



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ALEJANDRA CESARINA RODRIGUEZ PAZ

**COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO: REVISITANDO O CONCEITO**

VITÓRIA
2020



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ALEJANDRA CESARINA RODRIGUEZ PAZ

**COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO: REVISITANDO O CONCEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R696c Rodriguez Paz, Alejandra Cesarina, 1991-
Colaboração na educação especial na perspectiva da inclusão :
Revisitando o conceito / Alejandra Cesarina Rodriguez Paz. -
2020.
155 f. : il.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Inclusão escolar. 3. Capitalismo e
educação. I. Lopes Victor, Sonia. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ALEJANDRA CESARINA RODRIGUEZ PAZ

**COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
INCLUSÃO: REVISITANDO O CONCEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Sonia Mari Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. César Augusto Rodrigues
Rede Estadual de Ensino de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Aos participantes desta longa jornada lhes agradeço infinitamente por todos esses momentos que precisei muito de vocês. A Mestra de hoje é fruto de todas as pessoas que formaram parte do meu caminho e que contribuíram comigo de diversas formas, nada disto seria possível sem vocês.

À minha família no Peru, que desde longe tem me apoiado em todas minhas decisões.

À professora Sonia, minha orientadora, pelo carinho, pelos ensinamentos, pelo apoio e pela confiança depositada em mim desde meus inícios na vida acadêmica. Chegamos juntas ao fim de uma longa jornada, mas tenho certeza que nosso companheirismo continuará em outros espaços.

Aos membros da banca pelo tempo concedido e pelos ensinamentos dados na qualificação e na defesa.

À CAPES pela bolsa concedida.

À Universidade Federal do Espírito Santo pelos 6 anos de acolhimento cheios de experiências e conhecimentos.

Hoje término esta etapa da minha vida com novas ideias e novos caminhos, mas sempre lembrando que é preciso lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade para TODOS!

GRACIAS

RESUMO

Na educação especial brasileira, a colaboração adquire uma diversidade de sentidos e de possibilidades de organização seja entre pares, entre pesquisador e professor e/ou entre professor e especialista. Portanto, se considera importante analisar as condições estruturais, que incidem sobre o conceito de colaboração e que condicionam sua materialidade, presente de forma concreta na realidade brasileira. Por conseguinte, o objetivo geral do trabalho é revisitar o conceito de colaboração entre o professor de sala regular e de educação especial como contribuição à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Os objetivos específicos são: 1) Compreender as condições sócio-históricas que influenciaram a concepção do termo colaboração; 2) Analisar as pesquisas produzidas sobre a colaboração entre os professores regentes e de educação especial no ensino regular; 3) Fazer proposição ao conceito de colaboração visando à humanização do aluno público-alvo da educação especial. Para tanto, se realizou uma análise documental a respeito dos movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos que configuraram a origem do conceito de colaboração e, um estado de conhecimento da colaboração a partir das pesquisas que compõem a coletânea do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Com bases teóricas e autores fundamentados no materialismo histórico-dialético, se identificaram e se relacionaram as determinações e contradições da colaboração no intuito de atingir sua essência. Como consequência do estudo, a colaboração é definida como um valor-fetiche relacionado intrinsecamente ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe, sustentando aspectos ideopolíticos e psicossociais para a manipulação física e mental dos professores à lógica do capital para a formação do novo homem produtivo. Nos documentos legais e orientadores da educação especial brasileira, a colaboração é materializada para garantir a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. No entanto, as pesquisas do Oneesp mostraram que a colaboração não se efetiva no contexto brasileiro identicamente a seus modelos originais (ensino em equipe, consulta colaborativa, ensino colaborativo etc.). Conclui-se que a colaboração se concretiza num movimento contraditório, o qual apresenta características relacionadas à colaboração e aos dispositivos que atuam junto com ela sob a lógica toyotista. Propõe-se a formação para o trabalho em coletividade como possibilidade de superar a competência individual, de forma que, os professores elaborem uma consciência sobre a importância de seu trabalho para a formação de sujeitos com consciência crítica que possam mudar a ordem atual.

PALAVRAS-CHAVE: Colaboração. Origem. Educação Especial. Práticas Pedagógicas. Formação humana.

RESUMEN

En la educación especial brasileña, la colaboración adquiere una diversidad de sentidos y de posibilidades de organización sea entre pares, entre investigador y profesor y/o entre profesor y especialista. Por tanto, se considera importante analizar las condiciones estructurales, que influyen el concepto de colaboración y que condicionan su materialidad, presente de forma concreta en la realidad brasileña. Por consiguiente, el objetivo general del trabajo es revisar el concepto de colaboración entre el profesor de sala de aula y de educación especial como contribución a la inclusión escolar del alumno público objetivo de la educación especial. Los objetivos específicos son: 1) Comprender las condiciones sóciohistóricas que influyeron la concepción de la palabra colaboración; 2) Analizar las investigaciones producidas sobre la colaboración entre los profesores de sala de aula y de educación especial en la educación regular; 3) Hacer proposición al concepto de colaboración buscando la humanización del alumno público objetivo de la educación especial. Para eso, se realizó un análisis documental sobre los movimientos históricos, políticos, sociales y económicos que configuraron el origen del concepto de colaboración y, un estado de conocimiento de la colaboración a partir de las investigaciones que componen la coetánea del Observatorio Nacional de Educación Especial (Oneesp). Con bases teóricas y autores fundamentados en el materialismo histórico dialéctico, se identificaron y se relacionaron las determinaciones y contradicciones de la colaboración con el objetivo de llegar a su esencia. Como consecuencia del estudio, la colaboración es definida como un valor fetiche relacionado intrínsecamente al dispositivo organizacional de trabajo en equipo, sustentando aspectos ideopolíticos y psicosociales para la manipulación física y mental de los profesores a la lógica del capital para la formación del nuevo hombre productivo. En los documentos legales y orientadores de la educación especial brasileña, la colaboración es materializada para garantizar el aprendizaje del alumno público objetivo de la educación especial. Sin embargo, las investigaciones del Oneesp mostraron que la colaboración no se configura en el contexto brasileño idénticamente a sus modelos originales (enseñanza en equipo, consulta colaborativa, enseñanza colaborativa, etc.). Se concluye que la colaboración se concretiza en un movimiento contradictorio, el cual presenta características relacionadas a la colaboración y a los dispositivos que actúan junto con ella sobre a lógica toyotista. Se propone la formación para el trabajo en colectividad como posibilidad de superar la competencia individual, de forma que los profesores elaboren una consciencia sobre la importancia de su trabajo para la formación de sujetos con consciencia crítica que puedan cambiar el orden actual.

PALABRAS CLAVE: Colaboración. Origen. Educación Especial. Prácticas Pedagógicas. Formación Humana.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 9 |
| 1. CAMINHOS TRILHADOS: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 22 |
| 2. COLABORAÇÃO: ORIGEM E DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 26 |
| 2.1 A ORIGEM DA COLABORAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA..... | 28 |
| 2.2 A COLABORAÇÃO NA ESCOLA: O ENSINO EM EQUIPE..... | 39 |
| 2.3 A COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 43 |
| 2.3.1 A CONSULTA ESCOLAR COLABORATIVA..... | 46 |
| 2.3.2 COENSINO OU ENSINO COLABORATIVO | 52 |
| 3. A COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA | 59 |
| 3.1 A COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 70 |
| 3.2 A COLABORAÇÃO NO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | 86 |
| 3.2.1 AS NORMATIVAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..... | 92 |
| 3.2.2 TRABALHO ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 110 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |
| REFERÊNCIAS | 133 |
| APÊNDICES | 145 |

INTRODUÇÃO

No início da década de 1990, o governo brasileiro passou a adequar-se à estrutura do mercado mundial globalizado pautado na expansão do modelo econômico capitalista. Como parte dessa configuração, o Estado neoliberal disseminou o discurso da inclusão com o objetivo de responder ao princípio básico da estabilidade social por meio da garantia de direitos iguais para todos (MACIEL; KASSAR, 2011).

No entanto, dentro de uma sociedade capitalista, organizada em classes sociais, o conceito de inclusão, visto como o acesso de todos às mesmas condições, foi concebido num contexto de contradições. Nesse sentido, o processo de “exclusão includente” estabelece-se como a premissa da ordem social desigual, a sociedade exclui para incluir, quer dizer, as pessoas são inseridas no espaço social através da insuficiência e das privações, as quais se desenvolvem para fora do contexto econômico (SAWAIA, 2001).

Com base nessa premissa, a contradição entre garantir a todos o acesso aos bens e serviços e a existência de diferentes condições sociais é conveniente à lógica do sistema. Portanto, apesar do Estado ter disseminado o discurso da inclusão e a implantação de ações que fazem parte das políticas universais (educação, saúde e assistência social), esta situação evidencia que cada indivíduo possui méritos próprios que definem o sucesso ou fracasso pessoal, desconsiderando o pertencimento a diferentes classes sociais, as quais condicionam as condições sociais, pessoais e econômicas de cada um deles (MACIEL; KASSAR, 2011).

Como parte das ações do Estado em prol do discurso de inclusão e ao fazer parte de uma sociedade de desigualdades, a educação escolar também faz parte do movimento contínuo de contradições que faz transparecer sua contribuição ao processo de “exclusão includente”.

Por intermédio da educação escolar, o capitalismo realiza um processo de “inclusão excludente” mediante sua organização, legislação e demais documentos orientadores que se materializam nas políticas públicas, relacionando-se dialeticamente aos processos de exclusão includente

(KUENZER, 2002). Dessa forma, nem todos têm acesso ao conhecimento cultural, científico, tecnológico etc. produzido na história de constituição da sociedade (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017).

Nesse sentido, a inclusão educacional foi colocada em evidência a partir de vários encontros internacionais com o objetivo comum de minimização das desigualdades sociais. Conforme Mendes (2018), o discurso de “educação inclusiva” se popularizou após a Declaração de Salamanca (1994), documento que tem vários países como signatários, dentre eles o Brasil, os quais reafirmaram seu compromisso de oferecer “educação para todos”, referindo-se aos estudantes que têm sido marginalizados pela educação tradicional, que demandam “necessidades educacionais especiais”, conforme destacado a seguir:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p.3)

Dentre esse público, os alunos público-alvo da educação especial¹ fazem parte do princípio de que todos os estudantes devem estar na escola regular. Porém, devido à amplitude da população que abrange o conceito de educação inclusiva, usaremos o termo de “inclusão escolar” ao referirmos à política ou prática de escolarização do referido público na sala de aula regular, conforme Mendes (2018, p.64):

O termo “inclusão escolar”, por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir. Nesse sentido, ele pode assumir tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme a Constituição Brasileira, com os fins da educação.

¹ Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), é considerado público-alvo da educação especial: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades /superdotação e transtornos funcionais específicos”.

Desse modo, a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial no Brasil tem sido desenvolvida gradativamente. A princípio, através do estabelecimento do direito à educação escolar desse alunado como dever do Estado nos principais documentos legislativos do país, tais como: na Constituição Federal (BRASIL, 1988), art. 208, III; na lei n. 7.853/89 (BRASIL, 1989); no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), art. 2, § 1; na lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), artigos 4, III e 58-60 e; no capítulo próprio do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Assim, mediante a implementação das leis e dos documentos que conduzem à materialização desse direito nas salas de aula regulares, entre os quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Não obstante, ainda que observemos uma mudança nas políticas públicas relacionadas à inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial, devemos considerar que, conforme Maciel e Kassir (2011), essas políticas constituem-se dentro de um movimento que impulsiona as forças do capital e os ideais neoliberais, sob o impacto de reformas direcionadas pelos organismos internacionais.

Nessa perspectiva, mesmo que os textos normativos indiquem a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas classes regulares, há ainda no texto da lei uma flexibilização quanto a essa garantia ao destacar termos como “de forma preferencial”, “quando possível”, etc., dessa forma, a educação desses alunos continuou sendo realizada em escolas e classes especiais ou em instituições especializadas. Esta situação revela o processo de inclusão excludente no discurso de inclusão, pois, conforme Maciel e Kassir (2011, p.32), o Estado brasileiro dissemina nos documentos educacionais “[...] o conceito de inclusão e o utiliza amplamente como substantivo ou adjetivo: inclusão escolar, educação inclusiva, escola inclusiva [...] sem conceber mudanças significativas na base conjuntural da sociedade”.

Sendo assim, as autoras afirmam que as ações implantadas pelo Estado a partir do conceito de inclusão estão diretamente vinculadas à dinâmica da sociedade capitalista, a qual exclui para incluir de outro modo e segundo suas próprias regras. Nesse sentido, compreendemos que embora os documentos educacionais regulamentem a inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, essa inclusão está mais direcionada ao plano econômico, favorecendo também às organizações de cunho filantrópico, do que à garantia do direito de educação desse educando.

Em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual define a educação especial como uma modalidade não substitutiva ao ensino regular, que oferta o atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar a todos os alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns, com o objetivo de assegurar a esses estudantes sua inclusão no ensino regular.

Conforme Vieira apud Borges, Araújo e Pereira (2013, p. 66), as políticas públicas educacionais são:

[...] um conjunto de ideias, expectativas e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas.

Dessa maneira, a Política (BRASIL, 2008) é um documento orientador que não tem força de lei, portanto, precisa de outros documentos e legislações que organizem a educação especial na perspectiva da inclusão e garantam o direito à educação do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular.

Porém, o fato de que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) ainda esteja em vigor, gera uma brecha na legislação para que o atendimento educacional especializado dos estudantes público-alvo da educação especial seja substitutivo à educação regular, abrindo caminho para que eles sejam atendidos exclusivamente nas instituições especializadas, ficando excluídos do ensino regular.

Todavia, caso se entenda a inclusão escolar como o simples ato de matricular os alunos público-alvo da educação especial na escola regular, poderíamos dizer que a implementação da Política teve sucesso na inclusão escolar, pois houve um aumento significativo do número de matrículas desses estudantes nas escolas regulares² (MENDES, 2018).

Contudo, conforme Rossato, Leonardo e Leal (2017), não podemos esquecer que a escola insere em suas políticas e projetos o discurso da inclusão, com o objetivo de retirar os alunos em diversas situações de marginalidade, dentre eles os alunos público-alvo da educação especial, e incluí-los em escolas com precárias condições de ensino. Dessa forma, é condescendente com as contradições do capitalismo e com a hipotética melhoria de suas condições de vida e oportunidades. Entretanto, diante da falsa ideia de estar “usufruindo de seus direitos” ao frequentar essa escola, esses alunos são excluídos de receberem “[...] um ensino que oportunize a apropriação de conhecimento e da cultura produzida historicamente pela humanidade” (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017, p.53).

Apesar de concordarmos com as autoras com a ideia de que as políticas e discursos sobre a inclusão estão alinhados aos interesses capitalistas, não podemos apagar os avanços a respeito da escolarização dos alunos público-alvo no ensino regular e o trabalho constante de profissionais, familiares, pesquisadores, movimentos sociais e da sociedade civil para garantir o direito à educação desse alunado nessa perspectiva na educação especial.

Nesse sentido, concordamos com Marx ao ressaltar que a igualdade não deve ser entendida como a uniformidade de direitos, nem tampouco, conforme a visão socialista e o comunismo primitivo, como a supressão de toda e qualquer posse pessoal (MARX apud PEREIRA, 2013). Ao contrário disso, Marx afirma que a igualdade:

[...]não indica uma defesa da igualação de todos no terreno das suas necessidades pessoais; mas a defesa da supressão das classes sociais e, por conseguinte, da igualação de todos no terreno das suas

² Conforme o Censo Escolar de 2015 na Educação Básica, em 2008, o percentual de alunos público-alvo da educação especial matriculados em turmas regulares era apenas de 31%, porém, em 2015, esse percentual aumentou para 56,6%. Portanto, destaca-se que houve uma notável expansão do número de matrículas desse alunado no ensino regular após a implementação da Política (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2018).

posições socioeconômicas. Isso equivale a dizer que somente com a socialização dos meios e, conseqüentemente, com a eliminação da propriedade privada e da exploração do trabalho, inerentes às sociedades de classe, todos poderão contar com igual oportunidade de trabalho e com salários compatíveis com a produção de cada um (MARX apud PEREIRA, 2013, p. 39-40).

A partir desse conceito, é importante entender que Marx analisa a igualdade prevista no direito³ burguês, em que todos são cidadãos, como uma igualdade meramente formal, portanto, limitada. Nessa perspectiva, somente será possível atingir uma verdadeira igualdade de direitos quando atingirmos a nivelção das posições socioeconômicas de todos os membros da sociedade.

Enquanto isso não chega a se concretizar, consideramos que para termos da educação inclusiva, a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial, implica garantir o direito à educação mediante a construção de alternativas que viabilizem a todas as escolas a se constituírem como espaços adequados para o desenvolvimento desses alunos, possibilitando sua autonomia social e intelectual, assim como as condições para o exercício de sua cidadania (PRIETO, 2008).

Desse modo, entendemos que enquanto houver escolas que não ofereçam as condições de permanência a esses alunos e que continuem mantendo práticas de ensino-aprendizagem que não visem à formação de sujeitos no desenvolvimento de suas capacidades que lhe aferem a condição de ser universal (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017), não estaremos minimamente atingindo o que é entendido por Marx por igualdade, pois continuaremos perpetuando a lógica do capital.

Contudo, é importante considerar que a responsabilização pela garantia do direito à educação do aluno público-alvo da educação especial não depende exclusivamente das condições oferecidas pela escola, pois ela é um reflexo das condições concretas da sociedade capitalista. Em palavras de Rossato, Leonardo, Leal (2017, p. 48):

[...] a educação, pressionada pelas demandas neoliberais, passa pelo processo de mercantilização, que leva ao enfraquecimento da educação pública, ao crescimento da educação privada e à ampliação

³ Conforme Marx, o direito “[...] não pode nunca ser superior à estrutura econômica nem ao desenvolvimento cultural da sociedade por ela condicionado” (MARX, 1975, p. 16-17). Para o autor o direito burguês pressupõe desigualdade.

na oferta das modalidades de ensino da educação especial e dos atendimentos educacionais especializados. Aqueles que não se enquadram no processo de escolarização, marcados pelos ritmos e ideais de sucesso perpetrados na sociedade, são alocados a sistemas de ensino diferenciados imbuídos do e no processo exclusão-inclusão e da continuidade da desigualdade no acesso à cultura, ao conhecimento científico.

Nessas circunstâncias, é importante destacar os aspectos imprescindíveis nas políticas educacionais para garantir o direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial. Sendo assim, Garcia (2013) afirma que pensar a configuração da educação especial atualmente implica retomar ao Plano Nacional de Educação (PNE)⁴ 2001 - 2011, já que contemplou um conjunto de programas e projetos que foram desenvolvidos no intuito de estabelecer as políticas de inclusão educacional.

Conforme a autora, a proposta de escola inclusiva do PNE 2001 – 2011 aproximava-se à ideia de uma inclusão processual, desenvolvida em diversos espaços físicos e institucionais. Além disso, o PNE afirmava a importância da formação profissional e da formação em serviço dos professores, técnicos, pessoal administrativo e auxiliar para o atendimento adequado aos educandos público-alvo da educação especial.

Como consequência dos pareceres da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), em 2014, foi aprovado o PNE 2014 -2024, o qual contempla na meta 4: “[...] o atendimento educacional especializado no que se refere ao lócus, funções e suas possibilidades de articulação pedagógica com a classe comum” (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 405).

Em decorrência da meta 4, Garcia e Michels (2014) apontam que a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado se torna numa temática positiva para a garantia do direito à educação do aluno público-alvo da educação especial. Contudo, as autoras ressaltam a fragilidade dessa articulação devido à organização do trabalho do professor do atendimento educacional especializado, estabelecido pelo próprio PNE 2014 -2024, no qual se direcionam as atividades desse professor à gestão

⁴ O PNE é considerado “[...]uma ferramenta fundamental de definição de como deve ser estruturado e organizado o sistema educacional e de quais são as diretrizes que devem ser seguidas e perseguidas” (GARCIA; MICHELS, 2014, p.404).

dos processos de inclusão escolar e ao trabalho técnico vinculado ao uso de recursos de acessibilidade.

Portanto, Garcia e Michels (2014) ressaltam que, no sentido amplo, a questão pedagógica parece ficar secundarizada na configuração do atendimento educacional especializado indicada pelo PNE 2014 -2024, desencadeando a fragilidade da possível articulação pedagógica entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula regular. A essa fragilidade também se somam as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino apontadas pelas autoras, pois existe uma dificuldade em reunir os professores regentes e os da educação especial no meio das rotinas escolares.

Não obstante, após o estabelecimento do PNE 2001 – 2011 vários documentos educacionais que organizam a educação especial começaram a se referir à articulação entre os professores regentes e os da educação especial sob o rótulo de colaboração.

Desse modo, a colaboração surge, por primeira vez, no art. 8, inciso III, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) como a atuação colaborativa de professores especializados em educação especial como serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns.

Em seguida, no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008), a colaboração é entendida como uma prática colaborativa que acontece entre os professores regentes e os da educação especial. Já no art. 13 da Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a colaboração entre esses profissionais é definida como uma das atribuições do professor do atendimento educacional especializado, com o objetivo de disponibilizar os serviços e recursos pedagógicos e as estratégias que incentivam a participação dos alunos nas atividades escolares.

No que tange às pesquisas relacionadas à temática da articulação pedagógica entre os professores da sala de aula e os da educação especial, os primeiros estudos também adotaram a colaboração para fazer referência às

várias possibilidades de organização seja entre pares, entre pesquisador e professor e/ou entre professor e especialista.

Sendo assim, destacamos os trabalhos de Capellini (2004) e Zanata (2004), que abordam a colaboração entre o professor regente e o da educação especial como uma modalidade de ensino chamada de coensino ou ensino colaborativo como tradução dos termos em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching* provenientes dos trabalhos produzidos em países estrangeiros sobre inclusão escolar (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004). Em tais pesquisas, o ensino colaborativo ou coensino é definido como um dos modelos de prestação de apoio no qual o professor de ensino regular e educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino oferecido a um grupo heterogêneo de estudantes.

Por sua vez, Mendes e Toyoda (2005) desenvolveram o Projeto S.O. S. implementando um modelo de consulta colaborativa, o qual se baseava na consultoria de profissionais especializados para a solução de problemas dos professores da sala regular com alunos público-alvo da educação especial.

A consulta colaborativa é definida como um processo de resolução de problemas que é desenvolvido durante um determinado período e que é composto por certos estágios. Ao longo deste processo, o consultor assessora o professor de sala de aula para resolver certo problema específico, com o objetivo de potencializar o desenvolvimento educacional dos alunos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Já a colaboração é entendida nas pesquisas de Correia (2006), Givigi (2007), Vieira (2007), Vieira (2008) como uma característica da abordagem pesquisa-ação⁵ colaborativo-crítica, pois implica a participação do pesquisador externo e dos demais participantes do contexto em que se realiza o estudo. Por consequência, a colaboração se torna num elemento desencadeador de formação e mudança participativa.

⁵ A pesquisa-ação é uma abordagem metodológica que “[...]parte de princípios teórico-epistemológicos sustentados pela relação entre pesquisador e participantes e pela dinâmica de compreender e transformar a realidade” (ALMEIDA, 2010, p. 42).

