, e a sua aprendizagem não era muito satisfatória, sendo necessária uma intervenção da escola, no sentido de conscientizar a família da efetiva participação da aluna às aulas. No percurso deste ano letivo Ana está cursando o 5º ano, e deste o ano anterior sua frequência e participação às aulas vem sendo mais regular.

Neste momento Ana vem apresentando um bom desempenho na aprendizagem. Tem domínio da leitura e demonstra facilidade para interpretar textos oralmente textos. Mas, conforme uma das professoras do ano anterior a aluna precisa aproximar o livro dos olhos para ter uma percepção visual satisfatória inclinando a cabeça ao direcionar o seu olhar para um campo visual específico, como se procurasse um ângulo melhor para enxergar. Demonstra ansiedade quando precisa copiar a atividade da lousa, pois é perceptível a dificuldade que apresenta para visualizar e entender a letra da professora, pois não consegue discriminar letras com traços finos e letra cursiva.

Tendo em vista os aspectos relacionados à sua limitação visual, pode-se dizer que paulatinamente Ana vem demonstrando avanços significativos a partir das intervenções das professoras do ensino comum e do AEE. Ressalta-se a interlocução da professora do AEE com as professoras do ensino comum no sentido de fornecer informações sobre as necessidades e dificuldades da aluna a fim de viabilizar estratégias para ampliação da participação e permanência da aluna no contexto da sala comum.

Uma das orientações iniciais da professora do AEE aos professores de ensino comum relacionadas ao recurso para Ana foi à adoção de um caderno de pauta ampliada, contudo, a aluna rejeitou o recurso dizendo que gostava do seu caderno, pois era um caderno temático. Esse comportamento tem dificultado o trabalho das professoras do ensino comum, já que Ana demonstra dificuldades de copiar atividades da lousa, e, conseqüentemente de participar efetivamente das atividades propostas em sala de aula.

\* Texto adaptado de

Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

#### Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivan Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

## APÊNDICE 12



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



6º Encontro do Grupo de Pesquisa – Escola B

Datas: 11 e 20 de Abril / 2017

Estratégias pedagógicas colaborativas em Educação Especial e Inclusiva

Tema - Olhares sobre as diferenças – Compreendendo as características e especificidades dos estudantes público alvo da Educação Especial - Deficiência Intelectual (DI)

### 2. Objetivos dos Encontros

- Conhecer os principais aspectos do funcionamento cognitivo que caracterizam as pessoas que apresentam DI através de referencial teórico da área
- Compreender o contexto sociocultural e escolar de Léo (DI) identificando suas potencialidades e necessidades;
- Elaborar estratégias pedagógicas de colaboração entre o professor do AEE e o professor do ensino comum a fim de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de um aluno com DI;

### 3. **Estratégias**

- Vídeo de sensibilização – A ponte – trabalhando em equipe foco na colaboração  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=twg9SCt76UE&t=69s>
- Estudo do texto: Funcionamento Cognitivo do aluno com deficiência intelectual

Fonte: LIMAVERDE, A; POULIN, J-B; FIGUEIREDO, R. V.: Funcionamento Cognitivo do aluno com deficiência intelectual In: Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual. São Paulo: Moderna, 2010.

- Leitura do caso Léo - características os contextos - familiar, social, escolar, desenvolvimento e aprendizagem.

O que é um estudo de caso?

É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

- Identificação das necessidades de Viviane considerando os contextos
- Discussão e organização de estratégias pedagógicas de cooperação voltadas para a turma de P6, incluindo objetivos voltados para o aluno Léo (DI).
- O que é estratégia?

Para Petrucci e Batiston (2006, p. 263) a palavra estratégia esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executada nas guerras, e, atualmente, utilizada em áreas de conhecimento como a educação. Para os autores

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Dessa forma, as estratégias de ensino utilizam métodos ou técnicas, recursos didáticos pedagógicos como meio de favorecer o ensino e a aprendizagem.

### 3. Avaliação do encontro

#### Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100

PETRUCCI, Valéria Bezerra Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivan Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

## APÊNDICE 13



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Tema - Olhares sobre as diferenças – Compreendendo as características e especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial - Deficiência Visual (DV)

8º / 9º Encontro do Grupo de Pesquisa – Escola A

Datas: 27 de Abril / 15 de maio de 2017

Planejamento de estratégias pedagógicas colaborativas - DV

Escola A- Professores AEE1 e P6

### 1. Objetivos

- Desenvolver estratégias de colaboração na SRM e em sala de aula entre a professora do AEE e a professora do ensino comum a fim de favorecer uma maior interação da turma com uma aluna que apresenta baixa visão (ambliopia/aptose).
- Promover dinâmica entre os alunos a fim de favorecer a compreensão e o significado das diferenças entre as pessoas.
- Desenvolver estratégias de colaboração voltadas para o ensino e recursos específicos relacionadas à baixa visão.
- Mostrar a importância do uso do guia de leitura no atendimento às necessidades da aluna com baixa visão (ambliopia).
- Favorecer o desenvolvimento da autoestima da aluna com baixa visão por meio da conscientização do uso de recursos específicos que atenda as suas necessidades.