A partir das pesquisas apresentadas, observamos uma multiplicidade de formas e sentidos sobre a colaboração na educação especial brasileira. Da mesma maneira, destacamos que os documentos e as legislações que organizam a educação especial definem vagamente a colaboração, desencadeando também a uma diversidade de sentidos.

Diante dessa variedade de vertentes sobre como conceituar a colaboração, nos questionamos sobre o papel do professor na escolha ou reprodução de alguma dessas vertentes, pois, conforme Saviani (2013), o professor deve ter clareza sobre os determinantes sociais da educação e tomar uma atitude frente as contradições surgidas, de forma que ele possa viabilizar e justificar as condições e estratégias mais adequadas de ensino (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) que propiciem a transmissão e aquisição do saber sistematizado para todos os alunos.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico não pauta-se na mera reprodução de modelos ou estratégias educacionais que simplesmente se apresentam nas leis ou que são indicados como os mais eficazes. Ao contrário disso, o professor deve questionar, criticar e analisar os modelos e as estratégias que se apresentam e fazer a escolha do mais adequado segundo às peculiaridades de seus alunos.

Desse modo, realizamos a indagação sobre a multiplicidade de sentidos da colaboração devido a que os modelos destacados anteriormente foram implementados inicialmente nos Estados Unidos com o objetivo de reduzir as despesas da educação especial e tornar os alunos com deficiência, problemas de aprendizagem e/ou comportamentais pessoas produtivas para o mercado de trabalho estadunidenses (FRIEND; COOK, 1990; WEST; IDOL, 1990).

Nessa direção, a partir da origem dos modelos de colaboração apontada por Friend e Cook (1990) e West e Idol (1990), percebemos que a colaboração entre os professores regentes e os da educação especial se constituiu, inicialmente por uma questão econômica, já que era necessária uma mudança organizacional na educação especial norte-americana para reduzir as despesas nesta área e tornar os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência ou problemas de aprendizagem sujeitos mais produtivos.

Dessa maneira, inferimos uma forma de inclusão dos alunos com deficiência ou problemas de aprendizagem nas escolas regulares norte-americanas por meio dos modelos de colaboração com a finalidade de atingir o viés capitalista.

Ao mesmo tempo, esta ideia vai sendo mais esclarecida ao perceber que esses modelos parecem estar alinhados ao conceito de colaboração utilizado pelas organizações/empresas (BOSZORMENYI-NAGY; SPARK, 1973; APPLEY; WINDER, 1977), pois trazem consigo o pressuposto de estabelecer uma relação eficaz, baseada no empenho voluntário, compartilhamento e empoderamento mútuo para resolver os problemas da melhor forma e atingir a eficácia do processo de ensino.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que a educação brasileira faz parte de uma totalidade histórica composta por uma dinâmica de contradições, mediações e determinações políticas, econômicas e sociais do modo de produção capitalista proveniente de países centrais, a organização escolar brasileira tende a reproduzir as formas estabelecidas no meio empresarial desses países, dentre as quais parece estar colocada a colaboração para melhorar a eficácia escolar dos alunos público-alvo da educação especial e superar uma série de lacunas e condições de trabalho que, realmente, se encontram na estrutura do sistema educacional brasileiro que perpetua a ordem existente.

Destarte, sendo o trabalho educativo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13), o problema em si não está com a colaboração entre pares, mas sim na compreensão do grau em que as contradições da sociedade capitalista estão implícitas na constituição do conceito de colaboração e como essa configuração, pautada nos interesses de classes opostas, tem se desdobrado para conduzir o trabalho educativo com os alunos público-alvo da educação especial no contexto brasileiro.

Portanto, a importância da análise das condições estruturais do modo de produção capitalista que influenciaram a configuração do conceito de

colaboração e seus desdobramentos na educação especial, reside no fato em que os professores possam organizar o trabalho educativo para a coletivização do conhecimento sistematizado entre os grupos historicamente marginalizados pelo capital, dentre eles os alunos público-alvo da educação especial, e que estes grupos possam questionar e superar as condições nas quais se encontram. Por conseguinte, torna-se necessário refletir sobre quais são os movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos que configuraram ou demandaram o conceito de colaboração na educação especial brasileira considerando sua origem norte-americana. Qual é a concepção de sujeito e ser humano que o conceito pretende formar? Quais são as apropriações ou os desdobramentos desse conceito nos estudos da área de educação especial para conduzir o trabalho educativo?

Em presença desses questionamentos, este trabalho tem por objetivo principal compreender, através da análise histórica/conceitual, as determinações, particularidades, contradições e desafios que incidem sobre o conceito de colaboração e que condicionam sua materialidade, presente de forma concreta na realidade brasileira, de forma que possamos elaborar “[...] a crítica e o conhecimento crítico para umisto a prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 1991, p.89).

A crítica e o conhecimento crítico da realidade são produtos de um processo dialético contínuo fundamentado, conforme Santa e Baroni (2014), nas condições materiais de existência (ou seja, causas sociais, econômicas e produtivas) de determinada realidade, possibilitando a sua superação. Esse movimento de superação envolve uma constante transformação, em que cada etapa nega e supera a anterior, de modo que:

[...] a uma tese (um determinado estado de coisas), contrapõe-se uma antítese (negação do estado inicial), cujo resultado é a síntese, que carrega elementos das duas instâncias anteriores, e que se transmuta em uma nova tese dando continuidade ao processo (SANTA; BARONI, 2014, p.4).

Por esse motivo e considerando o objetivo exposto, o estudo tem como objetivos específicos: (1) Compreender as condições sócio-históricas que influenciaram a concepção do termo colaboração; (2) Analisar as pesquisas

produzidas sobre a colaboração entre os professores regentes e de educação especial no ensino regular; (3) Fazer proposição ao conceito de colaboração visando à humanização do aluno público-alvo da educação especial.

Para tais propósitos, consideramos que os pressupostos do materialismo histórico-dialético nos possibilitam, filosófica e cientificamente, compreender e analisar o modo de organização do conceito de colaboração em sua totalidade, assim como nos ajudam a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica na discussão do desenvolvimento humano e da educação para o aluno público-alvo da educação especial.

Dessa forma, a seguir apresentamos os caminhos a serem trilhados para atingir os objetivos estabelecidos e as primeiras determinações extraídas sobre o movimento real do conceito de colaboração e suas implicações na área de educação especial.

1. CAMINHOS TRILHADOS: O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

O materialismo histórico-dialético nasce de uma reinterpretação de Marx sobre a dialética de Hegel⁶, atribuindo-lhe o caráter material por meio dos modos econômicos pelos quais os homens em sociedade se organizam para a produção e a reprodução da vida; e o caráter histórico pela forma de organização social dos homens no decorrer de sua história (PIRES, 1997). Em resumo, o método materialista histórico-dialético caracteriza-se:

[...] pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade (PIRES, 1997, p.87)

Nessa perspectiva, para Marx, a teoria é “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (PAULO NETTO, 2011, p. 21). A teoria permite ao pesquisador reproduzir em seu pensamento a estrutura e a dinâmica (essência) do objeto que investiga. Contudo, ela não deve ser entendida como um espelhamento da realidade do objeto estudado, pois essa realidade é compreendida como uma processualidade, como movimento. Desse modo, a teoria busca extrair da realidade do objeto o movimento efetivo dela, mediante sua reprodução e interpretação no plano ideal, ou seja, plano do pensamento (PAULO NETTO, 2011; HÚNGARO, 2014).

Conforme Húngaro (2014), o processo de construção do conhecimento do objeto estudado baseia-se num círculo de síntese, no movimento do todo para as partes e depois das partes para o todo. Dessa forma, o ponto de partida da análise do objeto é o concreto, o qual é entendido como uma totalidade, uma síntese de múltiplas determinações (o todo). Em consequência, no plano imediato, o objeto apresenta-se só na sua aparência fenomênica, portanto, faz-se necessário identificar cada uma das determinações (as partes) que compõem o objeto para chegar a sua essência (o todo).

⁶ Hegel entendia a dialética idealmente, ou seja, no plano do espírito, das ideias. Enquanto Marx defendia que o mundo dos homens exigia sua materialização (PIRES, 1997).

Para conhecer a essência do objeto é fundamental superar sua aparência fenomênica, dessa maneira, inicialmente, deve-se negar essa aparência, ou seja, “negar” não significa o cancelamento dela, supõe fazer uso do recurso da abstração. Por meio desse recurso, é possível ir além da aparência imediata do objeto, com o objetivo de identificar os processos ou as determinações que o explicam e implicam (PAULO NETTO, 2011; HUNGARO, 2014).

Nesse sentido, segundo Paulo Netto (2011), a abstração é entendida como a capacidade intelectual que permite extrair as determinações do objeto para serem examinadas. Porém, no processo de conhecimento do objeto, não basta a identificação e a somatória das determinações do objeto para a reconstrução do todo, é fundamental encontrar as relações que há entre elas. Destarte, Húngaro (2014, p. 72) afirma que:

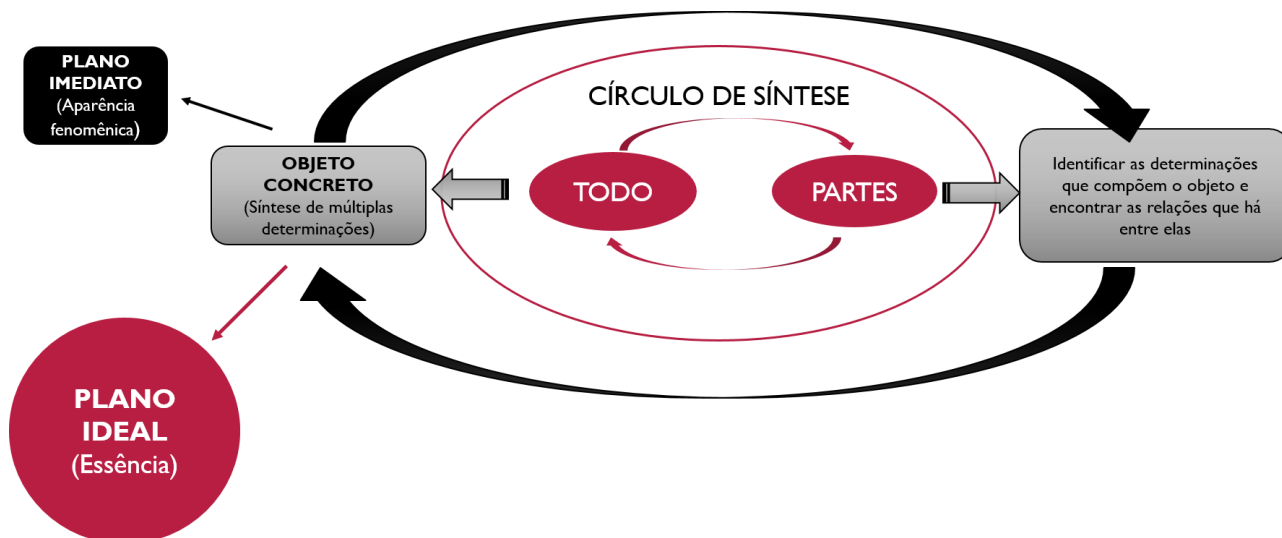
[...] o conhecimento teórico é buscar determinações, é identificar as relações entre essas determinações (mediação), é ultrapassar o imediatismo, é elevar-se do abstrato ao concreto (a síntese de muitas determinações).

As determinações não são construídas a priori, elas são traços efetivos do movimento do concreto no pensamento. Dessa forma, os traços constitutivos do objeto encontrados pelo pesquisador serão sintetizados pelo pensamento como categorias (HÚNGARO, 2014). Conforme Marx (1982, p. 18) “[...] as categorias exprimem, portanto, formas do modo de ser, determinações da existência, frequentemente aspectos isolados dessa sociedade determinada”.

À vista disso, o pesquisador reproduzirá as categorias teoricamente através de procedimentos intelectivos, ou seja, ele poderá usar instrumentos e técnicas que lhe permitam apreender a maior quantidade de determinações, convertendo-as em categorias, com o objetivo de atingir a essência do objeto. Entretanto, na medida em que o investigador for conhecendo o objeto, é o próprio movimento real deste que orientará as ações do pesquisador aos instrumentos e às técnicas mais adequadas para sua reprodução ideal.

A partir dos postulados de Marx (1982), Pires (1997), Paulo Netto (2011) e Húngaro (2014), elaboramos uma representação gráfica do processo de construção do nosso objeto de estudo, assim como do movimento da nossa pesquisa:

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO



Fonte: Elaboração própria

Por conseguinte, consideramos que a colaboração entre o professor de sala regular e o da educação especial existe de maneira concreta independentemente de nossa percepção sobre ela. Porém, é necessário realizar um resgate crítico sobre a produção teórica já existente sobre este tema e sua relação com a origem da colaboração, pois partimos da premissa que, essas pesquisas, por não tomarem a perspectiva da totalidade, isto é, por não apreenderem as determinações, particularidades, contradições e desafios que incidem sobre a colaboração como um meio para conduzir o trabalho educativo com os alunos público-alvo da educação especial, não atingem a essência do fenômeno, ficando limitadas na análise aparente.

Desta forma, no primeiro capítulo, identificaremos as determinações que compõem a colaboração e a relação que existem entre elas mediante uma análise documental a respeito dos movimentos históricos, políticos, sociais e econômicos que configuraram a origem do conceito de colaboração, com a finalidade de relacionar a origem desse conceito e sua apropriação pela área de educação especial (ou como essa concepção foi apropriada pela área de educação especial).

Do mesmo modo, tendo em vista que a origem do conceito de colaboração é estrangeira, é necessário problematizar, analisar e criticar os desdobramentos

desse conceito na educação especial brasileira. Portanto, no segundo capítulo, apresentaremos como o conceito de colaboração tem sido aplicado nos principais documentos legislativos que regem a educação especial no Brasil e, realizaremos um estado do conhecimento sobre a colaboração entre o professor regente e o da educação especial a partir do estudo realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp).

Para elaborar essa análise utilizamos bases teóricas e autores que estejam fundamentados no materialismo histórico-dialético. Entre as quais podemos destacar a abordagem histórico-cultural estudada por Vigotski e colaboradores, que permite-nos compreender o desenvolvimento psíquico e o processo de apropriação de conhecimentos do aluno público-alvo da educação especial; a pedagogia histórico-crítica defendida por Demerval Saviani, que nos possibilita pensar em uma pedagogia que busca a transformação das relações de produção atuais por meio da educação.

À vista disso, empreenderemos o movimento de volta, das partes para o todo, desvelando que no plano ideal a colaboração se concretiza na educação especial numa forma dialética, já que, de um lado, ela é empregada como um instrumento para que os profissionais acreditem na possibilidade de estabelecer um trabalho em equipe sem hierarquias; de outro lado, são elaborados vários mecanismos associados à colaboração com o objetivo de inviabilizar a materialização do trabalho em conjunto.

Por fim, com base na essência da colaboração e nos pressupostos marxistas, propomos a formação de um trabalho em coletividade para ocupar o lugar da colaboração, de modo que possa ser pensada uma práxis docente a partir do coletivo com o objetivo de formar uma consciência crítica nos alunos, a qual os movimente em direção à transformação social.

2. COLABORAÇÃO: ORIGEM E DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por sua própria natureza, o capitalismo é uma totalidade reguladora sistêmica que, baseando-se na forma vigente de organização da produção, dissemina práticas ideológicas de controle nos diversos âmbitos da vida social com o objetivo de legitimar e perpetuar as condições de exploração na sociedade. Para cumprir tal objetivo, Mészáros (2008) afirma que o capitalismo tem utilizado o sistema educacional como um dos seus instrumentos para induzir à aceitação passiva dessas condições por parte dos professores e estudantes.

Desde os primórdios do capitalismo, as formas de organização da produção estão relacionadas e são recíprocas à reprodução da vida social. Dessa maneira, conforme o sistema produtivo em vigor, a educação escolar tem inculcado os valores e o tipo de homem a ser formado de acordo com os interesses do capital.

Ainda que nesse cenário, não pode-se diminuir a relevância da escola para as classes populares, já que, conforme Saviani (2012), a escola ao ser determinada socialmente, padece com a determinação do conflito de interesses opostos que caracteriza a sociedade. Por conseguinte, para desenvolver o trabalho educativo e legitimar a importância da escola, o autor aponta a necessidade de compreender as complexas mediações que possibilitam a inserção contraditória da escola na sociedade capitalista; de modo que, possa articular-se uma pedagogia segundo os interesses populares, a qual supere a sociedade vigente em busca de uma sociedade sem classes.

No que tange à colaboração, ela nasce como instrumento do sistema produtivo toyotista⁷ para a manipulação física e mental do trabalhador no local de trabalho e para a formação do novo homem produtivo totalmente alienado.

Paralelamente, a educação de base toyotista visou formar um indivíduo com conhecimentos e habilidades para ter utilidade prática e imediata, porém,

⁷ A partir de 1980, o sistema produtivo toyotista ou toyotismo surgiu como um novo padrão de acumulação, que se estrutura no trabalho em equipe. Baseia-se num processo produtivo flexível vinculado à demanda, onde o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas (ANTUNES; PINTO, 2017).

totalmente despojado dos saberes constituídos historicamente que lhe permitam compor sua própria subjetividade.

Destarte, a colaboração passa a ser configurada na educação como um valor-fetichê⁸ que sustenta aspectos ideopolíticos e psicossociais para a manipulação física e mental dos professores à lógica do capital para a formação do novo homem produtivo.

A partir dessa assertiva, o objetivo deste capítulo é realizar uma análise crítica da origem da colaboração apresentando seus aspectos sócio-históricos, suas características e suas implicações (com base em sua origem econômica) tanto na educação regular como na área da educação especial.

No primeiro tópico, evidenciamos a origem da colaboração e sua relação com o trabalho em equipe como parte dos instrumentos da lógica toyotista para a “captura” da subjetividade ou engajamento físico e intelectual do trabalhador no local do trabalho. Da mesma forma, caracterizamos brevemente o toyotismo para poder entender as implicações do capitalismo nas diversas esferas da reprodução social, em especial, a educação.

O segundo item do capítulo apresenta os primeiros indícios da colaboração e do trabalho em equipe na educação regular norteamericana com base na lógica toyotista. Ainda que o auge mundial do sistema toyotista tenha sido após o surgimento da colaboração e do trabalho em equipe na educação regular norteamericana, é uma oportunidade para demonstrar como são instauradas as necessidades do capital na educação para a formação do novo homem produtivo.

Por último, mostraremos a origem da colaboração na educação especial norteamericana e sua relação direta e mútua com a lógica toyotista. Ao mesmo tempo, caracterizaremos e discutiremos os principais modelos de colaboração conhecidos como “consulta colaborativa” e “coensino ou ensino colaborativo”.

Por meio deste primeiro capítulo, buscamos mostrar e discutir as múltiplas determinações da colaboração a partir de sua origem, de forma que, possamos

⁸ Os valores-fetichê são dispositivos usados pelo sistema produtivo toyotista para incentivar habilidades cognitivo-comportamentais proativas e propositivas dos trabalhadores, formando-os ao serviço do capital (ALVES, 2011).

compreender como se reflete sua configuração e quais são suas consequências no campo educativo, especialmente na área de educação especial.

2.1A ORIGEM DA COLABORAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

A colaboração surge sob a forma de trabalho em equipe no meio de um contexto de imprevisibilidade e irregularidade econômica enfrentado pelas grandes indústrias estadunidenses baseadas no sistema produtivo taylorista-fordista⁹ (TRIST, 1977). Desse modo, os Estados Unidos empreenderam uma reestruturação organizacional que, segundo as ideias de Emery e Trist, destacadas por Appley e Winder (1977), colocou a importância da colaboração como uma via para enfrentar os crescentes níveis de complexidade, interdependência e incertezas que caracterizavam os ambientes turbulentos¹⁰ constituídos na sociedade pós-industrial.

Sob a justificativa do contexto de imprevisibilidade e irregularidade econômica e dos ambientes turbulentos enfrentados pelas grandes indústrias, os autores citados não desvelam a crise do capitalismo instalada a meados de 1970, que levou à necessidade de reestruturar os processos produtivos, à exploração da força de trabalho e à dominação política por parte dos principais países capitalistas (dentre eles os Estados Unidos). No entanto, entendemos que o sistema de acumulação taylorista-fordista foi substituído por um novo modelo japonês de acumulação flexível, surgido da experiência da Toyota Motor Company, conhecido como o toyotismo (ANTUNES; PINTO, 2017).

⁹ Conforme Antunes e Pinto (2017), o século XX esteve marcado pelo taylorismo-fordismo, que caracterizou-se como uma continuidade da grande indústria do século XIX. De forma geral, o taylorismo-fordismo esteve impregnado de um caráter parcelar, fragmentado e pela produção em série e de massa, levando à padronização gradativa do trabalho humano em operações parciais elaboradas abstratamente pela gerência capitalista. Dessa maneira, a configuração do taylorismo-fordismo criou uma variante da sociedade do trabalho alienado, pois o trabalhador não se via mais em seu produto concebido nem no seu próprio trabalho.

¹⁰ O ambiente de uma organização é definido como um sistema que está fora da organização que influencia o comportamento e as propriedades da organização (DAMANPOUR; GOPALAKRISHNAN, 1998). Nessa perspectiva, o ambiente turbulento, estabelecido por Emery e Trist apud Appley e Winder (1977), constitui-se por propriedades dinâmicas que surgem tanto da interação das unidades individuais dentro da organização como daquelas decorrentes de seu próprio campo social.

O toyotismo originou-se nos experimentos da empresa Toyota entre 1947 e 1970 no Japão por Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno. Após a entrada dos veículos da Toyota Motor Company nos Estados Unidos em 1980 e em face da crise do capitalismo, as técnicas de administração flexível do capital utilizados pelo sistema toyotista, baseadas na “flexibilidade” do processo de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo chamaram a atenção dos setores econômicos (ALVES, 2011).

A crise do capitalismo revela que a organização da produção taylorista-fordista não estava sendo suficiente para os novos problemas que enfrentava o capital. Esses problemas são entendidos nos estudos de Trist (1977) e Appley e Winder (1977) sobre a origem da colaboração como exigências geradas nos ambientes turbulentos que não podiam ser enfrentadas pelos sujeitos ou pela organização individualmente.

Dessa maneira, os autores compreendem que os problemas surgidos pelo taylorismo-fordismo se deveram ao sistema hierárquico baseado nos valores competitivos e no conflito de auto interesse que caracterizavam esse modelo de produção. Portanto, os autores justificam o estabelecimento do sistema toyotista com a ideia do estabelecimento de novos valores de comportamento que caminhassem para a configuração de outro sistema fundamentado no compartilhamento e na confiança entre seus membros.

Contudo, conforme Antunes e Pinto (2017), os princípios e elementos do toyotismo passaram a ser amplamente difundidos e adaptados nos setores de produção dos principais países capitalistas, representando um novo padrão de acumulação que combinava elementos de continuidade e descontinuidade do taylorismo-fordismo. Entre os vários elementos que marcam a continuidade, destacamos a alienação imposta pela função social do trabalho nos modos de produção capitalista:

No local de trabalho, apesar da polivalência operaria, proclamada pela ideologia dos novos experimentos de produção capitalista de cariz flexível, tais como o toyotismo, a função social do trabalho continua sendo restrita e parcial. O trabalhador assalariado continua sendo, em sua essência, um “indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial” (Marx, 1996b) [...] (ALVES, 2011, p. 19).

Portanto, a partir do breve histórico do surgimento do sistema toyotista e das ideias apontadas por Trist (1977) e Apley e Winder (1977) sobre a origem da colaboração, compreendemos que a colaboração nasce como parte do sistema produtivo toyotista amplamente difundido nos Estados Unidos em 1980.

Em linhas gerais, Alves (2011) não considera o toyotismo como mero modelo de produção e sim uma lógica de produção composta por um complexo ideológico-moral, a qual foi materializada em dispositivos técnicos-organizacionais, com o objetivo de formar um novo homem produtivo segundo às necessidades de produção do capital.

O autor afirma que a lógica toyotista legitimou uma “ideologia orgânica”, composta pela unidade orgânica entre ação e pensamento no local de trabalho, com o objetivo de constituir um intenso nexos psicofísico dos trabalhadores ao serviço do capital. Por conseguinte, para o desenvolvimento desse nexos psicofísico, o sistema toyotista estabeleceu o “engajamento” moral-intelectual dos trabalhadores na produção do capital como sua dimensão essencial.

Esse engajamento baseado na ideia de um envolvimento proativo do trabalhador, por meio da mobilização de “[...] ‘conhecimento, capacidades, atitudes e valores’ necessários para que os trabalhadores possam intervir na produção, não apenas produzindo, mas agregando valor” (ALVES, 2011, p. 113-114), é chamado por Alves (2011) de “captura”¹¹ da subjetividade do trabalho.

A “captura” da subjetividade refere-se à construção de outra subjetividade humana segundo a lógica do capital, a qual solicita a inteligência, a fantasia e a iniciativa do trabalhador através de uma nova rotinização do trabalho (ALVES, 2011).

Com base na “captura” da subjetividade do trabalho, o toyotismo estabelece um novo clima ideológico e emocional que vise a mecanização do

¹¹ Alves (2011) optou por colocar “captura” entre aspas para destacar que a operação de captura é um processo contraditório e complexo que não acontece como a palavra poderia sugerir, já que a “[...] operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação não se desenvolve de modo perene, sem resistência e lutas cotidianas” (ALVES, 2011, p. 114).

corpo e da mente do trabalhador mediante práticas sociometabólicas¹² que constituam a subjetividade humana requerida pelo capital (ALVES, 2011).

As práticas sociometabólicas abrangeram o cultivo sistemático e intenso de valores-fetiches¹³ e dispositivos organizacionais fundamentados em conteúdos ocultos e semiocultos, que incentivaram as habilidades cognitivo-comportamentais proativas e propositivas dos trabalhadores, formando-os ao serviço do capital (ALVES, 2011).

No plano da linguagem e da capacidade simbólica do homem, os valores-fetice modificaram a linguagem empresarial para conformar um novo universo locucional de acordo ao “admirável” novo mundo da colaboração de classe. Desse modo, os valores-fetice representaram a manipulação simbólica do capital ou do imperialismo simbólico no local de trabalho (ALVES, 2011).

Entre os múltiplos léxicos introduzidos pela lógica do toyotismo, um dos mais representativos foi a palavra “colaboração” e as múltiplas derivações da palavra. Por exemplo, o trabalhador deixa de ser um “operário” e/ou “empregado” para se tornar num “colaborador”; as empresas fornecedoras passam a ser chamadas de “empresas colaboradoras” e; as redes de subcontratação e terceirização são reconhecidas como “rede de colaboradores” (ALVES, 2011).

Com a mudança de linguagem, as palavras “colaborador/es”, “colaboradora/as”, “colaborativas” que proveem da palavra “colaboração”, passam a envolver o corpo e mente do trabalhador, de modo que não se percebam como mão de obra explorada, mas como parte integrante da empresa.

Contudo, Antunes e Pinto (2017) afirmam que a colaboração foi utilizada para mascarar a reconfiguração da alienação, sendo essa mais interiorizada e

¹² O sociometabolismo ou metabolismo social refere-se ao controle que o capitalismo realiza para além dos sistemas de produção, já que também visa o controle da mente e do corpo das pessoas (ALVES, 2011).

¹³ Os valores-fetice são os valores, as expectativas e as utopias de mercado que permeiam o sociometabolismo do capitalismo tardio e que caracterizam o conteúdo-locucional do imperialismo simbólico (ALVES, 2011).

complexificada, pois o trabalhador está muito mais envolvido com os objetivos do capital.

Sendo assim, entendemos a colaboração como uma estratégia de subjetivação que faz parte dos valores-fetice e que carrega em si aspectos ideopolíticos e psicossociais, favorecendo a manipulação física e mental do trabalhador à lógica do capital para a formação do novo homem produtivo totalmente estranhado, totalmente alienado.

Em contrapartida a essa definição, Appley e Winder (1977), conceituaram a colaboração como a base de um novo sistema de valores, no qual os valores de “cuidado” e “preocupação” sejam comportamentos manifestados pelos membros do sistema em relação ao outro. Além disso, é desenvolvida a ideia de “compromisso” entre os indivíduos para trabalhar com o outro ao longo do tempo.

Ainda que a colaboração tenha sido conceituada vagamente, as ideias de Appley e Winder (1977) encobrem a lógica do sistema toyotista, pois ao se referirem ao novo sistema de valores (entendido por nós como o sistema toyotista), os autores justificam a disseminação dos valores de “cuidado” e “preocupação” entre os trabalhadores com o objetivo de “capturar” a subjetividade dos mesmos e impor a ideologia do “comprometimento” com o trabalho.

Boszormenyi-Nagy e Spark (1973) explicam que a mutualidade do cuidado e da preocupação experimentada pelos trabalhadores transcende seus processos psicológicos no campo da ação ou do compromisso com a ação. Destarte, os autores confirmam a “captura” da subjetividade desenvolvida por meio dos valores de “cuidado” e “preocupação”, pois há um envolvimento proativo do trabalhador para o estabelecimento de um nexos psicofísico no local do trabalho e com os interesses do capital.

Da mesma forma, o postulado por Appley e Winder (1977) relaciona a colaboração com o trabalho em equipe, já que o cuidado e a preocupação dependerão das interações colaborativas entre os trabalhadores de um mesmo grupo. Igualmente, essa relação está implícita quando Boszormenyi-Nagy e Spark (1973) afirmam que o equilíbrio do novo sistema de valores (o toyotismo) apoia-se na reciprocidade entre membros.

Por fim, Trist (1977) e Ghorbanhosseini (2013) asseveram a relação entre a colaboração e o trabalho em equipe, ao apontar que a colaboração se apresenta sob a forma de trabalho em equipe. Dessa maneira, o trabalho em equipe é conceituado como:

[...]uma preocupação mental e emocional dos indivíduos em situações de grupo que os motivam a ajudar uns aos outros para alcançar os objetivos grupais e participar da responsabilidade do trabalho. O trabalho em equipe é uma ferramenta para aumentar a criatividade no trabalho, o que implicitamente leva à consolidação da satisfação no trabalho (GHORBANHOSSEINI, 2013, p. 1020, tradução nossa).

A partir dos estudos de Alves (2011), observamos que a definição de trabalho em equipe de Ghorbanhosseini (2013), está ancorada na ideologia orgânica de formação profissional, chamada de “modelo das competências profissionais”, que exige dos trabalhadores saberes em ação e habilidades baseados nos valores-fetichê de “inovação”, “criatividade” e “autonomia” no local de trabalho.

Portanto, a relação entre a colaboração como valor-fetichê e o trabalho em equipe como dispositivo organizacional tiveram por objetivo a “captura” da subjetividade do trabalhador para a consolidação da ideologia orgânica do sistema toyotista.

De um lado, esta ideia vai sendo mais esclarecida quando Alves (2011) destaca que a equipe ou “time de trabalho” baseava-se em ações colaborativas, que exigia do trabalhador atuar em equipe para assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados eram colocados como metas. Desse modo, o trabalho em equipe tornou-se num dispositivo organizacional mais consensual, mais envolvente e mais manipulatório, pois buscou estimular o comprometimento do trabalhador com os valores da empresa através da pressão coletiva realizada pela equipe de trabalho:

Sob o toyotismo, a eficácia do conjunto do sistema não é mais garantida pela rapidez da operação do operário individual em seu posto de trabalho, como no fordismo, mas pela integração, ou “engajamento estimulado”, da equipe de trabalho com o processo de produção. Deste modo, o toyotismo utiliza “o espírito de equipe” como estímulo psíquico fundamental. Através do *team*, o toyotismo simula um ideal de civilização proposto a todos os operários ou empregados. Este ideal (ou meta) confere um sentido global à sua ação (ALVES, 2011, p. 124, grifo do autor).

De outro, os pressupostos de Appley e Winder (1977) carregam em si um viés ideológico, realizando a “captura” da subjetividade mediante a colaboração e do trabalho em equipe. Nesses pressupostos, os autores afirmam que as relações colaborativas entres os membros da equipe, desenvolvem nos trabalhadores a ideia de que para realizar um impacto em seu ambiente é necessário reconhecer a necessidade de tanto cuidar como de ser cuidados pelos outros. Para tanto, deve-se promover o comprometimento do trabalhador com o sistema de valores e com pessoas que fazem parte deste.

Claramente, a “captura” da subjetividade ou engajamento do trabalhador acontece de forma oculta nas ideias de Appley e Winder (1977), já que o envolvimento proativo do trabalhador acontece mediante o comprometimento deste com os ideais da empresa, a autonomia e autodisciplina individual que procure colaborar com o capital na busca de soluções para os problemas de produção de mercadorias (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

Appley e Winder (1977) também destacam que o comprometimento do cuidado e da preocupação mútua entre os indivíduos do grupo de trabalho são a base do equilíbrio do novo sistema de valores, definido pelo compartilhamento e confiança entres seus membros. Isto posto, os autores ressaltam que o esforço colaborativo dos trabalhadores pode corrigir os erros sofridos devido à exploração que caracterizou o antigo sistema hierárquico de valores, isto é, o taylorismo-fordismo.

Infelizmente, a colaboração e o trabalho em equipe não significaram grandes mudanças no que se refere à exploração do trabalhador, já que, conforme Antunes e Pinto (2017), os dispositivos toyotistas de “captura” da subjetividade se mostravam, na aparência, como mais “participativos”, “envolventes” e menos despóticos. Porém, na realidade, mascaravam a “[...] exploração do trabalhador pelo trabalhador” (ALVES, 2011, p. 124), pois o comprometimento do trabalhador era influenciado pela pressão coletiva exercida pela equipe de trabalho.

Da mesma forma, a exploração entre os trabalhadores é coberta pela ideia de horizontalidade e na quebra de hierarquias, dado que, sob a lógica do sistema toyotista, todos os membros da equipe são chefes por encontrar-se num mesmo

ciclo completo de fabricação de produtos. Contudo, a competição entre os trabalhadores é intrínseca ao trabalho em equipe, visto que a avaliação gerencial pelo cumprimento de metas recai sobre o coletivo, cabendo aos membros encaminharem internamente como “pares” as soluções diante das cobranças (ANTUNES; PINTO, 2017).

Outro exemplo da falsa ideia de horizontalidade e quebra de hierarquias foi o dispositivo organizacional Kaizen, que consistia em reuniões constantes entre a gerência e os trabalhadores para melhorar os processos produtivos e a produtividade. Desse modo, dava-se a aparente ideia aos trabalhadores de estarem mais próximos à gerência e de “contestarem” os métodos de trabalho impostos por meio de um trabalho em equipe. Porém, a Kaizen era um meio de controle imposto que tinha por objetivo minimizar os conflitos e se aproveitar dos problemas surgidos para potencializar e aumentar a produtividade do trabalho em todos os setores. Portanto, as sugestões colhidas nas reuniões se convertiam num aumento do número de tarefas e intensificação do trabalho, sendo ocultadas e festejadas pelas empresas sob os discursos de horizontalidade e valores de proatividade por parte dos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017).

Dessa maneira, a competição e supervisão entre pares eram cooptadas pela lógica do toyotismo sob os discursos e os valores-fetiche de “comprometimento”, “autonomia”, “criatividade” e “fácil adaptação”, visando a manipulação subjetiva do trabalhador em face das mudanças permanentes de tarefas, objetivos e tecnologias exigidas pelo capital (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

Cabe ressaltar que como consequência das equipes de trabalho para a “captura” da subjetividade do trabalho, outro dispositivo de controle foi a alteração do perfil técnico do trabalhador. Sob o discurso de “polivalência”, o trabalhador passa a adquirir certa liberdade de movimento e capacidade de iniciativa, porém, era responsabilizado por ciclos completos de fabricação de produtos, os quais são compostos por grupos de trabalhadores com diversas funções (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

Sendo assim, o perfil do trabalhador “polivalente” e a agrupação em equipes de trabalho levaram à desespecialização do trabalhador, pois a diversificação de atividades previamente racionalizadas pela gerência, teve por objetivo controlar os trabalhadores mais qualificados que ainda tinham na empresa e despojá-los de qualquer conteúdo concreto (ANTUNES; PINTO, 2017).

De forma geral, a reestruturação produtiva do capital levou ao estabelecimento do sistema produtivo toyotista. O sistema toyotista desenvolveu uma lógica de produção materializada em práticas sociometabólicas que envolveram dispositivos organizacionais e valores-fetichismo com o objetivo de “capturar” a subjetividade dos trabalhadores, dilacerando e limitando suas potencialidades humano-genéricas.

Como parte desses dispositivos organizacionais e valores-fetichismo, a colaboração e o trabalho em equipe foram relacionados intrinsecamente, para engajar o trabalhador de forma proativa e propositiva com o local de trabalho, encobrindo o novo clima ideológico e emocional que mecaniza o corpo e mente do trabalhador, constituindo uma nova subjetividade segundo as necessidades do capital.

A lógica toyotista foi um obstáculo ao ser genérico do homem, pois a manipulação do corpo e da mente do trabalhador lhe impede de ter uma vida cheia de sentido, tornando-o num sujeito fragmentado sem nenhum tipo de criticidade sobre sua situação laboral.

Esse modo de controle sob corpo e mente da lógica toyotista também extrapolaria o espaço da fábrica e se disseminaria nas diversas instâncias da vida social, já que, conforme Mézaros (2008), o capital por sua própria natureza é uma totalidade reguladora sistêmica, isso quer dizer que, a configuração do sistema de produção vigente está relacionado e é recíproco ao modo de reprodução da vida.

Destarte, o autor explica que o capitalismo busca a reprodução de estrutura de valores mediante um sistema ideológico que contribua a perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade mercantil.

Nesse sentido, com o objetivo de espalhar e inculcar cotidianamente esses valores na mente das pessoas e de organizar as respostas físicas e emocionais diante da desestruturação da vida cotidiana, os valores-fetichê e os dispositivos organizacionais estarão presentes, além do campo empresarial, na política, na educação, na mídia, na igreja etc. (ALVES, 2011).

No que se refere ao campo educativo, Mézaros (2008) afirma que a educação sempre tem sido um instrumento de perpetuação e reprodução do capitalismo que legitima suas condições de exploração e que induz à aceitação passiva por parte dos professores e estudantes.

A modo de exemplo da relação entre a educação e o modo de organização da produção, no taylorismo-fordismo a educação organizou-se numa estrutura vertical e hierarquizada, que priorizava o ensino de conteúdos fundamentados na concepção de conhecimento rígida, linear e fragmentada. Dessa forma, demandava-se a formação de indivíduos com habilidades específicas que pudessem dar respostas uniformes para procedimentos padronizados em todos os âmbitos da vida (KUENZER, 2002).

Já, na lógica toyotista a educação passa a ser requisitada para ser “[...] ‘ágil’, ‘flexível’ e ‘enxuta’ [...]” (ALVES, 2011, p. 100). Por conseguinte, foi exigido o desenvolvimento de “competências” cognitivas complexas ou habilidades físicas e comportamentais com o objetivo de “[...] formar trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo que se adaptem, com rapidez e eficiência, a situações novas, bem como criarem respostas para situações específicas” (KUENZER, 2002, p. 87).

Sob a ideia de quebrar com o padrão tradicional de educação focado na figura do professor e em conteúdos escolares arcaicos e impositivos, a escola passa a legitimar a lógica toyotista por meio de uma maior autonomia aos estudantes e da flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços de produção do conhecimento (ANTUNES; PINTO, 2017).

Kuenzer (2002) ressalta que, do ponto de vista da democratização, a pedagogia baseada nos princípios do toyotismo passou a contemplar os interesses dos trabalhadores, porém, o objetivo sempre foi de atender às exigências do processo de valorização do capital. Da mesma maneira, Antunes

e Pinto (2017) afirmam que a reforma educacional proposta implicitamente pela lógica do sistema toyotista ocultou uma concepção de escola e de educação:

[...] flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104).

De modo geral, a pedagogia nos princípios toyotistas se caracterizava pela aprendizagem dos conhecimentos empíricos disponíveis por parte do aluno, sem a necessidade de que ele se apropriasse do conhecimento científico, que ainda permanecia com algo exterior e estranho a ele (KUENZER, 2002).

Portanto, observamos que a educação na lógica toyotista visou a formação de um tipo de homem com conhecimentos e habilidades que têm uma utilidade prática e imediata, contudo, totalmente despojado dos saberes constituídos historicamente que lhe permitem constituir sua própria subjetividade.

Saviani afirma que o trabalho educativo deve “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 6). Sendo assim, o autor aponta que para atingir tal objetivo é necessário que a escola cumpra seu papel de socialização do saber sistematizado (ciência), propiciando a apropriação de instrumentos que permita aos alunos o acesso a esse saber e a suas noções essenciais.

Consequentemente, ao contrário de uma educação pautada na “captura” da subjetividade com o objetivo de manter o homem alienado através de conhecimentos fragmentados, a educação proposta por Saviani busca que os alunos se apropriem de “[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular [...]” (SAVIANI, 2013, p. 20); possibilitando-lhes o domínio da cultura para o questionamento e a mudança das condições de domínio impostas pelo capital.

Na presença das condições sócio-históricas do desenvolvimento da lógica do toyotismo e sua forma de reprodução na educação, no seguinte tópico, apresentaremos as primeiras evidências da colaboração e do trabalho em

equipe como dispositivos de “captura” da subjetividade na educação utilizados pela lógica do toyotista e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

2.2A COLABORAÇÃO NA ESCOLA: O ENSINO EM EQUIPE

Os primeiros indícios do que seria a expansão de um clima sociometabólico por parte do capital apresenta-se na segunda metade do século XX no meio de uma série de contradições que se estabeleceram no auge dos Estados Unidos como polo hegemônico do Ocidente capitalista.

Como parte desses indícios e da ação do capital na reprodução da sociedade, a expressão “ensino em equipe” surgiu pela primeira vez em 1957 na revista científica *Education Digest*, em decorrência de um estudo realizado sobre a utilização da equipe escolar pela Associação Nacional de Diretores das Escolas Secundárias (Nassp, sigla em inglês) financiado pelo Fundo para o Avanço da Educação dos Estados Unidos. O objetivo do estudo foi elaborar novas abordagens para alguns dos problemas enfrentados pelas escolas norte-americanas (MYERS, 1968).

Dentre os problemas educacionais da época, Myers (1968) destaca, em primeiro lugar, que o número de matrículas das escolas públicas no ensino fundamental e médio aumentou significativamente, devido ao rápido crescimento da população nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, levando à escassez de professores. Esse fato também se explica pelo surgimento de novas profissões ou pela mudança do perfil profissional, que era reservado exclusivamente para homens, dando a oportunidade para as mulheres se inserirem em outras áreas diferentes do ensino.

Em segundo lugar, a autora aponta que a expansão do conteúdo curricular nas escolas de ensino fundamental exigiu que o professor lidasse com novos conceitos, conhecimentos e habilidades, assim como conseguisse acompanhar todas as inovações de sua profissão. Desse modo, buscou-se uma maneira de aliviar a carga do professor, sem deixar de oferecer uma educação menos completa.

Por último, os novos descobrimentos da época sobre o crescimento e desenvolvimento das crianças demonstraram que as habilidades intelectuais medidas pelo coeficiente intelectual não eram suficientes para antecipar o sucesso acadêmico. Portanto, as particularidades da criança passaram a ser consideradas. A elas era oferecida uma abordagem individualizada.

Diante deste contexto, Myers (1968) afirma que a pesquisa da Nassp se voltou para as mudanças organizacionais escolares por meio da aplicação de vários programas empíricos nas escolas norte-americanas de todos os níveis, os quais abrangiam o desenvolvimento de currículos, métodos de ensino e formas de utilizar o espaço e a equipe.

Devido à relação do sistema produtivo e a reprodução social, consideramos que a necessidade de mudanças organizacionais na escola foi pertinente com as tentativas de enfrentamento por parte do capital aos primeiros problemas apresentados no taylorismo-fordismo, os quais desencadeariam a crise financeira posterior. Na lógica do capital, seria necessário preparar os estudantes para responder às novas mudanças e necessidades econômicas.

Como resultado da variedade de projetos empreendidos, em 1957, a escola de ensino fundamental Franklin, em cooperação com a Universidade Howard, desenvolveu o primeiro programa de ensino em equipe, que repercutiu em todas as escolas estadunidenses.

Conforme Myers (1968), o ensino em equipe deve ser maleável como sua prática em si, já que sua interpretação se adequará à situação particular a ser aplicada e aos objetivos traçados. À vista disso, a autora aponta a definição de Trump e Baynham como a mais exequível:

O ensino em equipe pode ser definido como um arranjo por meio do qual dois ou mais professores, com ou sem professores auxiliares, planejam cooperativamente, ensinam e avaliam um ou mais grupos de alunos em um espaço de ensino apropriado e em um determinado período de tempo, assim como para tirar vantagem das competências singulares dos membros da equipe (TRUMP; BAYNHAM, 1961, p.16, tradução nossa).

Shaplin e Olds (1964) oferecem uma definição similar ao estabelecer a diferença entre o ensino em equipe e os acordos colaborativos informais através de três características necessárias para uma situação de ensino legítima em

equipe. Primeiro, o ensino em equipe tenta assegurar a efetividade e continuidade desses acordos de trabalho, restringindo o desejo dos membros da equipe de voltar a ter uma sala de aula e um planejamento independente. Segundo, as equipes de ensino são compostas por dois ou mais membros profissionais devido ao ensino de responsabilidades compartilhadas, assumidas em sua relação de trabalho. Por último, é a variedade no planejamento, no agrupamento e na localização no espaço dos alunos que designa um grupo de estudantes a uma equipe de ensino. A ausência de uma ou mais dessas características implica a falta de um verdadeiro programa de ensino em equipe.

Ainda que o sistema toyotista tenha sido amplamente difundido nos Estados Unidos e no mundo a partir dos anos 1980, sua constituição data entre os anos de 1947 e 1970, por esse motivo, acreditamos que até o ano de sua popularização vários de seus pressupostos já tinham sido difundidos tanto na indústria como na educação, pois ao analisar as duas definições anteriores sobre o ensino em equipe encontramos várias similitudes, tais como a configuração do trabalho em equipe sob a lógica toyotista.

Por exemplo, quando o ensino em equipe é definido como uma prática maleável, nos leva à ideia de flexibilidade dos processos de trabalho, no qual o trabalhador tem que ser “flexível” para enfrentar os problemas produzidos durante a produção de mercadorias. Ao mesmo tempo, as ideias de restringir aos membros da equipe o desejo de trabalhar individualmente e de compartilhar responsabilidades mediante o ensino em equipe, claramente estão relacionadas ao uso do trabalho em equipe como dispositivo organizacional para a “captura” da subjetividade do trabalho, já que são desenvolvidas habilidades comportamentais nos professores que visam sua proatividade no local de trabalho e seu envolvimento com o labor que realiza.