### 2. Estratégias

- Leitura e debate do texto `Cachorro manco` - Atividade desenvolvida com a turma pela profa. do Ensino comum a fim de discutir o sentido das diferenças / diversidade. Além desse proposto, o foco da estratégia foi na aluna que apresenta baixa visão para que perceba que as pessoas têm diferenças e necessidades e, dessa forma, passe a se aceitar mais, inclusive os recursos para suas necessidades específicas. Fechando o momento a professora explorou a aceitação do outro e os valores voltados para as diferenças dando oportunidade para que os alunos refletissem sobre o texto.
- Dinâmica sobre as diferenças - Atividade desenvolvida pela profa. do ensino comum com a turma a fim de discutir o sentido das diferenças / diversidade por meio da observação das características físicas dos alunos (as). Foi realizada por meio da observação dos alunos entre si de forma dialogada com a professora. Também buscou sensibilizar a aluna que apresenta baixa visão de que todos apresentam diferenças e que fazem parte das características de cada um. Nesse caso, a referida aluna se sente *diferente* das outras crianças por apresentar *aptose palpebral*, problema congênito que consiste na alteração da pálpebra superior sobre o olho acarretando uma dificuldade visual e alteração estética das pálpebras caracterizando o “olho caído”, gerando também um diagnóstico de ambliopia visual, ou seja, uma redução funcional da visão de um ou ambos os olhos, provocados pelo desuso ou mal-uso durante o desenvolvimento visual.
- Dinâmica de interação com a turma como o objetivo de trabalhar o significado de diferenças e necessidades que algumas pessoas possuem como o de pessoas cegas e com baixa visão. (Profas. do ensino comum e do AEE)
- Visita a Sala de Recursos Multifuncional – Esse momento foi desenvolvido pela professora do AEE com participação da professora do EC. A turma foi conduzida a SRM para conhecer os recursos pedagógicos, ópticos e não ópticos, específicos para pessoas com DV – cegas e baixa visão.
- Inicialmente, foi aplicada a dinâmica de vendar os olhos, em que uma parte da turma foi vendada (passando a não enxergar) e outra ficou sem a venda. Os alunos foram estimulados a interagir sendo que, aqueles que estavam com a venda tinham que reconhecer o colega pelo tato, tocando o rosto.  
Um dos objetivos estava centrado na aluna com BV pelo fato de demonstrar dificuldade em se aceitar devido ao formato de seus olhos (aptose) e a necessidade de usar recursos que amplie sua capacidade de visão.
- Oficina para a construção do Guia de leitura – Estratégia desenvolvida em sala de aula pelas professoras de EC e do AEE com a turma da aluna que apresenta baixa visão. O objetivo é que todos os alunos possam usar o Guia de leitura como um recurso de acessibilidade ao ler um texto e NÃO apenas direcionado a pessoas que apresentam baixa visão. Particularmente, busca-se na estratégia que a aluna que tem baixa visão seja sensibilizada para o uso desse recurso, pois vem ao encontro de sua necessidade, contudo, apresenta resistências ao uso de recursos específicos. Pretendemos também



que essa estratégia leve a aluna a refletir e perceber que os colegas usam o mesmo recurso que ela e isso não a faz inferior.

➤ Etapas da oficina

- Apresentação dialogada pela profa. do AEE de um modelo do Guia de leitura (imagem 1) e sua funcionalidade - O que é, para que serve.



Imagem 1- Guia de leitura

- Explicação da atividade pela profa. do AEE com o apoio da professora do ensino comum.
  - Organização do espaço da sala de aula e dos alunos em grupos – Profa. ensino comum e profa. do AEE
  - Distribuição do material nos grupos - Profa. ensino comum e profa. do AEE
  - Execução da atividade com o acompanhamento das profas. do AEE e Ensino comum em que cada aluno irá construir o seu guia de leitura (recortar, pintar, colar figuras e adesivos, etc.)
  - Socialização – As crianças mostrarão o guia de leitura confeccionado para seus colegas – Profa. Ensino comum
  - Utilização do Guia de leitura pelos alunos em um texto / atividade tendo como foco a aluna com baixa visão - acompanhamento das profas. do AEE e Ensino comum
3. Recursos / Material da oficina

Folhas de papel ofício 40 kg para a confecção do guia de leitura / revistas para recorte / canetinhas / lápis de cores / tesoura / cola / adesivos para decoração