Nossa hipótese sobre a relação do ensino em equipe e a lógica toyotista é ainda mais esclarecida, quando Myers (1968) e Little (1981) afirmam que o ensino em equipe visa a reorganização do sistema de relações, passando de uma estrutura organizacional hierárquica para uma estrutura horizontal, baseada nos pressupostos do compromisso e da responsabilidade pelos membros da instituição, com o objetivo de atingir a eficácia escolar.

No capital, as relações de dominação não se extinguem pela horizontalização das estruturas organizacionais, pois o fato de não ter uma organização hierárquica não se traduz num modelo mais justo e menos explorador. Esse modo de agir do capital é legitimado na lógica do toyotismo, já que a colaboração e o trabalho em equipe, como dispositivos de “captura” da subjetividade do trabalho, induziram a ideia aparente de horizontalidade, a qual levou à intensificação de competição entre os trabalhadores, os quais passaram a se reconhecer como chefes de si mesmos, autogestores, quando na realidade estavam explorando-se uns aos outros.

Por último, observamos que, a “captura” da subjetividade por meio do ensino em equipe leva, também, à ideia do comprometimento e da responsabilização dos professores com a eficácia do ensino; quando em realidade, através da pressão coletiva do grupo, os professores são estimulados para que estejam comprometidos com os valores escolares relacionados às necessidades do capital. Ao mesmo tempo, a ideia do comprometimento conduz à responsabilização dos professores com os problemas que apareçam durante o processo de ensino, porém, sabemos que, muitas vezes, parte dessas dificuldades são fruto da ordem estrutural e incorrigível do capital.

Conforme Saviani (2013), o trabalho educativo implica tomar de referência os saberes produzidos historicamente como elementos necessários para serem assimilados pelos indivíduos da espécie humana para se tornarem humanos, pois é preciso aprender a sentir, pensar, avaliar, agir para fazermos homens. Dessa maneira, o professor deve estar comprometido com o ensino dos saberes produzidos historicamente para a formação da humanidade em cada indivíduo singular. Para tanto, o professor tem que ser responsável pela organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) que lhe permitam atingir tal objetivo.

Ao contrário disso, o capital, por intermédio da lógica toyotista, busca que o professor esteja comprometido, inconscientemente, com a formação de um homem totalmente despojado de seus traços ontológicos fundantes e fundamentais. Desse modo, instaura-se no aluno uma subjetividade que legitima as condições de exploração do sistema de trabalho.

Se bem o ensino em equipe mostrou algumas características da lógica toyotista durante seus inícios, a seguir apresentaremos como foi desenvolvida a colaboração e o trabalho em equipe na área da educação especial no ápice do sistema toyotista.

2.3A COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Entre as décadas de 1980 e 1990, a diminuição da capacidade de competir no mercado internacional levou ao declínio de status dos Estados Unidos como líder global. Nesse contexto, sob a justificativa de que o restabelecimento da liderança econômica do país dependeria de uma juventude norte-americana mais instruída, foi desenvolvido um conjunto de reformas educacionais. Por conseguinte, as escolas passaram por mudanças significativas que envolveram a capacidade da equipe escolar para colaborar com o objetivo de preparar efetivamente os estudantes para se tornarem trabalhadores produtivos e líderes nacionais necessários (FRIEND; COOK, 1990).

Nos tópicos anteriores, explicamos que, em meados de 1970 desencadeou-se a crise do capital como consequência dos problemas surgidos a partir do taylorismo-fordismo, levando à necessidade de um novo sistema produtivo conhecido como toyotismo.

A partir de 1980 e em diante, o sistema toyotista foi amplamente instaurado nas corporações dos Estados Unidos e do mundo como uma ideologia orgânica da produção capitalista, isto é, sua lógica, apoiada na “flexibilidade” do processo de trabalho, dos mercados e dos produtos, mobilizaria o corpo e mente dos trabalhadores para seu engajamento moral e intelectual nos procedimentos técnicos e organizacionais para a produção de mercadorias.

Para tal objetivo, foi necessária a “captura” da subjetividade para a subordinação formal-intelectual do novo homem produtivo capaz de responder às novas exigências do capital. Destarte, por meio dos valores-fetice e dos dispositivos organizacionais, tais como a colaboração e o trabalho em equipe, desenvolveu-se um compromisso ideológico nos trabalhadores com o processo

produtivo, o qual levaria à “[...] manipulação incisiva dos seus traços ontologicamente fundantes e fundamentais” (ALVES, 2011, p. 131).

Com bases nesses pressupostos e considerando a educação especial como parte da totalidade da educação, ela também evidenciou o nexo econômico entre o desenvolvimento de relações colaborativas e o trabalho em equipe, com o intuito de tornar os alunos com deficiência, problemas de aprendizagem e/ou comportamentais pessoas produtivas para o mercado de trabalho estadunidense.

Essa proposição é afirmada por West e Idol (1990) quando ressaltam que, com o objetivo de reduzir as despesas da educação especial foi estabelecida a colaboração entre os profissionais como alternativa de resolução de problemas dos alunos indicados para a educação especial:

[...] a necessidade de colaboração é evidente a partir de um abrangente Estudo sobre os Custos da Educação Especial publicado pela Decision Resource Corporation para o Departamento de Educação dos EUA para o ano letivo de 1985-1986 (EUA, Departamento de Educação, 1985-1986). O relatório evidencia, o que não é surpresa para os envolvidos na educação especial, que aproximadamente 5% de todos os alunos estadunidenses são avaliados anualmente pela educação especial, e esses serviços de avaliação representam 12 centavos de cada dólar gasto para a educação especial ou cerca de US \$ 2 bilhões por ano [...]. Como uma alternativa ao paradigma de encaminhamento-diagnóstico-colocação, a colaboração entre os profissionais da escola está sendo iniciada em muitos distritos escolares visando a prevenir os problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos. O objetivo desses serviços de apoio escolares é atender às necessidades individuais dos alunos antes da necessidade do encaminhamento para a possível colocação em um programa especializado (WEST; IDOL, 1990, p.1, tradução nossa).

Da mesma forma, os autores asseveram que os resultados da pesquisa realizada pelo Conselho para Crianças Excepcionais dos Estados Unidos apontaram a necessidade de colaboração entre os professores do ensino regular e os da educação especial. Foi estabelecida uma das áreas fundamentais para o desenvolvimento profissional dos membros da escola, assim como para o estabelecimento de escolas eficazes.

Conforme West e Idol (1987), a colaboração passa a ser usada como uma alternativa para facilitar a relação entre o professor de sala de aula e o da educação especial, com o objetivo de tornar essa relação mais eficaz e melhorar

a qualidade de ensino dos alunos com problemas de aprendizagem, baixo desempenho ou excepcionais nas salas de aula regulares.

Apoiadas no desenvolvimento da lógica do toyotismo no início dos anos 1980 e sua ação manipuladora a partir da educação, observamos que, inicialmente, o trabalho em equipe e a colaboração na área de educação especial foram utilizados como instrumentos de “captura” da subjetividade dos professores para que estejam comprometidos com o discurso de uma “juventude norte-americana mais instruída”, ocultando, na verdade, o propósito de formar novos alunos que sejam produtivos conforme as necessidades do novo padrão econômico da época.

Ao mesmo tempo, a formação de indivíduos eficientes ancorado no discurso de mais instrução para os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência é explicada por Saviani (2012) ao referir-se que a educação passa a cumprir a função de equilibrar o sistema capitalista, visando superar o problema da marginalidade ou dos indivíduos ineficientes e improdutivos e torná-los capazes de contribuir com o aumento da produtividade na sociedade.

De forma geral, o problema não estava no trabalho em colaboração entre a educação regular e a educação especial, pois essa parceria foi essencial para o desenvolvimento e apropriação de conhecimentos dos alunos que apresentavam algum tipo de deficiência na época.

Contudo, as bases na qual se estabeleceu a colaboração e o trabalho em equipe entre essas duas áreas fogem totalmente à essência do trabalho educativo e à função social da escola, já que os professores ao serem cooptados pelo discurso de “jovens mais produtivos”, organizam os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para a formação de um indivíduo ao serviço do capital, em vez de, conforme Saviani (2013), sistematizar esses meios para a apropriação do saber sistematizado, produzindo intencionalmente em cada sujeito singular a humanidade elaborada historicamente.

No caso dos alunos com alguma deficiência, Vigotski (1997) afirma que a escola deve promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais de todos os educandos. Nesse sentido, o autor aponta que os professores precisam explorar caminhos alternativos que lhes permitam

organizar os meios para a apropriação do saber sistematizado de acordo com às peculiaridades que apresentem os alunos com algum tipo de deficiência, sem perder de vista que esses alunos alcançam no desenvolvimento o mesmo que os outros alunos, porém, esse aluno alcança-o de uma forma diferente, por outra via, com outros meios.

Portanto, diante da necessidade de explorar ainda mais como a lógica do sistema toyotista tem penetrado a área da educação especial por meio de seus valores-fetice e seus dispositivos organizacionais para a “captura” da subjetividade dos professores e a formação de alunos produtivos, a seguir discutiremos os modelos de “consulta escolar colaborativa” e o “coensino” ou “ensino colaborativo” como duas formas que representam a materialização da colaboração e do trabalho em equipe nos Estados Unidos durante as décadas de 1980 e 1990 e, amplamente, difundida no Brasil a partir da década de 2000.

2.3.1 A CONSULTA ESCOLAR COLABORATIVA

Em linhas gerais, o conceito de “consulta”, conforme Meyers, Parsons e Martin (1979), baseia-se nas proposições da escola de psicologia, da saúde mental e do desenvolvimento organizacional. Consulta é definida como:

Uma técnica que, no mínimo, sempre tem as seguintes seis características: a) é um processo de ajuda para a solução de problemas; b) ocorre entre um profissional que oferece ajuda e um solicitante dela, os quais têm a responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa; c) é um relacionamento voluntário; d) conta com um profissional que oferece ajuda a um solicitante e ambos compartilham a resolução do problema; e) tem como objetivo ajudar a resolver um problema atual de trabalho do profissional que busca ajuda; e f) é o lucro dos profissionais que buscam ajuda por meio do relacionamento, fazendo que os problemas futuros talvez sejam tratados com mais sensibilidade e habilidade (MEYERS; PARSONS; MARTIN, 1979, p. 4, tradução nossa).

Nessa perspectiva, West e Idol (1987), citando Tharp (1975), referem-se à consulta como um processo em tríade caracterizado por uma relação interativa entre consultor, consultado e cliente. Dessa maneira, o consultor auxilia outro profissional, o consultado, na resolução de um problema de trabalho frequente relacionado com um cliente pelo qual o consultado é responsável na orientação para lidar com problemas semelhantes no futuro (MEYERS; PARSONS; MARTIN, 1979; WEST; IDOL, 1987).

No contexto escolar, a tríade consultiva desenvolve-se a partir da prestação de serviços indiretos e suporte de qualquer professor especialista em aprendizagem ou comportamento (o consultor) para o professor de sala de aula regular (o consultado) sobre um assunto associado a um aluno específico (o cliente), o qual é a principal responsabilidade do professor de sala de aula regular (HERON; HARRIS, 1982; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 1986; IDOL-MAESTAS, 1981).

De modo geral, observamos que as definições apresentadas sobre consulta estão relacionadas à ideia de trabalho em equipe ancorada na lógica toyotista, pois o trabalho é realizado entre duas ou mais pessoas, demandando a mobilização da “iniciativa”, da “voluntariedade”, do “compromisso” e da “responsabilidade” das partes envolvidas para a resolução dos problemas no ambiente de trabalho.

No toyotismo, o trabalho em equipe é um dispositivo organizacional para a “captura” da subjetividade do trabalho, produzindo o envolvimento proativo do trabalhador através de capacidades, atitudes e valores, para contribuir com o capital na busca de soluções para os problemas de produção de mercadorias (ALVES, 2011).

Desse modo, o conceito de consulta carrega em si a ideia de encorajar o consultor e o consultado a pensar “pró-ativamente” e a encontrar soluções dos problemas surgidos, mascarando as obrigações mediante discursos e valores que desenvolvam neles uma disposição intelectual-afetiva com os interesses do capital.

Da mesma forma, Meyers, Parsons e Martin (1979) ao mencionarem no conceito de consulta a responsabilidade do bem-estar de outra pessoa, aludem à ideia de Boszormenyi-Nagy e Spark (1973) e de Appley e Winder (1977) sobre a disseminação dos valores de “cuidado” e “preocupação” entre os trabalhadores, ocultando a “captura” da subjetividade dos mesmos e a imposição da ideologia do “comprometimento” com o trabalho.

No relacionado à consulta e ao contexto escolar, a “captura” da subjetividade no trabalho em equipe entre o consultor e o professor parece estar associado à crítica de Antunes e Pinto (2017) sobre o perfil do trabalhador

“polivalente” e a agrupação em equipes de trabalho, os quais conduziram à desespecialização do trabalhador.

Com base nos pressupostos analisados sobre o conceito de consulta a partir da lógica toyotista, a consulta passa a associar o dispositivo organizacional do trabalho em equipe e o valor-fetice da colaboração.

Essa relação é esclarecida por West e Idol (1990) quando afirmam que o conceito tradicional de consulta consistia na relação de um profissional atuando com outro em busca de orientação para resolver um problema existente, sem uma relação de colaboração baseada no trabalho em conjunto de dois ou mais profissionais, caracterizada pela paridade e reciprocidade, visando à resolução de problemas.

Portanto, Brown e outros propuseram a natureza colaborativa da consulta, explicitada na seguinte definição:

A consulta é geralmente um processo baseado em um relacionamento igual caracterizado por confiança mútua e comunicação aberta, abordagens conjuntas para a identificação de problemas, agrupação de recursos pessoais para identificar e selecionar estratégias que terão alguma probabilidade de resolver o problema que foi identificado e compartilhar a responsabilidade na implementação e avaliação do programa ou estratégia que foi iniciado (BROWN et al., 1979, p. 8, tradução nossa).

Diferente do modo de organização da consulta geral, na consulta colaborativa o papel do consultor se transforma de um especialista que simplesmente aconselha e guia os outros, para o de um colaborador facilitador e competente capaz de encaminhar aos outros para a solução de problemas compartilhados e mútuos por meio da implementação de planos e programas de avaliação (WEST; IDOL, 1990).

A partir dos postulados apresentados, novamente, observamos a influência da lógica toyotista na configuração da consulta colaborativa, já que o valor-fetice da colaboração e o dispositivo organizacional do trabalho em equipe são utilizados como uma estratégia de subjetivação para manipular o corpo e mente do trabalhador à lógica do capital

Conforme Alves (2011), os valores-fetice permitem uma mudança de linguagem no mundo empresarial para o engajamento proativo do trabalhador

com o local de trabalho. No caso da colaboração, esta leva ao envolvimento do trabalhador como “colaborador/a”, fazendo-o se sentir como parte integrante da empresa e não se enxergando como mão de obra explorada.

Por esse motivo, a colaboração como instrumento de “captura” da subjetividade é utilizada na organização da consulta colaborativa para mascarar a reconfiguração da alienação dos trabalhadores. Do mesmo modo, a consulta colaborativa também aponta o trabalho em equipe fundamentado no “modelo de competências profissionais”, exigindo do trabalhador “recursos pessoais” ou “competências” para a resolução dos problemas surgidos dentro do local de trabalho.

Por conseguinte, podemos dizer que a consulta colaborativa baseia-se na relação entre a colaboração e o trabalho em equipe para a “captura” da subjetividade do trabalho, consolidando assim, a ideologia orgânica do sistema toyotista.

Como consequência dos objetivos traçados pelo capital a consulta colaborativa passa a ser conceituada na educação não como uma prática pedagógica, mas como uma opção de prestação de serviços da educação especial que deve acontecer entre os professores de educação especial e da sala de aula regular. O objetivo é construir meios de apoio para a integração na educação regular dos estudantes de educação especial com problemas de leve aprendizado e/ou comportamentais, tal como de alguns educandos com deficiência moderada ou com baixos níveis de alcance (IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 1986; WEST; IDOL, 1987). Dessa forma, a consulta colaborativa é definida como:

[...] um processo interativo que permite às equipes de pessoas com diversos conhecimentos gerar soluções criativas para problemas mutuamente definidos. O resultado é aprimorado, alterado e produz soluções que são diferentes daquelas que o membro da equipe individual produziria independentemente. O principal resultado da consulta colaborativa é fornecer programas abrangentes e eficazes para alunos com necessidades especiais dentro do contexto mais apropriado, permitindo-lhes alcançar a máxima interação construtiva com seus pares sem deficiência (IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 1986, p. 1).

Sob essas condições, West e Idol (1990) apontam que o professor de sala regular e o da educação especial são responsáveis por trabalhar em conjunto

para definir o problema, elaborar um plano apropriado, cumprir suas responsabilidades relevantes e avaliar o impacto do que eles fizeram. Ambos estabelecem juntos o problema e criam as soluções criativas para resolvê-lo, de forma que sejam solidariamente responsáveis pelo resultado obtido de um aluno em particular.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que esta relação colaborativa cria “empoderamento mútuo” (WEST; IDOL, 1990), pois, em vez de o professor especialista ser uma ameaça para o desenvolvimento do trabalho do professor de sala regular, esse processo permite que os profissionais enfrentem os problemas juntos e agrupem suas várias fontes de conhecimento para resolver da melhor forma a questão apresentada. Desse modo, o empoderamento mútuo torna-se um dos principais objetivos da colaboração educacional.

A princípio, a ideia de “construir meios de apoio para a integração na educação regular dos estudantes de educação especial” apresentada pela consulta colaborativa parece relacionar-se com o pensamento de Vigotski (1997), já que aponta que os conhecimentos a serem ensinados à criança com algum tipo de deficiência devem estar subordinados à educação regular por meio do uso de recursos especiais e caminhos alternativos que invistam nas mesmas metas gerais de todas as crianças da sala de aula.

Porém, sua natureza colaborativa e sua configuração em grupos de trabalho com “diversos conhecimentos” para gerar “soluções criativas”, as quais são materializadas em “programas abrangente e eficazes”, remetem à relação dos valor-fetiches e do dispositivo organizacional do trabalho em equipe. Nessa perspectiva, a consulta colaborativa é constituída por uma equipe de professores “polivalentes”, que devem comprometer-se e responsabilizar-se “voluntariamente” com os problemas referentes aos alunos com algum tipo de deficiência para solucioná-los. Dessa maneira, há uma “captura” da subjetividade, pois exige-se que os professores coloquem seus saberes em ação e habilidades fundamentados nos valores-fetichê da “colaboração”, “criatividade” e “voluntariedade” para encontrar soluções que sejam abrangentes e eficazes.

Ao mesmo tempo, o objetivo do “empoderamento mútuo” para acabar com a ameaça que representa outro profissional no mesmo local de trabalho

pode ser interpretado como uma das consequências do trabalho em equipe baseado na lógica toyotista, pois na aparência o discurso do “empoderamento” se mostra como a horizontalidade e quebra de hierarquias entre os professores, porém, encobre a competição entre os professores, pois a responsabilização e o cumprimento de solução de problemas que recai sobre o coletivo não considera, na maioria das vezes, as condições sistêmicas que fogem das mãos dos profissionais.

Destarte, a “captura” da subjetividade do trabalho não deixa os professores perceber que poderiam trabalhar no coletivo, observando as possibilidades e os meios na escola com o objetivo de atingir a apropriação de conhecimentos dos alunos com algum tipo de deficiência.

Conforme Saviani (2013), os professores devem compreender as contradições da sociedade que determinam a educação e, assim, posicionar-se criticamente sobre essas contradições para direcionar uma prática educativa que vise a socialização do saber elaborado para a transformação do quadro social vigente. Nessa perspectiva, os professores precisam usar seus conhecimentos e habilidades para organizar os meios educacionais e atuar como uma mediação entre o conhecimento produzido historicamente e o aluno, de forma que, ele domine os conteúdos culturais que o possibilite de compreender a sociedade na qual está inserido e fazer uma mudança.

Além de seus traços toyotistas, a consulta colaborativa entre os professores especialistas e os da educação especial, também, perde o foco da prática educativa ao ter por objetivos a solução de problemas e a criação de programas eficazes.

Vigotski (1997), ao falar sobre o desenvolvimento e o aprendizado do aluno com deficiência, afirma que a prática educativa tem que basear-se nas peculiaridades e necessidades de cada aluno, fazendo uso de recursos especiais e caminhos alternativos. De forma que, os conhecimentos e as aprendizagens sejam subordinados à educação regular.

Portanto, a solução de problemas por meio de programas eficazes não condiz com a situação de cada aluno com deficiência, já que o que serve para alguns não serve para os outros. Da mesma maneira, não existem limites

preestabelecidos do que ele irá atingir, no entanto, aprenderão o mesmo que os outros alunos, pois as metas educacionais serão as mesmas para todos os alunos do grupo.

A princípio, acreditamos que o trabalho coletivo entre o professor especializado e o da sala de aula regular seja fundamental para a troca de conhecimentos e experiências que possam caminhar para a inclusão escolar do aluno com deficiência. Contudo, os postulados da consulta colaborativa baseados na lógica do toyotismo, tornam-na um instrumento de “captura” da subjetividade para formar o homem produtivo da sociedade capitalista.

Depois da caracterização da consulta escolar colaborativa, no seguinte tópico apresentaremos as particularidades do modelo de colaboração e trabalho em equipe chamado de “coensino” ou “ensino colaborativo”.

2.3.2 COENSINO OU ENSINO COLABORATIVO¹⁴

As raízes do coensino (*co-teaching*, em inglês), como uma opção de prestação de serviços da educação especial, são encontradas na configuração do ensino em equipe entre professores de educação regular. Apesar de suas múltiplas variações, o coensino visava criar ambientes educacionais que eram centrados no aluno (FRIEND; REISING; COOK, 1993).

Dessa forma, o coensino surge como uma variação do ensino em equipe e é definido como a relação entre dois ou mais profissionais, proporcionando um ensino relevante a um grupo diversificado de alunos num único espaço físico (COOK; FRIEND, 1995).

Como apontamos anteriormente, nos Estados Unidos, o ensino em equipe esteve pautado durante os inícios do desenvolvimento do sistema toyotista, levando ao uso do trabalho em equipe entre os professores para a “captura” da subjetividade do trabalho. Desse modo, foram desenvolvidas atitudes proativas

¹⁴ Independentemente que nas produções científicas no Brasil seja mais usada a expressão “ensino colaborativo” para se referir à parceria entre os professores de sala de aula e da educação especial no ensino regular, nesta parte do trabalho optaremos por utilizar a tradução literal dos termos “co-teaching” e “collaborative teaching” conforme o uso dos autores citados.

nos professores, as quais os envolvessem inconscientemente com a ideia de atingir a eficácia escolar de acordo com os princípios do capital, deixando de lado o ensino dos saberes produzidos historicamente para a formação da humanidade em cada indivíduo singular.

Portanto, percebemos que quando os autores afirmam que o coensino é uma variação do ensino em equipe, referem-se à relação entre o dispositivo organizacional de trabalho em equipe e o valor-fetice da colaboração para conduzir a “captura” da subjetividade do trabalho dos professores para a formação do homem produtivo.

Essa relação é observada quando os autores afirmam que o coensino fundamenta-se na colaboração e é entendida como “[...]um estilo de interação entre pelo menos duas partes coiguais empenhadas, voluntariamente, na tomada de decisões compartilhadas enquanto trabalham em direção a uma meta comum” (FRIEND; COOK, 1990, p.2, tradução nossa).

De um lado, percebemos que a colaboração definida pelos autores assemelha-se a nossa definição de colaboração como uma estratégia de subjetivação que abrange fatores ideopolíticos e psicossociais que favorecem a manipulação física e mental dos professores aos interesses do capital para a formação do novo homem produtivo. De outro, a colaboração no coensino, aproximasse à ideia de Alves (2011), ao explicar que o trabalho em equipe baseado em ações colaborativas exige que o trabalhador atue em equipe para assumir os riscos das atividades organizadas e cujos resultados são colocados como metas.

Por conseguinte, afirmamos que em 1980, sob a base da lógica toyotista, a relação entre o trabalho em equipe e a colaboração foi amplamente difundida na educação especial mediante o coensino como um instrumento de “captura” da subjetividade, já que mostra-se na aparência como mais “envolvente” e menos arbitrário ao ser definido por Cook e Friend (1995), como uma atividade realizada entre o professor de sala regular e o da educação especial, os quais estão envolvidos ativamente no ensino de um grupo diverso de estudantes, incluindo alunos com deficiência. O ensino é oferecido principalmente numa única sala de aula ou espaço físico.

A ideia do coensino como um instrumento de “captura” da subjetividade ainda é mais esclarecedora, pois na aparência o coensino abrange o trabalho em equipe em todas as facetas do processo educacional, desde a avaliação de forma colaborativa das forças e fraquezas dos estudantes, para a determinação de objetivos educacionais e indicadores de resultados apropriados por meio do planejamento de estratégias de intervenção, até a implementação e avaliação do progresso do aluno em direção às metas estabelecidas e à eficácia do processo de coensino. Contudo, se bem é fundamental a avaliação das potencialidades do aluno com deficiência para o processo de ensino-aprendizagem, o fato de que os indicadores de resultados estejam vinculados à eficácia do processo de coensino mascara a ação manipuladora da lógica toyotista fazendo com que os professores estejam comprometidos com formação de alunos que sejam produtivos e capazes de responder às novas exigências do capital.

Outro exemplo de “captura” da subjetividade através do coensino são os níveis desenvolvidos por Cook e Friend (1995), os quais destacam da mesma maneira como no ensino em equipe uma reorganização do sistema de relações, que vai de uma estrutura hierárquica para uma estrutura horizontal, fundamentada no compromisso e na responsabilidade dos professores.

Os autores destacam três níveis de coensino: a) ensino assistido: baseado numa ordem hierárquica, na qual um professor está no comando da sala de aula e o outro observa os estudantes ou ajuda-os nas atividades propostas; b) estação de ensino: os professores dividem o conteúdo da aula em duas ou mais partes para ser ensinado em pequenos grupos de alunos; c) ensino paralelo: os professores realizam o plano de ensino em conjunto, porém cada um será responsável por ensinar a metade do conteúdo; d) ensino alternativo: permite aos professores proporcionar diversas abordagens para um grupo pequeno de estudantes; e) ensino em equipe: forma mais desenvolvida do coensino, na qual os dois professores compartilham o ensino dos alunos. É o tipo de ensino que requer o nível mais alto de confiança e compromisso.

De um lado, no toyotismo, a colaboração e o trabalho em equipe, como instrumentos de “captura” da subjetividade, conduziram à ideia aparente de

horizontalidade e autogestão, no entanto, em realidade, intensificou a competição e exploração entre os trabalhadores. De outro, Saviani (2012; 2013) afirma que em termos pedagógicos o sistema de relações horizontais é um objetivo que deve ser conquistado e construído por meio da socialização do saber historicamente produzido.

Além da “captura” da subjetividade, o coensino não considera que o aluno com deficiência possui sua própria singularidade, portanto, o processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento serão diferentes em cada um deles (VIGOTSKI, 1997). Ao mesmo tempo, o que esse aluno poderá atingir não deve ser colocado como a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, pois não se estaria respeitando a singularidade, a forma e o tempo de aprender desse sujeito.

Destarte, o coensino perde o objetivo de sociabilizar os conhecimentos produzidos historicamente para a formação humana mediante caminhos alternativos e recursos especiais, privilegiando a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e sua mensuração por indicadores de resultados.

O coensino também pode acontecer em diversas formas e adquirir diferentes denominações, tendo como princípio a relação colaborativa e o trabalho em equipe como dispositivos de “captura” da subjetividade para o comprometimento e responsabilização dos professores com os valores escolares relacionados às necessidades do capital.

Dessa forma, identificamos o ensino colaborativo (*collaborative teaching*, em inglês) como o trabalho compartilhado entre o professor de ensino regular e o da educação especial numa mesma sala de aula e que se divide nas seguintes opções: a) ensino complementar; b) ensino em equipe; e c) atividades de apoio para a aprendizagem (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989).

Conforme Bauwens, Hourcade e Friend (1989), o ensino complementar permite ao professor do ensino regular manter a responsabilidade principal pelo conteúdo de ensino, enquanto o professor de educação especial ensina estratégias e habilidades para dominar o assunto.

O ensino em equipe é definido como um subtipo do coensino, no qual os professores da educação especial e do ensino regular planejam em conjunto e ensinam o conteúdo, porém assumem diversos níveis de responsabilidade para diferentes segmentos do currículo ou tipos de ensino (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989).

As atividades de apoio para a aprendizagem configuram-se de maneira que o professor do ensino regular seja responsável por ensinar o conteúdo curricular, enquanto o professor de educação especial fica encarregado de providenciar atividades de reforço e suplementares para a aprendizagem do aluno (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989).

Outra denominação identificada é o ensino em equipe usada por Pugach e Johnson para descrever seu modelo de coensino e estabelecer orientações específicas para os indivíduos que optam por envolver-se nessa atividade colaborativa. Para tanto, os autores ressaltam que, antes de envolver-se em equipes, os participantes devem concordar de que objetivo inicial é “[...] um esforço conjunto para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, implementando as abordagens contemporâneas disponíveis mais eficazes ao currículo e ao ensino” (PUGACH; JOHNSON, 1995, p. 177, tradução nossa).

Nessa perspectiva, os autores estabelecem os seguintes princípios orientadores: a) desafiar-se a si mesmo para melhorar o próprio ensino; b) compartilhar a responsabilidade do ensino e de todos os alunos; c) ter comunicação regular; d) apoiar aos membros da equipe e; e) trabalhar ativamente para incluir todos os alunos (PUGACH; JOHNSON, 1995). Cabe ressaltar que, na discussão desses princípios, os autores não se referem diretamente à presença física de ambos professores na sala de aula. Contudo, a maior parte da discussão é permeada pela ética colaborativa e implica que ambos estejam presentes (REINBILLER, 1996).

Em geral, observamos que, nos Estados Unidos, a colaboração e o trabalho em equipe entre o professor de sala regular e o da educação especial tem ajudado à inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou problemas de aprendizagem dentro da sala de aula regular, porém essa inclusão vem

mascarada inicialmente para atingir o viés capitalista e a formação do homem produtivo.

De um lado, Maciel e Kassar (2011) afirmam que o discurso da inclusão surgiu para minimizar as desigualdades sociais e não para eliminá-las. Portanto, a inclusão torna-se uma garantia de manutenção da estabilidade social seguindo as orientações do sistema capitalista. De outro, observamos que os modelos apresentados de colaboração, carregam em si a lógica toyotista de “captura” da subjetividade, comprometendo e responsabilizando aos professores com a formação de um homem totalmente privado de seus traços ontológicos e instaurando no aluno uma subjetividade que legitima as condições de exploração do sistema capitalista.

Desse modo, o trabalho em coletividade, que deveria ser fundamental para a transmissão dos saberes historicamente produzidos para a formação humana do aluno com algum tipo de deficiência, é desviado dessa função social e passa a ser utilizado como um meio que perpetua as condições estruturais da sociedade.

Destarte, o professor ao organizar os meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para desenvolver sua prática educativa deve considerar qual é a origem e a base que fundamentam os diversos modelos educacionais que lhe são apresentados e qual é o tipo de formação que pretendem. Dessa maneira, o aluno poderá se apropriar dos conhecimentos construídos historicamente que lhe permitam questionar e mudar a realidade social na qual está inserido.

No referente à colaboração e ao trabalho em equipe em suas diversas formas e modalidades, novamente, esclarecemos que o problema não é com o trabalho coletivo que produz essa colaboração, já que acreditamos que é fundamental a parceria entre o professor de sala de aula e o da educação especial para a inclusão escolar. Porém, o conflito em si é na concepção dos modelos colaborativos baseados na lógica toyotista e sua relação com a formação do homem produtivo.

Alves (2011) afirma que a nova pedagogia está inscrita da lógica toyotista, traduzindo em seu léxico elementos para um novo nexos psicofísico (saber fazer, saber comunicar, saber usar). À vista disso, os valores-fetice disseminados pela

lógica toyotista “[...] se refletem no campo educativo, constituindo parâmetros ideológico-discursivos de políticas governamentais de educação profissionais, além de serem incorporados nos currículos escolares” (ALVES, 2011, p. 92).

A partir das ideias apresentadas, observamos que, na educação, a colaboração se configura como um valor-fetiche relacionado intrinsecamente ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe, sustentando aspectos ideopolíticos e psicossociais para a manipulação física e mental dos professores à lógica do capital para a formação do novo homem produtivo.

Por esse motivo, é necessário analisar e discutir como a colaboração tem se desenvolvido na educação especial brasileira, pois, conforme Alves (2011), a partir dos anos 90 e em diante, no Brasil, a educação de forma geral passou a adotar as ideias de competência, polivalência e a do cidadão produtivo.

Sendo assim, no seguinte capítulo realizaremos uma análise dos documentos legislativos que orientam a educação especial brasileira com foco na colaboração entre os professores da sala de aula e da educação especial. Da mesma maneira, realizaremos um panorama geral sobre como tem sido desenvolvida a colaboração entre esses profissionais a partir do trabalho realizado pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Isto posto, buscamos compreender como as escolas brasileiras e seus professores têm buscado a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial por meio dos modelos colaborativos.

3. A COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

No capítulo anterior discutimos sobre como opera o capitalismo nos diversos âmbitos da sociedade através dos dispositivos de controle implantados no modelo de produção toyotista. No que se refere à esfera educacional e ao objetivo deste, apresentamos como o valor-fetice da colaboração, como parte da lógica toyotista, está relacionado ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe e é utilizado na educação especial estadunidense para formar o novo homem produtivo da sociedade.

Portanto, diante dessa primeira discussão e para dar continuidade a nossa pesquisa sobre a colaboração na educação especial brasileira, é importante esclarecer que o contexto histórico e social dos Estados Unidos foi muito diferente ao do Brasil e que esse fato influenciaria na forma como a colaboração atenderia os interesses do capital em cada um desses países.

Desse modo, para iniciar este capítulo, consideramos relevante realizar brevemente um contraste entre as situações dos países mencionados e a forma como suas diferenças terminam se entrelaçando conforme as necessidades do sistema capitalista, de maneira que possamos entender melhor as discussões posteriores sobre a colaboração na educação especial brasileira.

À vista disso, os contextos históricos e sociais dos Estados Unidos e do Brasil começam a relacionar-se e a diferenciar-se entre as décadas de 1920 e 1970, pois, conforme Maciel e Kassar (2011, p.17), “[...] os países capitalistas foram marcados pela implantação de políticas sociais e pelo estabelecimento de um estado de bem-estar social¹⁵”.

Contudo, as autoras afirmam que a crise econômica dos anos 1970 desencadeou um movimento de reordenamento econômico por meio da

¹⁵ O Estado de Bem Estar Social (*Welfare State* em inglês) foi estabelecido com objetivo de enfrentar a crise econômica dos anos 1920. Por conseguinte, compreendeu um conjunto de ações para o desenvolvimento de uma rede de políticas públicas, “[...] visando à proteção social e à geração de empregos para fomentar o aumento de consumo e o aquecimento da economia” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 17)

implantação de políticas neoliberais¹⁶, as quais que passaram a restringir a ação do Estado no âmbito das políticas públicas.

Como consequência, das novas necessidades do capital, a década de 1980 desencadeia duas situações diferentes. De um lado, os Estados Unidos e os outros países capitalistas, começaram com o reordenamento econômico a partir do modelo de produção toyotista e o estabelecimento de governos neoliberais. De outro lado, no Brasil nada disso ainda tinha acontecido, pois, em 1988, depois de 21 anos de ditadura militar, o país estabelece um processo de democratização, o qual traria mudanças políticas e sociais tardias.

Nessa perspectiva, observamos que enquanto nos Estados Unidos e nos outros países capitalistas se instauravam os dispositivos de controle da lógica toyotista na sociedade, acompanhados das políticas neoliberais que tiram os direitos à saúde, educação e assistência social dos cidadãos; no Brasil, foi aprovada a Constituição Federal, “[...] que enfatiza a garantia dos direitos sociais, através da implantação de políticas públicas sociais de caráter universal” (MACIEL; KASSAR, 2011, p. 18).

Por conseguinte, Maciel e Kassar (2011) afirmam que a partir dos anos de 1990 houve uma tensão no quadro político-econômico do Brasil, já que, de um lado, o Estado tinha que intervir diretamente para garantir os direitos estabelecidos constitucionalmente e; de outro, ele devia adequar-se às condições e exigências da nova organização do mercado, as quais requeriam a intervenção mínima do Estado nas políticas públicas.

Em face do contexto contraditório no qual estava desenvolvendo-se a recente democracia brasileira, o discurso da inclusão social surge como um meio para mascarar as desigualdades produzidas pelo sistema de controle que exerce o capital sobre a sociedade. Destarte, esse discurso é introduzido nas políticas educacionais mediante expressões similares como “educação inclusiva, inclusão escolar, inclusiva” (MACIEL; KASSAR, 2011).

¹⁶ O neoliberalismo fundamenta-se nas ideias de que o mercado é o eixo central das relações sociais e de que a economia é essencialmente autorregulável. Portanto, defende o lema de Estado mínimo, já que acredita que a economia não necessita a intervenção do Estado. Dessa maneira, busca aumentar a iniciativa privada como representatividade de maior liberdade econômica (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017).

No que tange à área de educação especial, a partir dos anos 2000, o discurso da inclusão trouxe duas consequências opostas. De um lado, foi possível a inserção do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, após décadas de lutas por parte dos profissionais, familiares e diversos movimentos sociais. De outro, a mesma possibilidade de inclusão escolar leva à questão sobre qual seria o tipo de educação que seria oferecida a esse sujeito e como seria garantido seu direito à educação, considerando que a origem do discurso da inclusão se relaciona com as necessidades e exigências do capital.

Nesse sentido, ainda que o discurso da inclusão escolar do aluno público-alvo tenha surgido num contexto divergente do qual discorreremos posteriormente, na aparência, esse discurso levou à configuração de políticas educacionais que se articularam para garantir o direito à educação desse educando. Desse modo, a colaboração entre o professor regente e o da educação especial surge nos documentos orientadores da educação especial como um dos mecanismos para garantir esse direito.

Sendo assim, a colaboração entre o professor regente e o da educação especial no Brasil é inserida pela primeira vez na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Dessa forma, a colaboração passa a ser definida vagamente como a atuação colaborativa que realiza o professor de educação especial na sala de aula regular como parte de um serviço de apoio pedagógico especializado.

Depois a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a colaboração entre os professores regentes e os da educação especial também é mencionada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Diante da leitura e análise dos principais documentos legais e orientadores da educação especial brasileira, observamos que a colaboração apenas é citada e, às vezes, é definida superficialmente. Em contrapartida, encontramos que diversas pesquisas produzidas no Brasil configuram sob o

rótulo de colaboração várias possibilidades de organização seja entre pares, entre pesquisador e professor e/ou entre professor e especialista.

Embora no primeiro capítulo, nós já tenhamos definido a colaboração¹⁷ e, que a originalidade deste capítulo esteja em analisar como a origem e o desenvolvimento da colaboração sob a lógica toyotista têm se adequado ao contexto educacional brasileiro e quais têm sido seus impactos para garantir o direito à educação do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, consideramos importante evidenciar, brevemente, o trabalho desenvolvido nos grupos de pesquisa que têm abordado a temática da colaboração. De forma que possamos enriquecer ainda mais nosso trabalho e mostrar as contribuições desses grupos para a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial.

Na área de educação especial brasileira, o grupo de pesquisa “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” (Foreesp) da Universidade Federal de São Carlos e o grupo “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” da Universidade Federal do Espírito têm se destacado por meio de suas produções acadêmico-científicas como uns dos principais grupos que contribuíram com a consolidação do processo de inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Além desse reconhecimento na área e devido às diversas temáticas que abordam seus trabalhos, os aportes teóricos e práticos desses grupos são considerados fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado.

De maneira geral, no que se refere à temática de colaboração, parece que os estudos desses grupos têm se debruçado em aproximá-la a um modelo de organização de ensino que esteja associado às políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Contudo, como já mencionamos anteriormente, não é nosso objetivo analisar o que cada um desses grupos compreende por colaboração, esse é um trabalho que poderá

¹⁷ Definimos a colaboração como um valor-fetice relacionado intrinsecamente ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe que sustenta aspectos ideopolíticos e psicossociais para a manipulação física e mental dos professores à lógica do capital para a formação do novo homem produtivo.

ser realizado em outro momento. Portanto, para efeitos deste capítulo a seguir mostraremos um panorama geral sobre o trabalho desenvolvido pelos grupos mencionados e suas principais contribuições na área de educação especial a partir do que eles chamam de colaboração.

O primeiro grupo de pesquisa tem por nome “*Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial*” (Foreesp) da Universidade Federal de São Carlos está voltado para a temática da inclusão escolar, produzindo conhecimento científico que “[...] contribua para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecida a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira” (DIRETÓRIO FOREESP, 2020).

Desde a década de 1990, o Foreesp vem enfrentando o desafio de construir uma escola inclusiva na realidade brasileira. Para tanto, as pesquisas desenvolvidas no grupo têm contribuído com a identificação e caracterização das crianças público-alvo da educação especial nos sistemas educacionais públicos; com a realização de um estudo para a implementação de um política municipal para a implantação gradual, sistemática e planejada, para a inclusão escolar das crianças público-alvo da educação especial na educação infantil; com diversos estudos em outros níveis da Educação Básica; com a implementação e avaliação de programas de formação continuada de profissionais da escola regular para enfrentar os desafios da política de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial; entre outros (MENDES, 2008).

O interesse pelo estudo da temática da colaboração surge a partir das dificuldades apresentadas para avaliar os efeitos dos programas de formação inicial e continuada, no que se refere à prática do professor regente e, dos entraves para qualificar o trabalho pedagógico na sala de aula regular. Diante esses problemas e devido ao pouco aprofundamento teórico sobre a temática da colaboração no Brasil, a colaboração passa a ser apontada como uma estratégia para favorecer a inclusão do aluno público-alvo da educação especial (MENDES, 2008).

Entre os primeiros estudos do grupo sobre a colaboração, Mendes (2008) destaca os trabalhos de Zanata (2004), Capellini (2004), o Projeto S.O. S. de Mendes e Toyoda (2005), Petrechen-Alva (2006) e, Carneiro (2006).

Iniciamos a apresentação do conjunto de trabalhos realizados por esse grupo, destacando o trabalho de doutorado de Zanata (2004) que visou implementar e avaliar um programa de planejamento colaborativo entre os professores regentes e pesquisador como professor de da educação especial, por meio da promoção da autonomia dos profissionais e do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas e adequadas às necessidades dos alunos (MENDES, 2008).

Em seguida, destacamos a pesquisa de Capellini (2004) que teve por objetivo implementar o ensino colaborativo entre o professor regente e o da educação especial dentro da sala de aula regular. Além disso, para complementar o ensino colaborativo foram realizadas atividades extraclasse de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com os familiares e o coletivo da escola e, a realização de estudos dirigidos (MENDES, 2008).

Podemos registrar no conjunto da produção do Foreesp sobre a temática colaboração, o “Projeto S.O.S” (MENDES; TOYODA, 2005) que implementou o modelo de consulta colaborativa, envolvendo dois pesquisadores como supervisores e trinta estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, os quais atuaram como colaboradores em treze diversas equipes de consultorias às escolas (MENDES, 2008).

Conforme Mendes (2008), a consulta colaborativa foi desenvolvida de duas formas, de um lado, durante a reunião de supervisão na universidade, envolvendo o coletivo dos estudantes colaboradores; de outro, na escola, abrangendo visitas semanais de um membro de cada equipe nas salas onde se encontravam os professores e os alunos público-alvo da educação especial.

Já o trabalho de Petrechen-Alva (2006) teve outra configuração da colaboração, pois visou analisar as possibilidades de parceria e colaboração entre o ensino regular e a educação especial mediante mudanças produzidas a partir da política de inclusão escolar (MENDES, 2008).

Por último, baseando-se nos poucos impactos obtidos nos cursos voltados para os professores e considerando o papel essencial do gestor para a implementação da colaboração na escola, o estudo de Carneiro (2006) buscou avaliar um programa de formação em serviço sobre a gestão das escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil (MENDES, 2008).

De modo geral, entre os benefícios voltados para a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial através dos modelos de colaboração implementados nos trabalhos pelo Foreesp se destacam: a socialização, a tolerância e o respeito entre os alunos público-alvo e os outros alunos; o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; a mudança nas práticas organizacionais; a reflexão sobre a prática entre os professores e; a reformulação da formação inicial e continuada.

Conforme Mendes (2008), os trabalhos produzidos pelo Foreesp demonstraram que quando os diversos modelos de colaboração são implementados eficazmente, eles podem beneficiar todos os estudantes assim como promover o crescimento profissional dos professores. Ao mesmo tempo, Capellini (2004) afirma que esses modelos se apresentam como estratégias para a construção processual de uma escola inclusiva, na qual os professores possam trabalhar em conjunto para conhecer bem seus alunos e oferecer-lhes diversas formas de materiais e estratégias para seu aprendizado.

A partir das aproximações como os estudos do Foreesp, observamos que suas produções acadêmico-científicas têm contribuído com a constituição de diversas estratégias para o estabelecimento de ambientes inclusivos que garantam o direito de educação do aluno público-alvo da educação especial.

No caminho de também garantir a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial, o segundo grupo de pesquisa que abrange a temática da colaboração é chamado de *“Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”* da Universidade Federal do Espírito Santo, o qual dá destaque:

[...] às questões da inclusão escolar de alunos que por diferentes razões, vêm apresentando dificuldade em ter garantidos, direito legal acesso e permanência na escola e qualidade no processo de ensino-aprendizagem (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 1).

Dessa maneira, no intuito de educar na diferença e de contribuir com a formação docente, o grupo assume como abordagem investigativa, epistemológica e política de produção de conhecimento a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Conforme os autores Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785), a pesquisa-ação “[...] evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas”.