4. Avaliação das estratégias realizadas

- Por meio da participação ativa e das interações entre os alunos

- Envolvimento na confecção do recurso e, em especial da aluna com baixa visão.
  - Uso no cotidiano escolar – momento da leitura do recurso confeccionado, especialmente pela aluna com baixa visão, já que o guia de leitura poderá ser um favorecedor para a leitura.
  - Observações das professoras do AEE e do ensino comum sobre o desenvolvimento das atividades, pertinência e aplicabilidade do recurso confeccionado, em especial pela aluna com baixa visão.
5. Avaliação pelas professoras do AEE e do EC sobre a pertinência das estratégias desenvolvidas em cooperação no encontro final (Roteiro de avaliação - Apêndice 10)

## APÊNDICE 14



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
7º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS  
Data: 18 de maio de 2017



Tema - Olhares sobre as diferenças – Compreendendo as características e especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial - Deficiência Intelectual (DI)

Escola B - Estratégias pedagógicas colaborativas em Educação Especial e Inclusiva

Professoras: AEE2 e P6

### **1. Objetivos**

- Desenvolver estratégias de cooperação em sala de aula entre a professora do AEE e a professora do ensino comum a fim de favorecer o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.
- Promover estratégia de aprendizagem cooperativa entre os alunos através do trabalho em duplas.
- Favorecer o desenvolvimento da linguagem escrita e oral através do gênero textual – poema e o uso de rimas.
- Favorecer o desenvolvimento da autonomia, da parceria e do respeito ao outro por meio da definição de papéis e de atividades cooperativas.

### **2. Estratégias**

- Dinâmica inicial - Tempestade mental: professora do ensino comum contextualiza o tema 'Festas Juninas' e estimula os alunos a relacionar palavras voltadas para a temática que são registradas no quadro branco.
- A partir das palavras registradas no quadro branco os alunos são estimulados / orientados a criar rimas. A professora escreve as palavras ditas pelos alunos no quadro.
- Coletivamente, a professora conduz a turma a formar frases com as palavras rimadas. Estimula especialmente o aluno com deficiência intelectual incluído na turma a participar desse momento.
- Organização do espaço da sala de aula e dos alunos em duplas para a formação de estrofes / poema com as rimas organizadas. Nesse momento, a professora do ensino comum orienta e estabelece em comum acordo com os alunos a quantidade de estrofes para compor o poema.
- Após a organização do texto, os alunos devem ser orientados sobre o título e os autores e fazer a ilustração
  - Apresentação dos poemas pelos autores
  - Fixação dos poemas no painel da sala de aula
  - Execução da atividade com o acompanhamento das profas. do AEE e ensino comum observando o desempenho das duplas, particularmente dos alunos com DI incluídos na turma.

### **3. Recursos**

- Folhas de papel ofício, canetinhas, lápis de cores e comum, borracha e cola.

### **4. Avaliação das estratégias realizadas**

- Por meio da participação e envolvimento da dupla de alunos demonstrando se houve ou não cooperação entre eles.
- Cumprimento da atividade de acordo com os objetivos propostos
- Demonstração de autonomia, parceria e respeito ao colega por meio da definição de papéis e de atividades cooperativas
- Observações por parte das professoras do AEE e do EC sobre o envolvimento e desempenho dos alunos com DI durante a atividade e no momento da apresentação.

## APÊNDICE 15



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - FACED  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA PESQUISA

Escola A – 12 de junho de 2017

Escola B – 6 e 8 de junho de 2017

Prezado professor,

Tendo em vista a finalização da pesquisa desenvolvida solicitamos sua valiosa contribuição em avaliar esse processo do qual você foi uma peça fundamental.

Agradecemos sua parceria e colaboração.

1. Numa escala de 0 – 10 avalie o desenvolvimento da pesquisa considerando o objetivo central - Investigar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor do ensino comum.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Que avaliação você faz de sua participação como sujeito da pesquisa, tendo como parâmetro o objetivo central do estudo?

---

---

---

---

---

---

---

3. Quais as principais contribuições dadas pela pesquisa?

4. Numa escala de 0 – 10 qual a avaliação que você faz das contribuições dadas pela pesquisa em relação aos temas abaixo:

- Sobre pessoas com deficiência, diferenças, diversidade ( )
- Sobre a prática pedagógica inclusiva ( )
- Sobre adequações curriculares e recursos adaptados ( )
- Sobre as estratégias de cooperação ( )

4. Após a realização da pesquisa você considera que foi ampliada as possibilidades para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de colaboração com o professor do AEE / professor do ensino comum? Justifique.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Em sua opinião, quais os maiores impedimentos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de colaboração entre o professor do AEE e o professor do ensino comum aconteçam? Coloque na ordem do maior para o menor impedimento.

---

---

---

---

---

---

---

---

*Muito Obrigada!*