Nessa perspectiva, a colaboração tem se tornado um elemento desencadeador de formação e mudança participativa, pois implica a participação do pesquisador externo e dos demais participantes do contexto em que se realiza o estudo. Desse modo, a colaboração junto à crítica busca a modificação das relações hierárquicas nos contextos de formação, levando aos profissionais da educação a reinventar suas práticas por meio da pesquisa, de forma que seja entendida como processo de mudança e de elaboração de novas práticas coletivas que visem constituir uma rede de colaboração entre os profissionais que buscam uma educação pública de qualidade para todos (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

De acordo com Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), a pesquisa-ação colaborativo-crítica configura-se como base para criar conhecimento de construção/implementação de novas/outras alternativas educacionais que facilitem os processos de inclusão escolar, considerando as dificuldades de interação dentro do contexto de pesquisa. Portanto, o grupo acredita que para uma escola se tornar inclusiva deve pensar com o outro, mediante um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica junto aos profissionais que formam parte do processo de ensino-aprendizagem.

Entre os trabalhos realizados pelo grupo destacam-se as temáticas de formação de professores; práticas pedagógicas; processo de ensino-aprendizagem; implementação da inclusão no município; relação família escola e; ações e/ou atribuições do pedagogo (ALMEIDA, 2010).

Devido à natureza colaborativa da abordagem pesquisa-ação colaborativo-crítica utilizada pelo grupo, todos seus trabalhos produzidos

colocam aos participantes da pesquisa como sujeitos encarnados e construtores de conhecimento, já que fazem parte do discurso e da discussão dos caminhos da pesquisa, de forma que o problema de investigação decorre das demandas vivenciadas no cotidiano (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Por esse motivo, apontaremos algumas pesquisas realizadas pelo grupo (CORREIA, 2006; GIVIGI, 2007; VIEIRA, 2007; VIEIRA, 2008) e que foram mencionadas no trabalho de Almeida (2010), de modo que possamos compreender melhor a natureza colaborativa colocada por ele.

O trabalho de pesquisa de Correia (2006) visou identificar, com os educadores, os seus saberes-fazer, diante da necessidade e do compromisso que têm/sentem de fazer cumprir sua função educativa no compartilhamento de saberes a todos seus alunos. Destarte, a pesquisadora em colaboração com os professores construiu possíveis respostas às dificuldades e aos desafios surgidos no processo de ensino-aprendizagem.

A tese de Givigi (2007) teve por objetivo analisar como se constituem as significações e sentidos atribuídos aos sujeitos com necessidades especiais no ensino regular. Para tanto, a pesquisadora desenvolveu práticas reflexivas junto com os professores e estagiários sobre as práticas educativas, de maneira que se pensaram outros sentidos sobre como configurar uma escola inclusiva.

A pesquisa de Vieira (2007) buscou encontrar caminhos de aprendizagem para alunos e professores, considerando os diversos espaços/tempos da escola. Por conseguinte, a pesquisadora elaborou em conjunto com os professores práticas organizativo-pedagógicas que pudessem instituir processos de intervenção para uma prática pedagógica mais inclusiva.

Já o trabalho de Vieira (2008) estabeleceu processos de formação continuada/potencialização por meio de planejamentos escolares e intervenção em sala de aula, articulando os saberes-fazer dos professores regentes, do professor de educação especial e do pesquisador com o objetivo de constituir contextos favorecedores da leitura e da escrita para os alunos com necessidades educacionais especiais.

De modo geral, Jesus, Vieira e Effgen (2014) afirmam que a pesquisa-ação colaborativo-crítica é uma possibilidade para que o pesquisador possa compreender a realidade social e, ao mesmo tempo, produzir novos e/ou outros conhecimentos que sejam constituídos em espaços de formação em conjunto com os sujeitos participantes no estudo, visando estabelecer novas linhas de pensamento e de ação.

Contudo, os autores destacam que, dentro de um sistema de desigualdade, o desafio continua sendo tornar os conhecimentos existentes acessíveis e disponíveis para a toda população, de maneira que contribuam com suas potencialidades e possibilidades de mudança (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014).

Ainda que Jesus, Vieira e Effgen (2014) apontem certas dificuldades para estabelecer mudanças no contexto escolar, são evidentes os esforços realizados pelo grupo de pesquisa para a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Entre as contribuições do grupo através da pesquisa-ação colaborativo-crítica se destacam: a constituição da formação continuada como dispositivo para potencializar as práticas dos professores; a instituição de contextos de aprendizagem para todos os alunos; o estabelecimento de grupos de estudo crítico-reflexivos entre os profissionais da escola e, o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

À vista disso, ressaltamos o amplo trabalho desenvolvido pelo grupo *“Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”* da Universidade Federal do Espírito Santo para garantir o direito à educação do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, assim como suas contribuições para a área de educação especial. Da mesma forma, o grupo Foreesp da Universidade Federal de São Carlos têm proporcionado um grande suporte para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que posam assegurar a apropriação de conhecimentos desse alunado.

Isto posto, reconhecemos que os grupos de pesquisa que se voltam ao estudo da colaboração no Brasil têm contribuído para a garantia do direito à educação dos estudantes da educação especial na escola comum. No entanto,

consideramos importante compreendermos a origem desse conceito e o que ele representa em uma sociedade capitalista e neoliberal.

Desse modo, após essa breve caracterização dos grupos de pesquisa e da análise inicial dos documentos que orientam a educação especial, observamos uma multiplicidade de sentidos sobre a colaboração na educação especial brasileira. Devido a essa multiplicidade de sentidos e considerando a origem da colaboração sob a lógica toyotista, nosso foco na segunda parte do trabalho será a colaboração que acontece entre o professor regente e o da educação especial dentro da sala de aula regular.

Portanto, novamente ressaltamos que este capítulo terá como objetivo analisar como a origem e o desenvolvimento da colaboração sob a lógica toyotista têm se adequado ao contexto educacional brasileiro e quais têm sido seus impactos para garantir o direito à educação do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular.

Para tanto, no primeiro tópico abordaremos o desenvolvimento das políticas de inclusão social no Brasil dentro do contexto de reconfiguração do sistema produtivo e suas consequências na organização do movimento de inclusão escolar no Brasil, de maneira que possamos caracterizar a totalidade na qual é inserida a colaboração entre o professor regente e o professor especial e, ao mesmo tempo, que essa caracterização nos permita compreender como a colaboração vem sendo inserida nos documentos legais que garantem o direito à educação do aluno público-alvo da educação especial.

No segundo tópico, apresentaremos o estado do conhecimento da colaboração entre os professores regentes e os da educação especial na sala de aula regular, o qual foi realizado a partir dos trabalhos de pesquisa que compõem a coletânea do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). De forma que seja possível mostrar o panorama geral a respeito da colaboração segundo os estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a inclusão escolar na realidade brasileira, bem como, explicitar a análise dessa realidade por meio do materialismo histórico-dialético.

Em síntese, consideramos fundamental evidenciar e analisar como o contexto histórico-social brasileiro têm influenciado na configuração da educação

especial e como a colaboração tem sido adaptada dentro dela para a garantia do direito à educação do aluno público-alvo da educação especial.

3.1 A COLABORAÇÃO NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA AOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A colaboração entre o professor de sala regular e o da educação especial é inserida nas políticas de educação inclusiva num cenário de muitas lutas e contradições. Por esse motivo, é necessário começar este tópico apresentando o cenário brasileiro que levou ao estabelecimento de políticas de inclusão social, de modo que possamos compreender seu impacto na educação, tal como, no estabelecimento de políticas voltadas para a educação inclusiva, especificamente falando da inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Dessa forma, será possível analisar como a colaboração tem sido materializada nos documentos legais e orientadores para garantir a aprendizagem desse alunado.

Sendo assim, a história que levaria ao estabelecimento de políticas de inclusão social no Brasil começa com a crise do capital desencadeada em meados da década de 1970 que levou aos principais países capitalistas para uma reconfiguração no sistema produtivo com o objetivo de “[...] instaurar e impor um novo modelo de acumulação capitalista em escala planetária [...]” (ALVES, 2011, p. 12).

Isto posto, houve uma substituição do taylorismo-fordismo para o regime de acumulação flexível ou conhecido, também como toyotismo. Conforme Alves (2011), o sistema toyotista teve impulso e se consolidou em escala mundial a partir dos anos 1980, fundamentando-se na flexibilidade dos processos de trabalho e caracterizando-se pela inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Concomitantemente às mudanças na economia mundial, os princípios organizacionais e ideológicos do sistema toyotista baseados na flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade desencadeariam em transformações sócio-históricas que abrangeram as diversas esferas sociais. A relação entre a forma de produção e a configuração da sociedade, explica-se

pela natureza do capital, pois este sempre tem atuado como um sistema de metabolismo social, o qual, além de controlar a forma de organização da produção, ao mesmo tempo, atua como sistema de controle do organismo social, articulando de modo contraditório, a mente e corpo do homem que trabalha. (ALVES, 2011).

Diante da perspectiva de controle da sociedade e da reconfiguração do sistema produtivo, Maciel e Kassar (2011) afirmam que os países capitalistas passaram a adequar-se à flexibilização dos mercados e das exigências de competição internacional, implantando políticas neoliberais que restringem a ação direta do Estado na esfera de políticas públicas.

Dessa maneira, a partir da década de 1990, o capitalismo buscou tornar-se um sistema internacional de dominação e subordinação por meio do desenvolvimento de um processo de integração política, econômica e cultural em escala mundial, marcado pela presença hegemônica do discurso neoliberal, conhecido como globalização.

No caso do Brasil, a adequação à organização do mercado mundial globalizado, baseada na lógica toyotista e nas políticas neoliberais, aconteceria de forma diferente, pois na década de 1980, o país atravessou por um processo de redemocratização após 21 anos de regime ditatorial. Como consequência desse processo, em 1988, foi aprovada a Constituição Federal que enfatiza a garantia de direitos sociais, por meio da implantação de políticas públicas de cunho universal, as quais abrangem a educação, a saúde e, a assistência social (MACIEL; KASSAR, 2011).

Por conseguinte, a partir dos anos de 1990, o quadro político-econômico brasileiro se instaurou num contexto de tensão devido a que, de um lado, o Estado tinha que intervir diretamente para garantir os direitos estabelecidos constitucionalmente e; de outro, ele devia adequar-se às condições e exigências do mercado mundial globalizado, as quais requeriam a intervenção mínima do Estado nas políticas públicas (MACIEL; KASSAR, 2011).

Nesse contexto, Kassar (2011) ressalta que em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiem, Tailândia) tornando-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e

assumindo a responsabilidade pela garantia da universalização do direito à educação.

Ao mesmo tempo, Maciel e Kassar (2011) afirmam que devido à ênfase que a Conferência deu ao discurso da inclusão social, o Brasil foi incentivado por diversos organismos internacionais, tais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização das Nações Unidas (ONU) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), à elaboração de políticas orientadas para a inclusão social, na tentativa de atender às populações consideradas “excluídas” da sociedade (MACIEL; KASSAR, 2011).

As autoras asseveram que o discurso de inclusão social proveniente desses organismos esteve vinculado à globalização da economia e à reestruturação produtiva, pois contribuiu para mascarar as desigualdades produzidas pelo sistema de controle que exerce o capital sobre a sociedade.

Essa relação entre o discurso da inclusão social e as exigências econômicas é chamada por Kuenzer (2002) de “exclusão includente”, já que o capitalismo exclui para incluir de outra maneira e conforme suas próprias regras. De um lado, a exclusão includente é um processo que desenvolve estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, tirando dele seus direitos e condições de trabalho estáveis e; de outro, é um processo que configura estratégias para incluir novamente a esse trabalhador no mundo do trabalho, porém, sob condições precárias que são adequadas às necessidades do capital.

Destarte, Sawaia (2001) ressalta o caráter ilusório da inclusão social, pois a reinclusão acontece no plano econômico e não no plano social. Portanto, o processo de exclusão includente torna-se fundamental para a ordem social desigual. Em palavras do autor:

Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico (SAWAIA, 2001, p. 8).

Da mesma forma, Maciel e Kassar (2011) evidenciam que o discurso da inclusão social indica a minimização das desigualdades sociais mas não as elimina, já que a inclusão fundamenta-se na ideia que cada indivíduo deve ser

incluído no seu espaço social conforme suas condições de vida. Desse modo, as autoras observam que é pertinente à lógica do sistema que exista uma contradição entre o acesso de todos aos bens e serviços e o pertencimento a diferentes classes sociais, pois o sucesso ou fracasso das pessoas será determinado pelos méritos próprios e não pelas condições sociais, pessoais e econômicas impostas pelo modo de organização do capital.

No caso da educação escolar, Kuenzer (2002) indica que o capitalismo realiza um processo de “inclusão excludente”, desenvolvendo estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação básica que se relaciona dialeticamente aos processos de exclusão includente.

A autora afirma que o processo de inclusão excludente articula-se diretamente à lógica toyotista, pois o discurso da inclusão leva à formação de indivíduos flexíveis, capazes de resolver problemas com rapidez e eficiência, tornando-os sujeitos que realizam ações esvaziadas de conhecimento técnico e científico e sem compromisso com a transformação social.

À vista disso, Kuenzer (2002) assevera que o capital coloca o discurso da inclusão educacional como o objetivo de dissimulação das desigualdades sociais e formar indivíduos totalmente alienados ao serviço do mercado de trabalho, contribuindo assim para a naturalização das desigualdades produzidas pelo próprio capital.

Diante dos apontamentos da autora, observamos que há uma “captura” da subjetividade no discurso da inclusão educacional, já que, embora retire crianças e adolescentes do trabalho, da violência e de outras formas de marginalidade para que tenham acesso ao sistema escolar, a formação deles está baseada em conhecimentos práticos e imediatos que não lhes permitem constituir sua própria subjetividade. Dessa maneira, o discurso da inclusão educacional configura-se para a manipulação do corpo e mente dos alunos ao serviço das necessidades do mercado, não lhes possibilitando o domínio dos conhecimentos científicos para o questionamento e mudança das condições de domínio e desigualdade impostas pelo sistema capitalista.

No que tange à educação especial é necessário compreender sua configuração histórica para analisar quais têm sido os impactos do discurso da inclusão educacional na inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

No Brasil, tradicionalmente a educação especial constituiu-se como uma área de atuação específica, na qual o atendimento educacional direcionado aos alunos com deficiência foi construído separadamente da educação regular. Essa separação levou à configuração de um sistema paralelo de ensino que atendia aos indivíduos com deficiência em locais separados de outros alunos que não apresentavam diferenças ou características que os configurasse como pessoas “atípicas” (KASSAR, 2011).

A princípio, a educação especial esteve baseada no modelo filantrópico-assistencial, no qual as pessoas com deficiência frequentavam instituições especializadas sustentadas pela caridade pública (FERRAZO et al., 2015). Depois, no final de 1970 e início de 1980, foi estabelecido o modelo de integração, que estava fundamentado nos princípios da normalização e da racionalização:

O primeiro ocupava-se em normalizar as pessoas com deficiência, de maneira que elas pudessem se assemelhar aos demais cidadãos ditos “normais”. O segundo tinha como objetivo a plena utilização dos recursos de que dispunha, para garantir a inserção dos sujeitos pertencentes a esse segmento social na lógica produtiva do capital, eliminando, assim, as despesas geradas nas instituições (FERRAZZO et al., 2015, p. 244).

Segundo esses princípios, o modelo de integração buscava a inserção progressiva na vida corrente dos considerados “normais”, de maneira que os indivíduos com deficiência sejam aceitos na escola e na sociedade. Para tanto, foi necessária a comunicação entre a responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e o da educação especial (JANNUZZI, 2004).

Por conseguinte, a partir das lutas de um conjunto amplo de movimentos conformados por pais e educadores de alunos com deficiência em busca de colocar esses alunos na rede regular de ensino com o acompanhamento e a criação de condições de atendimento, foram implantados “[...] serviços necessários complementares na educação regular, salas de recursos, salas de

apoio para esse atendimento, a fim de garantir-lhes a permanência” (JANUZZI, 2004, p. 185 - 186).

Contudo, o modelo de integração não extinguiu os serviços existentes tais como as escolas de educação especial ou as classes especializadas, nem contribuiu com as formas e condições de aprendizagem dos alunos com algum tipo de deficiência. Desse modo, a integração continuou contribuindo com a segregação desses alunos.

A partir da década de 1990, a educação especial também esteve envolvida no discurso de inclusão educacional proveniente do movimento de globalização da economia e da reestruturação produtiva. Nesse sentido, como consequência do movimento em prol de “educação para todos”, em 1994, o Brasil endossou a Declaração de Salamanca, fruto da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” realizada em Espanha. Isto posto, o Brasil passa a concordar com que:

[...] diante do alto custo em manter instituições especializadas as escolas comuns devem acolher todas as crianças independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (KASSAR, 2011, p. 71).

Conforme as especificações desse documento e dentro do âmbito de políticas sociais, nasce o discurso de educação inclusiva no Brasil, fundamentando-se na ideia de que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas e, portanto, demandam “necessidades educacionais especiais.

Dentre esse público, os alunos público-alvo da educação especial fazem parte do princípio de que todos os estudantes devem estar na escola regular. Contudo, devido à amplitude da população que abrange o conceito de educação inclusiva, usaremos o termo de “inclusão escolar” ao referirmos à política ou prática de escolarização do referido público na sala de aula regular.

No que respeita ao avanço da inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, entre o final dos anos de 1990 e no início dos anos 2000, o governo brasileiro passou a implantar uma política denominada “educação inclusiva”, oferecendo a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial em salas regulares de escolas públicas, acompanhados (ou não) de um

atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011).

À vista disso, foram implementados leis e documentos que conduziram à materialização do direito à educação escolar dos alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares. Não obstante, Kassar (2011) ressalta que sem desconsiderar o grande avanço que as políticas de educação inclusiva têm sido para a reestruturação do sistema regular de ensino que leve a situações menos segregadoras desses alunos, essas políticas devem ser analisadas no contexto das políticas sociais das sociedades capitalistas.

Nesse sentido, observamos que o discurso de educação inclusiva articula-se em parte ao processo de inclusão excludente e suas contradições, pois, de um lado, as políticas educacionais defenderam que as escolas devem conviver na diversidade, respeitando as singularidades de cada aluno e; de outro, o contexto da globalização e as exigências da lógica toyotista, buscavam a formação de um sujeito que tenha qualidade, competência e eficiência.

No caso do direito à educação escolar dos alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares, as contradições do processo de inclusão excludente atreladas ao discurso de educação inclusiva são observadas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) como na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Na LDB, a educação especial passa a ser reconhecida como uma modalidade da Educação Básica, sendo oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Contudo, ainda que lei tenha sido um grande avanço para o reconhecimento da educação especial como uma modalidade da Educação Básica, o termo “preferencialmente” abre uma brecha para que o atendimento educacional especializado para aluno público-alvo não seja obrigatório no ensino regular ou que de fato esse aluno seja incluído dentro da escola comum (PAZ, 2017).

No que tange à Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), ela institui as Diretrizes Nacionais para alunos que apresentem “necessidades

educacionais especiais”¹⁸ em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O art. 1 especifica a necessidade de matricular esse alunado desde a educação infantil e afirma o dever das escolas em assegurar os serviços da educação especial, entendidos como:

[...] atendimento adequado às crianças, que deve ocorrer nas unidades escolares, tanto em espaços comuns como especializados, por professores com formação adequada (com conhecimento de LIBRAS, Braille etc.) e utilizando material adaptado quando necessário (por exemplo: livros, para crianças cegas ou com visão sub-normal etc., material de estimulação: sonora, tátil, visual, motora etc., jogos pedagógicos para estimulação cognitiva, entre outros) (KASSAR, 2002, p. 15).

Ainda que o art. 2 da Resolução especifique sobre a organização das escolas, no que se refere às mudanças nos currículos, à adoção de processos educativos alternativos como o Sistema Braille e a Língua de Sinais, à adequação dos materiais e à contratação de professores capacitados para assegurar os serviços da educação especial no ensino regular, a inclusão excludente se faz presente nas contradições apresentadas no art. 3, pois esses mesmos serviços podem ser organizados na escola para apoiar, complementar, suplementar, e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns.

Desse modo, observamos uma adequação da escola regular para oferecer os serviços da educação especial visando a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais, contudo, a possibilidade que esses serviços possam substituir os serviços educacionais comuns pode levar à exclusão desse aluno do processo de ensino-aprendizagem no ensino regular, o qual deve ser garantido por direito.

O art. 5 refere-se à população entendida como “educandos com necessidades educacionais especiais”, compreendendo os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, as quais podem estar vinculadas a uma causa orgânica ou

¹⁸ Devido à abrangência e ao conflito gerado na definição dos “educandos com necessidades educacionais especiais” usaremos esse termo somente quando fazemos referência direta ao texto da Resolução (BRASIL, 2001). No restante do texto, optaremos por utilizar “alunos público-alvo da educação especial”, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

não; aos alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e; aos alunos com altas habilidades/superdotação.

De modo geral, Prieto (2008) ressalta que devido à abrangência na definição dos “educandos com necessidades educacionais especiais”, a resolução não contribui com a diminuição de equívocos de avaliação e estabelecimento dos alunos com necessidade do atendimento educacional especializado. Dessa maneira, observamos que há um processo de inclusão excludente, pois assim como são incluídos vários alunos com diversas especificidades no ensino regular, outros ficam do lado de fora, já que a falta de especificidade que apresenta o termo “educandos com necessidades educacionais especiais” leva à exclusão de alunos que realmente estão necessitando de um atendimento educacional especializado.

Essa ideia é ainda mais convincente, quando Kassir (2002) se refere especificamente aos alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem” sem uma causa orgânica e os problemas surgidos nos primórdios da educação especial.

A autora afirma que antigamente os alunos que apresentavam contínuas repetências ou quando a escola os considerava “deficientes” eram encaminhados para os serviços da educação especial. Por conseguinte, esses alunos já eram rotulados como alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem” sem uma causa orgânica e enviados para as classes especiais, porém, não tinham realmente uma dificuldade de aprendizagem ou deficiência, o problema estava no ensino que eles estavam recebendo.

Portanto, a identificação dos alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem” sem uma causa orgânica como população do atendimento educacional especializado e seu encaminhamento para serviços especializados com o objetivo de sanar essas dificuldades leva a um processo de inclusão excludente porque

[...] pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “ensinagem” e não de um problema de aprendizagem e não se preocupe em mudar, para atender adequadamente às crianças. Pode colaborar, também, para a continuidade da disseminação da ideia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, ou “crianças com deficiências” quando na verdade, sob o rótulo das crianças com

“necessidades educacionais especiais” continuam a ser atendidas as crianças do chamado “fracasso escolar” (KASSAR, 2002, p. 18).

Outro conflito encontrado na Resolução é que o art. 7 prevê a matrícula de todos os alunos nas sala de ensino regular, porém, o art. 9, possibilita a criação extraordinária de classes especiais de caráter transitório para os alunos que apresentem “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (KASSAR, 2002).

Historicamente, na maioria das vezes, as classes especiais para deficientes mentais, funcionaram como forma de exclusão de alunos do ensino regular e não como um lugar de atendimento adequado para os alunos com comprometimentos severos. Essa característica das classes especiais ancora-se na “elegibilidade” dos alunos proposta pela Lei Educacional nº 5692/71, a qual ressaltava os alunos poderiam receber um atendimento educacional especializado sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental. Desse modo, foi legítima a transformação de alunos “atrasados” em relação à idade regular de matrícula em “deficientes mentais educáveis” (KASSAR, 2002).

Tendo em vista o histórico das classes especiais, identificamos que sua presença na Resolução gera uma inclusão excludente, pois ainda que os alunos público-alvo da educação especial sejam incluídos na educação especial, a possibilidade do seu afastamento em classes especiais, lhes nega a possibilidade do acesso e da apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade, terminando sendo excluídos dos aspectos fundamentais para sua constituição como seres sociais, críticos da realidade na qual estão inseridos.

Além disso, a possibilidade dos alunos público-alvo da educação especial estarem inseridos em classes especiais enquadra-se nas características da pedagogia toyotista, pois nas classes especiais esses alunos somente aprenderiam a usar os conhecimentos empíricos disponíveis que têm uma utilidade prática e imediata, levando para uma educação pautada na “captura” da subjetividade com o objetivo de mantê-los alienados por meio de conhecimentos fragmentados, sem a possibilidade que sejam promovidas experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais

de todos os alunos do ensino regular. Destarte, a possibilidade de classes especiais caminha para uma inclusão excludente dos alunos público-alvo da educação especial.

O art. 10 também traz outro conflito em proposição ao direito a educação no ensino regular de todos os alunos público-alvo da educação especial, já que propõe que os alunos que requeiram atenção individualizada “nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover” podem ser atendidos em escolas especiais (públicas ou privadas), que cumpram as exigências legais similares a qualquer escola. Além disso, o atendimento poderá ser complementado pelos serviços das áreas da Saúde, Trabalho e Assistência Social.

A possibilidade de existência das escolas especializadas relaciona-se diretamente ao processo de inclusão excludente vivenciado na história que caracteriza essas escolas. Nesse sentido, tradicionalmente, a educação especial no Brasil foi impulsionada pela Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes). Elas caracterizavam-se pelo atendimento especializado no setor privado, tanto de caráter filantrópico quanto pago, com o objetivo de abranger os diversos problemas das excepcionalidades, englobando as áreas da saúde e da educação (JANNUZZI, 2004).

À vista disso, as escolas especiais foram colocadas como locais destinados para o tratamento médico-pedagógico dos alunos público-alvo da educação especial visando a reabilitação desses alunos através da avaliação, tratamento e treinamento profissional para sua reintegração à força de trabalho e à sociedade (JANNUZZI, 2004). Dessa maneira, como também nas classes especiais, as escolas especiais não cumpriam com a função social da escola, negando aos alunos público-alvo da educação especial a apropriação do saber sistematizado de acordo com suas peculiaridades e levando-os à constituição de indivíduos totalmente despojados dos saberes construídos historicamente que lhes permitem constituir sua própria subjetividade.

Diante do histórico das escolas especializadas, das classes especiais, tal como as demais contradições da Resolução para garantir o direito à educação

do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, Pantaleão, Hora, Gaspar (2018) asseveram que apesar do texto alicerçar os princípios do atendimento inclusivo, como também a necessidade de um atendimento consolidado entre classes regulares e as salas de recursos, também prevê um atendimento especializado substitutivo ao ensino regular, sendo realizado em classes exclusivas.

Portanto, afirmamos que, de modo geral, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) contribui para o processo de inclusão excludente, já que ainda que o documento tenha passado a indicar a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, há ainda no texto da lei uma flexibilização quanto a essa garantia ao destacar termos como “de forma preferencial”, “quando possível”, etc., dessa forma, a educação desses alunos continuou sendo realizada em escolas e classes especiais ou em instituições assistencialistas de cunho filantrópico.

Sendo assim, consideramos que essa situação revela o processo de inclusão excludente no discurso de inclusão, pois, conforme Maciel e Kassar (2011), o uso da palavra inclusão e suas derivações nos documentos educacionais não implica que haja grandes mudanças na base da sociedade capitalista, ela exclui para incluir de outro modo e segundo suas próprias regras.

Conseqüentemente, ainda que reconheçamos a importância da regulamentação da inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular, não podemos negar que ela está mais direcionada às necessidades econômicas do capital, bem como aos interesses das organizações de cunho filantrópico, do que à garantia do direito de educação desse educando.

Em 2008 foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como resultado de um esforço persistente de profissionais, familiares, pesquisadores, movimentos sociais e da sociedade civil para garantir o direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

A Política tornou-se um marco histórico e uma referência para a educação especial, já que define a educação especial como uma modalidade não

substitutiva ao ensino regular, que oferta o atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar a todos os alunos público-alvo da educação especial¹⁹ matriculados em classes comuns, com o objetivo de assegurar a esses estudantes sua inclusão no ensino regular.

De um lado, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola, assumindo um caráter pedagógico e distanciando-se, cada vez mais, da perspectiva assistencialista/clínica de atendimento, com o objetivo de dar ênfase ao desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos e; de outro, ela passa a ser organizada como apoio à aprendizagem no ensino regular de alunos público-alvo da educação especial na sala de aula comum (PRIETO; COSMO; ANACHE, 2018).

Diante desse avanço, Mendes (2018) aponta que caso se entenda a inclusão escolar como o simples ato de matricular os alunos público-alvo da educação especial na escola regular, a Política significou um sucesso na inclusão escolar, já que os números de matrículas desses alunos aumentaram significativamente nas escolas regulares

Contudo, baseando-nos no conceito de que as políticas públicas são um conjunto de ideias e expectativas relacionadas aos conceitos e às ações da categoria pública, as quais expressam “[...]a multiplicidade e a diversidade de específicas intervenções em específico momento histórico, podendo ainda se desdobrar em outras políticas” (VIEIRA apud BORGES; ARAÚJO; PEREIRA, 2013, p. 66), consideramos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um documento orientador que não tem força de lei, por esse motivo, precisa de outros documentos e legislações que organizem a educação especial na perspectiva da inclusão e garantam o direito à educação do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular.

Dessa maneira, a Política não conseguiu atingir a inclusão escolar como um todo, pois o fato de que a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001)

¹⁹ A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a terminologia “educandos com necessidades educacionais especiais” é substituída por “público-alvo da educação especial” com o objetivo de delimitar os sujeitos encaminhados ao atendimento educacional especializado.

ainda esteja em vigor, gera uma brecha na legislação para que o atendimento educacional especializado dos estudantes público-alvo seja substitutivo à educação regular, abrindo caminho para que esses alunos sejam atendidos exclusivamente nas instituições especializadas, ficando excluídos do ensino regular.

À vista do exposto, Rossato, Leonardo e Leal (2017) afirmam que o discurso da inclusão educacional reflete as contradições do capitalismo, já que na aparência esse discurso indica que os alunos público-alvo da educação especial estão “usufruindo de seus direitos” ao frequentar essa escola, porém, na realidade, são excluídos de receberem “[...] um ensino que oportunize a apropriação de conhecimento e da cultura produzida historicamente pela humanidade” (ROSSATO; LEONARDO; LEAL, 2017, p. 53).

Apesar de concordarmos com as autoras com a ideia de que as políticas e discursos sobre a inclusão educacional estão alinhados às necessidades do capital, não podemos apagar os avanços a respeito da escolarização dos alunos público-alvo no ensino regular e o trabalho constante de profissionais, familiares, pesquisadores, movimentos sociais e da sociedade civil para garantir o direito à educação desse alunado na perspectiva da educação inclusiva.

Em face do contexto de contradições no qual se estabelece a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial nas políticas públicas, devemos entender que a colaboração entre o professor de educação especial e o regente o do ensino regular passa a ser inserida nos documentos legais e orientadores fazendo parte, de um lado, da dinâmica de um mercado mundial globalizado que exige que o Estado brasileiro se adeque às necessidades do capital e, de outro, do movimento e trabalho ininterrupto de profissionais, familiares, pesquisadores e movimentos sociais para garantir as melhores condições para o atendimento educacional do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular.

Nesse contexto, a colaboração entre os professores de sala regular e o da educação especial é mencionada pela primeira vez na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001). No art. 8, § 4, alínea a, do referido documento, a colaboração é apontada como a atuação colaborativa que realiza o professor de

educação especial na sala de aula regular como parte de um serviço de apoio pedagógico especializado.

A resolução apresenta certos esclarecimentos sobre a colaboração entre os professores de educação especial e os regentes e vice-versa. De um lado, no art. 18, define-se o professor de educação especial como aquele que desenvolve competências que envolvem a identificação das necessidades educacionais especiais do aluno; a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas, assim como “[...]trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 5). De outro, especifica-se que os professores de sala de aula devem atuar em equipe, incluindo a parceria com o professor de educação especial (BRASIL, 2001).

Ainda que a colaboração tenha sido definida vagamente pela Resolução, observamos que as funções do professor de educação especial possuem certas características da lógica toyotista, pois apontam a “flexibilização” de estratégias e o trabalho em equipe ou a atuação em equipe com o professor de ensino regular como uma prática de inclusão escolar.

No caso da Resolução, ela não especifica como são implementados a flexibilização de estratégias e o trabalho em equipe, portanto, não podemos afirmar com determinação que as funções do professor de educação especial visam a “captura” da subjetividade para a formação de indivíduos conforme as necessidades do capital. Todavia, no contexto de políticas sociais estabelecidas nas sociedades capitalistas e a grande influência da lógica toyotista na educação é importante mostrar as possíveis relações entre o conteúdo da norma e a formação do homem conforme as necessidades do capital.

Após a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a colaboração entre os professores regentes e os da educação especial é mencionada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O documento refere-se ao “desenvolvimento de práticas colaborativas” como uma das ações da educação especial no âmbito de uma atuação mais ampla na

escola. Porém, a Política não especifica como devem ser organizadas essas práticas, nem quem são os sujeitos responsáveis pela materialização delas.

Já a Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, ressalta, indiretamente, em seu art. 9, a articulação entre os professores de sala regular e da educação especial e os outros profissionais ao referir-se à elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE²⁰ são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2008).

No art. 13 do referido documento, a colaboração entre esses profissionais é definida como uma das atribuições do professor do atendimento educacional especializado, com o objetivo de disponibilizar os serviços e recursos pedagógicos e as estratégias que incentivam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Com base nos documentos legais e orientadores apresentados, observamos que a colaboração entre os professores de sala de aula e os de educação especial apenas é citado e, às vezes, é definido superficialmente. Conseqüentemente, o Estado deixa de exercer coercitivamente sobre a colaboração entre os professores e dá margem para uma atuação mais autônoma entre eles, bem como fica a cargo dos pesquisadores explicitarem as características dessa colaboração em seus estudos.

Contudo, diante dessa lacuna e considerando os antecedentes sócio-históricos apresentados no primeiro capítulo, que levaram à configuração da colaboração na educação como um valor-fetice relacionado intrinsecamente ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe, o qual sustenta aspectos ideopolíticos e psicossociais para a manipulação física e mental dos professores à lógica do capital para a formação do novo homem produtivo; torna-se fundamental analisar se a colaboração entre os professores regentes e os da

²⁰ Atendimento Educacional Especializado.

educação especial desenvolvida nas salas de aula regulares brasileiras reproduz ou não essa configuração.

Para tanto, no seguinte tópico, realizaremos um estado do conhecimento sobre colaboração entre os professores regentes e os da educação especial na sala de aula regular através dos estudos realizados na pesquisa intitulada “*Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns*”. Dessa maneira, visamos ter um panorama amplo sobre a colaboração a partir de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a inclusão escolar na realidade brasileira.

3.2 A COLABORAÇÃO NO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Muitos estudos realizados no campo das ciências humanas, especialmente, na educação têm favorecido o aprofundamento de muitos pesquisadores na investigação de temas específicos. No campo da educação especial, esses estudos possibilitam o conhecimento de temáticas contemporâneas e contribuem para a consolidação da inclusão de seu público de referência na escola comum.

Entre as pesquisas que têm oferecido contribuição para um panorama geral da inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial, tanto no que se refere ao acesso, à permanência e à apropriação de conhecimentos desse alunado, destacamos o estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)²¹, devido à abrangência geográfica da pesquisa e pela participação de um grupo amplo de pesquisadores, professores e gestores de diversas partes do Brasil.

Em 2010, o Oneesp realizou o projeto de um estudo inaugural com o objetivo de investigar os limites e as possibilidades que oferece a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como serviço de apoio para os alunos público-

²¹ O Observatório Nacional de Educação Especial é uma rede de pesquisadores composta por 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 16 programas de pós-graduação (ONEESP, 2015).

alvo da educação especial. O projeto esteve conformado por três eixos temáticos: 1) o processo de avaliação do aluno da SRM (para identificação, planejamento e do desempenho); 2) a formação inicial e continuada dos professores que atuam nas SRM; e, 3) a organização e o funcionamento da SRM (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Em decorrência desse projeto, em 2011, foi iniciada a pesquisa intitulada “*Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns*”, por meio de encontros dos pesquisadores com os professores de SRM, para a realização de grupos focais sobre os eixos temáticos estabelecidos no projeto, fundamentando-se na metodologia de pesquisa colaborativa, a qual buscou produzir conhecimento e a formação dos indivíduos (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

De modo geral, o estudo foi conduzido em 56 municípios procedentes de 17 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Santa Catarina, Sergipe, Paraíba, Paraná) e contou com a participação de diversos profissionais da educação entre professores, gestores e técnicos (MENDES; CIA; CABRAL, 2015).

Em 2015, diante da finalização do projeto e no intuito de divulgar os resultados do estudo foi organizada a série *Observatório Nacional de Educação Especial* composta por três livros: 1) Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial (23 capítulos); 2) Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial (24 capítulos) e; 3) Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado (24 capítulos).

Conforme Mendes, Cia e Cabral (2015), a obra como um todo busca ser um retrato da realidade, das dificuldades e tensões vivenciadas pelos profissionais que atuam com os alunos público-alvo da educação especial, como também oferecer subsídios para o planejamento de intervenções e construção de políticas na realidade brasileira.

Portanto, levando em consideração a origem e o desenvolvimento da colaboração sob a lógica toyotista, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica do estado de conhecimento a partir dos três livros produzidos pelo Oneesp com o objetivo de conhecer e analisar como têm sido desenvolvidas a colaboração entre o professor de ensino regular e o da educação especial no contexto das escolas públicas brasileiras. Ainda que a temática da colaboração não tenha sido o foco dessa ampla investigação no campo da educação especial entendemos que poderá abordá-la, já que, conforme a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), a colaboração é entendida como uma das principais formas de trabalho entre docentes para garantir os processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Além disso, consideramos que a materialização da colaboração na educação especial brasileira depende das múltiplas determinações que compõem essa modalidade escolar e que, ao mesmo tempo, fazem parte de uma totalidade sistêmica (o capital). Desse modo, para nós, conhecer sobre a colaboração não significa simplesmente identificar se ela existe ou não na pesquisa do Oneesp. Ao contrário disso, o processo de conhecimento do nosso objeto de estudo compreende desde a identificação das determinações, particularidades, contradições que incidem sobre ele até o estabelecimento de relações entre elas, no intuito de chegar à essência do objeto.

Destarte, a pesquisa do Oneesp ao mostrar um panorama geral da realidade da educação especial brasileira, nos permite estabelecer relações entre as determinações que influenciam na concretização da colaboração entre os professores regentes e os da educação especial.

À vista disso, definimos que esta parte do estudo se aproxima do modelo de uma pesquisa do estado do conhecimento. Conforme Caimi e Luz (2018), o estado de conhecimento é o estudo sobre um tema determinado abordado em um setor específico da veiculação acadêmica. Por conseguinte, o pesquisador poderá mapear e discutir sobre seu objeto de estudo por meio de uma produção científica em específico, em palavras de Fernandes e D'Ávila o estado do conhecimento:

[...] é considerado, portanto, como um consistente instrumento de conhecimento, não somente para quem o concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar sobre o objeto de estudo proposto (FERNANDES; D'ÁVILA, 2016, p. 184).

Sendo assim, a pesquisa tem uma aproximação ao modelo do estado do conhecimento, já que trabalhamos exclusivamente com os relatórios de pesquisa do Oneesp, no intuito de saber e analisar como a colaboração entre o professor regente e o da educação especial no ensino regular vem se materializando no cenário educacional.

Para tanto, o primeiro passo para a sistematização dos dados foi a leitura na íntegra dos 71 capítulos que compõem a coletânea do Oneesp. Depois, optamos por escolher 10 trabalhos do livro 1, 9 trabalhos do livro 2 e, 13 trabalhos do livro 3 (APÊNDICE A), pois seus dados nos ajudaram a estabelecer relações entre as determinações, particularidades e, contradições identificadas que incidem sobre a constituição da colaboração.

Por esse motivo, organizamos os dados em duas categorias principais que abrangem a colaboração como um todo (a essência): 1) as normativas e o atendimento educacional especializado e 2) Parcerias entre os professores regentes e os da educação especial.

Essas duas categorias emergiram a partir de uma sequência de relações que se iniciaram a partir do entendimento que, conforme tópicos anteriores, uma das características da dinâmica da sociedade capitalista é o processo de exclusão includente (KUENZER, 2002), pois ela configura estratégias para excluir os indivíduos e novamente inclui-os de outra forma e de acordo com as necessidades do capital. No que tange à educação, esse processo é chamado de inclusão excludente (KUENZER, 2002), já que as estratégias de inclusão implementadas na escola se relacionam dialeticamente ao processo de exclusão.

Concomitantemente a tal processo e até mesmo para complementá-lo, são desenvolvidas práticas sociometabólicas, que abrangem o cultivo de dispositivos organizacionais, valores-fetiches e, discursos, visando a “captura” da subjetividade ou o controle da mente e do corpo das pessoas não somente

no local do trabalho senão também nos diversos âmbitos da sociedade, tais como a educação e, por conseguinte, a educação especial.

Nesse sentido, mediante a origem da colaboração, temos demonstrado, ao longo do nosso estudo, que ela se configura como uma prática sociometabólica, especificamente como um valor-fetice relacionado intrinsecamente ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe, que conduz à “captura” de subjetividade dos professores e, por consequência, a uma inclusão excludente do aluno público-alvo da educação especial, pois o capital não permite que sejam oferecidas todas as condições para a permanência e apropriação de conhecimentos desse aluno com vistas à formação de uma consciência crítica. Ao contrário disso, na dinâmica da sociedade capitalista, se dispõem das práticas sociometabólicas e da inclusão excludente para a formação de um homem voltado às necessidades do mercado de trabalho.

No caso específico da educação especial brasileira, entendemos que, historicamente, ela tem se desenvolvido num panorama de lutas e reivindicações pelo direito à educação do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular. Muitos dos avanços conseguidos até o dia de hoje são produto da incorporação do controverso discurso de inclusão nos documentos e políticas que organizam o atendimento educacional especializado no ensino regular.

Embora o discurso da inclusão seja visto por nós como uma prática sociometabólica, não podemos negar que seu modo dialético de agir tem dado a oportunidade de acesso ao ensino regular a milhares de alunos público-alvo da educação especial que se encontravam totalmente negligenciados. Contudo, a crítica sempre deve ser realizada, pois ainda não são garantidos todos os meios necessários para o desenvolvimento e o aprendizado desse educando.

À vista disso, pensamos que, diante do clima de contradições no qual é inserido o discurso da inclusão nas políticas de educação especial, talvez a colaboração não conduza de maneira evidente as práticas dos professores na

escola, pois, conforme o tópico 3.1²², a colaboração é superficialmente definida nos principais documentos e políticas que organizam e configuram o atendimento educacional especializado no ensino regular. Porém, essas normativas também têm demonstrado sua relação com o processo de inclusão excludente.

Desse modo, inferimos que, o movimento contraditório que caracteriza o capitalismo é deslocado às normativas²³ que organizam o atendimento educacional especializado, já que, de um lado, a captura da subjetividades é um dos aspectos do processo de envolvimento dos trabalhadores à lógica sob a qual se assenta a colaboração, de modo que os professores passam a reproduzir voluntariamente toda a dinâmica toyotista de gerenciamento do trabalho; de outro, a colaboração pode aparecer por meio de outros dispositivos que conduzam ao afastamento desses professores e à incapacidade de instituir um trabalho em conjunto, que vise coletivizar o conhecimento sistematizado entre os alunos público-alvo da educação especial para que sejam capazes de questionar e superar as situações nas quais estão inseridos.

Sob a forma dialética que parece caracterizar a colaboração na educação especial brasileira, as pesquisas que compõem a coletânea do Oneesp têm nos permitido refletir como as normativas que configuram o atendimento educacional especializado no ensino regular ainda não favorecem a materialização de um trabalho em conjunto entre os professores de educação especial e os da sala de aula regular, juntando-se a outros determinantes que também necessitam ser repensados como a organização do trabalho escolar, as políticas de formação de professores, a precarização do trabalho e da profissão docente etc.

É um movimento contraditório que vai da própria colaboração às normativas do atendimento educacional especializado e vice-versa, pois ainda que elas indiquem superficialmente a colaboração entre os profissionais, são utilizados outros mecanismos relacionados à colaboração, os quais são

²² 3.1 A colaboração nas políticas de educação inclusiva aos estudantes da educação especial (p. 68)

²³ Entendemos como “normativas” ao conjunto de documentos, políticas e legislações que orientam a educação.

identificados no momento de colocar em prática o atendimento educacional especializado.

Portanto, para poder evidenciar o movimento contraditório da colaboração, na categoria um, desvelaremos como alguns dos dispositivos presentes nas normativas do atendimento educacional especializado se concretizam nas escolas regulares e se relacionam indiretamente com o trabalho em conjunto entre os professores de educação especial e os da sala de aula regular.

Por conseguinte, a partir das relações que surgem entre as contradições identificadas na categoria um, na categoria dois, apresentaremos as consequências dessas contradições associadas diretamente ao desenvolvimento do trabalho em conjunto entre o professor de sala regular e o da educação especial.

Por último, os dados que compõem essas categorias foram analisados com base nas reflexões de autores que têm como fundamento o materialismo histórico-dialético.

Isto posto, apresentamos a seguir a análise realizada a partir das categorias mencionadas, de maneira que seja exposta a análise das múltiplas determinações da colaboração entre o professor de ensino regular e o da educação especial na educação brasileira, com vistas a atingir sua essência.

3.2.1 AS NORMATIVAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir do capítulo inicial sobre a origem da colaboração, conseguimos compreender a relação intrínseca entre o dispositivo organizacional de trabalho em equipe e o valor-fetiche da colaboração, já que um precisa de outro para a “captura” da subjetividade do trabalho, ou seja, engajar o trabalhador de forma proativa e propositiva com o local de trabalho, constituindo uma nova subjetividade segundo as necessidades do capital.

No que se refere ao âmbito educacional, especificamente, à educação especial, a relação intrínseca entre o trabalho em equipe e a colaboração conduziu para a “captura” da subjetividade dos professores com vistas à formação do homem produtivo.

Dessa maneira, por meio da origem da colaboração, demonstramos que o trabalho em coletividade termina sendo desviado da função de transmitir os saberes historicamente produzidos para a formação humana do aluno público-alvo da educação especial e se tornando um meio que perpetua as condições estruturais da sociedade.

Além disso, percebemos que o modo como têm sido utilizados a colaboração e o trabalho em equipe tanto nas empresas como nas escolas, nos revela o próprio movimento contraditório do sistema capitalista, visto que eles são propostos no intuito de transparecer uma ideia de horizontalidade que proporciona um maior movimento e capacidade de iniciativa; contudo, a competição é intrínseca a essa ideia, já que o capital coloca em jogo outros mecanismos que incentivam o envolvimento e responsabilização dos trabalhadores/professores com os objetivos propostos, criando discordância entre eles e desviando suas ações em conjunto para o questionamento da ordem estrutural e incorrigível do capital.

Diante do movimento contraditório que caracteriza o sistema capitalista e que é transposto na colaboração e no trabalho em equipe, algumas das pesquisas do Oneesp nos permitem pensar que a colaboração e o trabalho em equipe são colocados nas normativas que organizam e estabelecem o atendimento educacional especializado no contexto do ensino regular brasileiro com o objetivo de incentivar a atuação colaborativa entre os professores regentes e os de sala de aula.

No entanto, na prática, encontramos uma contradição existente entre as atribuições do trabalho pedagógico do professor de educação especial e do professor regente quanto à colaboração de ambos na garantia do processo de escolarização do alunado da educação especial, seja pela responsabilização do professor de educação especial pelo aluno público-alvo da educação especial; pela polivalência de atribuições; pelas condições de trabalho; pela fragmentação

do trabalho educativo; pelos horários de atendimento; entre outros. Alguns trechos que confirmam nosso pensamento:

As **normas oficiais recomendam** a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), como algo a ser feito exclusivamente pelo professor especializado [...] Portanto, **parece faltar uma articulação entre o planejamento de ensino da classe comum e o AEE, o que envolveria a participação de todos os envolvidos na educação desse aluno** [...] (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 33, grifo nosso).

[...]enfrentam dificuldade na hora de exercer o que a lei determina. Isso fica mais evidente em relação ao trabalho colaborativo que deveria ocorrer entre as SRM e o professor da Classe Comum, pois, muitas vezes, o professor da Sala de Recursos precisa desempenhar a função que caberia ao professor da classe comum (SANTOS et al., 2015, p. 219, grifo nosso).

[...] **não há nenhum tipo de monitoramento entre o que a política orienta e seus desdobramentos nos municípios** (SOARES et al., 2015, p. 256, grifo nosso).

[...]é possível perceber que, muitas vezes, **o tempo não é suficiente para atender a todos os alunos, ou, é insuficiente para desenvolver as demais atribuições de mandadas a esse professor pela legislação** (BRASIL, 2009) (CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015, p. 45, grifo nosso).

O que se verificava era que as professoras das SRM e a da sala comum ainda mantinham seus trabalhos de forma individualizada, sem nenhuma parceria. **Isto acontece de uma forma muito diferente ao prescrito pelo Documento Orientador da Política de Implantação das SRM que orienta que o AEE** deve manter-se articulado com o professor da sala comum, nas diferentes etapas e modalidades do ensino (BRASIL, 2010c) (FUMES et al., 2015, p. 150, grifo nosso).

Do ponto de vista da tradução da política de inclusão escolar no contexto da prática, o que se observa é uma restrição das atividades da SRM ao suporte de recursos pedagógicos, uma individualização do ensino e um isolamento do trabalho, o que contribui para a manutenção da ideia de um não lugar para Educação Especial na escola, um esvaziamento do currículo, uma perpetuação da pedagogia da indiferença. Indiferença para captar a falta de demanda intelectual requerida pelo seu trabalho, indiferença em se conectar com o capital cultural necessário para fazer a diferença na aprendizagem de seus alunos (MENDES; HOSTINS; JORDAO, 2015, p. 497, grifo nosso).

Com base na existência do movimento contraditório destacado anteriormente, consideramos importante primeiro analisar a relação entre as normativas da área da educação especial e como é realizada a inclusão do seu público-alvo partir do que nos diz Silva (2014), ao explicar que os princípios do modelo econômico de educação se fundamentam nas políticas equitativas, as

quais partem dos princípios integracionistas e inclusivistas, “camuflando-se” na retórica democrática.

O autor baseia-se na ideia de que esses princípios formam parte do movimento de Educação para Todos e ao mesmo tempo apoiam-se em teorias educacionais de bases econômicas, de modo que, tem por objetivo o desenvolvimento humano, como ideologia e não como forma de desenvolvimento crítico, ou seja, sendo considerado como um recurso necessário para o desenvolvimento econômico (SILVA, 2014).

Além disso, Kuenzer (2002) afirma que o processo de inclusão excludente articula-se diretamente à lógica toyotista, pois o discurso da inclusão leva à formação de indivíduos flexíveis, capazes de resolver problemas com rapidez e eficiência, tornando-os sujeitos que realizam ações esvaziadas de conhecimento técnico e científico e sem compromisso com a transformação social.

No que tange à educação especial, a relação entre as políticas equitativas e a inclusão excludente tem sido reproduzido através de sua história:

[...]nos últimos 30 anos, a política de “integração escolar” provocou a expansão das classes especiais na escola pública, mas ao mesmo tempo favoreceu o processo de exclusão na escola regular. Já nos últimos 15 anos (aproximadamente), as classes especiais e as escolas especiais privadas e filantrópicas vêm sendo substituídas pelas salas de recursos (atual sala de atendimento educacional especializado), porém de modo precário, visto que boa parte dos alunos com necessidades especiais, inserida nas salas de aula da escola regular, está sem receber nenhum tipo de suporte para a escolarização. E isso produziu o fenômeno que Freitas (2002) intitulou de “inclusão-excludente” para se referir à lógica perversa escondida nas políticas de universalização da educação básica, que recorrem à progressão continuada e aos ciclos de escolarização (SILVA, 2014, p. 80 – 81).

Ainda que existam muitas controvérsias sobre o modelo inclusivista, Silva (2014) afirma que não pode ser negado o avanço que houve nos atendimentos de alunos com deficiência como dever do Estado e que sua educação deveria ser pública, gratuita e na rede regular de ensino. Assim como, a educação especial passou a ser modalidade da educação escolar.

Nessa perspectiva, compreendemos que as normativas que organizam o sistema educacional são adaptadas de acordo com as determinações e necessidades do sistema capitalista, posto que, conforme Mészáros (2008):

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Dentro do sistema capitalista as normativas educacionais têm um papel dialético na configuração da educação básica, já que, de um lado, são concebidas de acordo com os interesses do capital e, de outro, tentam corresponder minimamente às exigências dos movimentos sociais pela defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, em palavras de Silva (2014, p. 81-82):

[...]estamos diante de um movimento contraditório, visto que uma “agenda globalmente estruturada” concilia interesses do estado neoliberal com as reivindicações dos movimentos sociais de e para deficientes. E, neste caso, contradição é latente, porque, ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países do centro do capital com sérios prejuízos para a maior parte da população brasileira, pois não contempla mudanças estruturais na sociedade, não podemos negar que essas políticas vêm alterando a relação da educação regular com a educação especial, ou pelo menos minimizando o distanciamento que havia entre elas. Também, do lado da educação especial, ela vem se aproximando dos problemas e movimentos sociais de luta da educação regular, particularmente a defesa pela escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

Portanto, mesmo reconhecendo as contradições impostas pelo modo de produção capitalista que se repetem dentro da escola e na atenção à diversidade nesse contexto, entre os avanços possibilitados por esse modelo destacamos o acesso à escola regular do aluno público-alvo da educação especial e a mudança de atendimento segregado para um atendimento dentro de um sistema educacional inclusivo.

Tendo como base o modelo no qual se configuram as normativas da área de educação especial, voltamos aos recortes dos estudos do Oneesp para analisá-los não exatamente com o propósito de confirmar uma inclusão excludente do seu público-alvo, mas para mostrar que a inclusão escolar desse público faz parte da luta de classes inerente à uma sociedade capitalista. À vista disso, as expressões que representam o movimento contraditório entre as normativas e a inclusão escolar não se aplicam à ideia de que a escola comum não seja viável, mas ao fato de que o que está na base dessa discussão é o modo de produção capitalista que exclui quem não cabe no sistema.

Dessa maneira, as pesquisas dos Oneesp têm nos permitido relacionar certas práticas pedagógicas atribuídas ao professor de educação especial são reflexo das expressões que fazem desse movimento contraditório e que dificultam sua articulação com as práticas pedagógicas do professor de sala de aula na garantia do currículo básico.

Antes de começar com a análise das práticas que se encontram nas normativas da área de educação especial e que dificultam diretamente a articulação entre os professores regentes e os de educação especial, consideramos fundamental elencar primeiro a configuração dos níveis de ensino como uma questão que se coloca na base dessa desarticulação, a qual é apontada nos trabalhos do Oneesp.

Nesse sentido, a configuração dos níveis de ensino é um determinante que interfere no trabalho coletivo, pois conforme é mencionado nas pesquisas de Santos et al. (2015) e de Victor, Cotonhoto e Souza (2015), os professores têm dificuldades de articular seus trabalhos tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental:

Os participantes apontaram que a dificuldade em dialogar com a professora da classe comum de forma menos intensa durante a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Ciclo I, ocorrendo algumas trocas e havendo alguns momentos de interação. Entretanto, durante o Ensino Fundamental Ciclo II, o problema de falta de interlocução aumentava drasticamente (SANTOS et al., 2015, p. 400).

Pareceu-nos que, na Educação Infantil, esse diálogo entre as propostas e professores, via planejamento pedagógico, tem acontecido mais vezes. Já no Ensino Fundamental, em função das especificidades das disciplinas escolares, essa comunicação e colaboração pareceram ser mais difíceis. (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015, p. 303).

A pesquisa de Galvão e Miranda (2015) também apresenta a realidade do Ensino Fundamental II por meio de um depoimento de uma professora de educação especial, a qual relata a dificuldade em realizar um trabalho em parceria com os professores de sala de aula, devido a que cada aluno pode chegar a ter ao redor de 10 professores diferentes:

No meu caso é um pouco complicado, porque são 10 professores do Ensino Fundamental II são vários professores pra cada aluno e a gente não tem é um momento para está no AC²⁴ discutindo o planejamento, por conta do AC acontecer por área do conhecimento, e, normalmente,

²⁴ Atividades complementares.

cada dia é uma área de conhecimento, segunda, terça, quarta, cada dia é uma área, e se eu te ver trocando junto com esses professores, em todas as reuniões de AC, fica inviável ou atendimento. A nossa troca é mais via diário de classe, registros, anotações e aí eu vou acompanhando através dos registros no diário do aluno e também emitindo pareceres para que os professores todos os professores tenham acesso ao atendimento o que está sendo trabalhado essa troca ela é feita mais através, só quando tem o AC coletivo (SRMF) (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 227)²⁵.

Já a partir da experiência de uma professora participante da pesquisa, Santos et al. (2015) afirmam que devido ao formato do Horário de Trabalho Pedagógico (HTPC) os professores de Educação especial têm maior facilidade em conversar com os professores da Educação Infantil e do Ensino fundamental I. Em palavras da entrevistada:

[...] Então, assim, no Infantil e no Fundamental no primeiro ciclo quando acontece essa questão deles terem esse tempo para se reunir por ciclo, aí o professor de Educação Especial vai conversar com o professor que ele tem um aluno, mas é a dinâmica desse HTP, esse tempo que é destinado hoje não permite. Eu noto que isso vai piorando, sei lá no segundo ciclo do fundamental isso fica praticamente impossível, já participei de HTP do segundo ciclo quando eu trabalhava no Da.²⁶, é informe atrás de informe, eles não tem tempo para conversar sobre nada, no máximo leem um texto, assim é muito mais complicado esse tempo [...] (V.) (SANTOS et al., 2015, p. 401).

Outra questão que se relaciona à configuração dos níveis de ensino e que têm a ver com as normativas da área de educação especial é a organização do atendimento educacional especializado.

Conforme a pesquisas de Victor, Cotonhoto e Souza (2015) a realização do atendimento educacional especializado no horário de contraturno envia o contato entre os professores de sala de aula e os da educação especial, de modo que a articulação entre eles termina sendo realizada de forma indireta com a mediação de outros agentes inseridos no espaço escolar:

Os professores relatam que a articulação com o professor da sala regular é fundamental. Entretanto, esse também é um desafio a ser superado nos diferentes sistemas de ensino. Por causa de o AEE ser no contraturno, o contato direto com o professor é enviesado. Ora acontece pela figura do professor colaborativo, ora pelo cuidador, ora pelo estagiário, ora pelo pedagogo, ora é formalizado num bilhete ou

²⁵ Alguns depoimentos dos professores contêm alguns erros gramaticais, contudo, decidimos transcrevê-los da mesma forma que foram colocados nos artigos, com o objetivo de não mudar o sentido das frases.

²⁶ Os autores não especificam o que significa Da. no depoimento da professora.

até mesmo por telefone ou e-mail (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015, p. 312).

Da mesma forma, Galvão e Miranda (2015) compartilham que:

A articulação entre os professores do ensino comum e especial depende apenas da boa vontade de ambos e as condições de organização do serviço conspiram contra esse a parceria, seja porque um atua no contraturno de outro, seja porque eles trabalham em escolas diferentes e, mesmo quando eles trabalham na mesma escola e no mesmo período, suas atividades conflitam com as possibilidades de encontro (GALVAO; MIRANDA, 2015, p. 212).

Contudo, isso não quer dizer que as autoras estão questionando a realização do atendimento educacional especializado no contraturno por causa da falta de aproximação concreta entre os professores regentes e da educação especial na escola. Ao contrário disso, elas apenas estão destacando um dos motivos que impedem a aproximação entre esses profissionais, especialmente, quando o professor de educação especial tem uma carga horária que o permite somente realizar suas atribuições na SRM em um único turno na escola.

Já entrando no tema das práticas pedagógicas atribuídas ao professor de educação especial que se tornam reflexo do movimento contraditório e que dificultam a ação colaborativa com o professor de sala de aula, destacamos a responsabilidade do professor de educação especial pela organização do atendimento educacional especializado. Conforme evidenciado nas pesquisas de Cardoso, Tartuci e Borges (2015) e de Silva, Martins e Araújo (2015):

[...] a legislação define que o professor de sala de recursos tenha como uma de suas atribuições a responsabilidade de organizar esse serviço (BRASIL, 2009; GOIÁS; 2011); ela permite que você decida a melhor forma de estruturar o atendimento, estabelecendo seus próprios critérios na caracterização do serviço que irá prestar como apoio pedagógico (CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015, p. 49).

[...] as docentes relataram que, geralmente, são os próprios professores que realizam o AEE, que definem o que será trabalhado na SRM e que estratégias que serão utilizadas (SILVA; MARTINS; ARAÚJO; 2015, p. 127).

Assim, Cardoso, Tartuci, Borges (2015) questionam a responsabilidade do professor pela organização do atendimento educacional especializado, pois com ela é outorgada uma ideia de autonomia, a qual é limitada pelas condições de trabalho existentes, em palavras dos autores:

A professora Isabela fala do significado dessa autonomia, que a leva a se desdobrar e, conseqüentemente, a viver doente. Esta suposta autonomia é limitada pelas condições de trabalho, que acabam por impor uma determinada forma de atuação e organização da atividade docente na SRM. Essa situação nos incita a questionar as possibilidades de implementação de um serviço de qualidade, desvinculando das condições concretas de trabalho dessas professoras (CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015, p. 49).

Destarte, a responsabilidade do professor da educação especial pela organização do atendimento educacional especializado expressa o movimento contraditório das normativas de educação especial, já que, de um lado, se oferece um suposto nível de autonomia para que esse profissional possa estruturar da melhor forma o atendimento, de acordo com seus próprios critérios acerca do serviço que irá ofertar e; de outro, essa autonomia se vê subordinada pelas condições de trabalho que produzem às mesmas normativas.

Ao mesmo tempo, entendemos que a ideia de autonomia está implicitamente relacionada à colaboração, pois a entendemos como um valor-fetiche para a “captura” da subjetividade do professor (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017)²⁷, de modo que é colocada como uma falsa ideia de que o professor de educação especial pode trabalhar independentemente conforme os tempos e espaços de produção de conhecimentos que considere mais adequados e fazendo as articulações necessárias com os demais professores; contudo, a autonomia disfarça a responsabilização do professor pelas necessidades de um mercado polivalente, multifuncional e flexível, que exige dele a formação de um homem que se adapte a esse mercado.

Uma consequência que surge do nexos entre autonomia e trabalho em equipe e que reflete no perfil técnico do professor é o discurso de “polivalência”²⁸ (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017), pois, ao mesmo tempo que o professor de educação especial adquire liberdade para organizar o atendimento

²⁷ Por meio dos discursos e dos valores-fetiche de “comprometimento”, “autonomia”, “criatividade” e “fácil adaptação”, a lógica toyotista visava a manipulação subjetiva do trabalhador diante as mudanças permanentes de tarefas, objetivos e tecnologias exigidas pelo capital (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

²⁸ Sob o discurso de “polivalência”, o trabalhador passa a adquirir certa liberdade de movimento e capacidade de iniciativa, porém, era responsabilizado por ciclos completos de fabricação de produtos, os quais são compostos por grupos de trabalhadores com diversas funções (ALVES, 2011; ANTUNES; PINTO, 2017).

educacional especializado é responsabilizado por cumprir múltiplas atribuições que não se adequam às condições de trabalho impostas.

Desse modo, a responsabilidade do professor de educação especial pela organização do atendimento educacional especial está associada à polivalência de atribuições desse profissional, não permitindo que esse professor possa articular seu trabalho com as práticas pedagógicas do professor de sala de aula. Alguns trechos das pesquisas do Oneesp que nos comprovam essa situação:

[...]é possível perceber que, muitas vezes, o tempo não é suficiente para atender a todos os alunos, ou, é insuficiente para desenvolver as demais atribuições demandadas a esse professor pela legislação (BRASIL, 2009). Isso porque o trabalho do professor de SRM vai além da atividade de complementação e suplementação curricular realizada no AEE com o aluno PAEE; esse docente, mantendo uma atuação de caráter pedagógico, deve trabalhar como gestor em todo o trabalho a ser desenvolvido com esse aluno, através da orientação de professores regentes de sala comum e professores de apoio a inclusão, além do trabalho que deve desenvolver com a família (CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015, p. 45)

Segundo os professores participantes da pesquisa, isso sempre acontece, pois a demanda de trabalho atribuída ao professor do AEE dificulta o apoio aos professores do ensino regular tendo em vista a grande demanda que esse profissional possui (SILVA et al., 2015, p. 230-231)

[...] a quantidade de atribuições, a sobrecarga de tarefas que devem ser executadas pelo professor inviabiliza um trabalho pedagógico com eficiência, que atenda a todos os alunos de forma igualitária (MIRANDA; GALVÃO, 2015, p. 214).

Mediante os fragmentos apresentados, observamos que a maneira como as normativas configuram as práticas do professor de educação especial levam à polivalência desse profissional, dividindo-se tanto para o preparo de materiais, a atenção aos alunos e pais, assim como, para lidar com a limitação de recursos e a burocracia envolvida. Por esse motivo, parece ficar impossibilitado de estabelecer um trabalho em conjunto com o professor de sala de aula.

Além disso, é fundamental ter um olhar cuidadoso com a polivalência de atribuições do professor de educação especial, visto que ela se configura como um dos dispositivos de controle da lógica toyotista para a “captura” da subjetividade desse profissional, comprometendo-o e responsabilizando-o pela formação de um homem totalmente privado de seus traços ontológicos, instaurando no aluno uma subjetividade que legitima as condições de exploração do sistema capitalista.

Infelizmente, a polivalência de atribuições do professor de educação especial para a “captura” da subjetividade é evidenciada pelos professores entrevistados por Anjos e outros (2015), os quais manifestaram que sua formação técnico-pedagógica é insuficiente para assumir as diversas deficiências e planejar um trabalho educativo a partir delas. Em palavras dos autores:

Os docentes questionam o fato de terem de ser polivalentes no atendimento especializado na SRM, trabalhando com diferentes deficiências, que nem sempre estão preparados pedagogicamente para assumir. Esta questão está relacionada as dificuldades de formação e, sobretudo, as funções a serem exercidas na SRM, que perpassa pelo atendimento ao aluno, a orientação do professor da sala comum e a orientação da família. Enfatizam os professores que desenvolvem ações de psicologia, de assistente social, que tanto sobrecarrega as atividades profissionais como deixa dúvidas sobre o papel do professor na SRM (ANJOS et al., 2015, p. 98).

Da mesma maneira, observamos no trabalho de Galvão e Miranda (2015), como a polivalência de atribuições do professor de educação especial se reflete nas dificuldades para realizar o trabalho pedagógico por parte dos professores e nas possibilidades de vislumbrar as oportunidades de desenvolvimento de atividades com os alunos público-alvo da educação especial, em específico, os que apresentam altas habilidades e superdotação:

[...] Eu tenho ainda dificuldade de trabalhar por conta da minha formação, que eu ainda não recebi uma formação, só palestras, mas uma formação mais específica voltada para superdotação e altas habilidades, eu ainda não participei de nenhuma formação [...] eu ainda não me acho preparada pra atual eu, ainda preciso mais formação preciso investigar mais e ter um aluno e conhecer o aluno, porque eu ainda não tenho o aluno com altas habilidades eu preciso conhecer esse aluno pra está estudando e verificando as possibilidades de desenvolver as atividades com ele [...] (SRMI) (GALVAO; MIRANDA, 2015, p. 210).

Essa situação também se repete na fala de outro profissional, desta vez se referindo à deficiência auditiva. Nesse cenário, a necessidade de ter uma apropriada formação técnico-pedagógica é explicitada pelas professoras, para que o atendimento de especificidades educacionais possa ser realizado com segurança:

[...] Eu também, eu tenho mais segurança hoje, agora, deficiência auditiva eu não tenho segurança para trabalhar ainda com ele, eu não tenho, eu já tomei vários cursos, vou procurar tomar outros (SRMD) (GALVAO; MIRANDA, 2015, p. 210).

Conforme esses depoimentos, percebemos que a polivalência produz a “captura” da subjetividade do professor, esvaziando seu trabalho educativo e induzindo-o à formação de um tipo de homem com conhecimentos e habilidades que têm uma utilidade prática e imediata, porém, totalmente despojado dos saberes constituídos historicamente que lhe permitem constituir sua própria subjetividade.

Por causa disso, a pesquisa de Mendes, Hostins, Jordão (2015) é um exemplo do esvaziamento do trabalho educativo por meio da “captura” de subjetividade, já que, a princípio, é possível perceber que os professores de educação especial entrevistados conseguem compreender quais são as funções e os objetivos da escolarização, sendo agrupados em quatro propósitos maiores: fundamento da democracia, desenvolvimento de personalidade do sujeito, difusão e incremento do conhecimento e inserção dos sujeitos no mundo. Contudo, essas respostas obtidas mascaram a “captura” de subjetividade, devido a que tais noções sobre a escolarização têm uma relação maior com o desenvolvimento da personalidade e da potencialidade enquanto sujeito do que com a possibilidade de inserção no mundo e de acesso ao conhecimento:

Para as professoras entrevistadas, a escolarização, na sua concepção, guarda sentidos com as possibilidades de fundamentar a democracia, estimular o desenvolvimento da personalidade do sujeito, difundir e incrementar o conhecimento e a cultural em geral e inserir o sujeito no mundo. No entanto, na prática no momento de articular essa concepção ao seu trabalho diário, no interior da escola, essa ampla compreensão acaba cindida, fragmentada e reduzida. Neste caso, no discurso do professor, como um eco às orientações da política, reduz-se a função do AEE ao trabalho individualizado, direcionado às especificidades dos alunos e a função da Classe comum ao trabalho com conteúdo escolar. A concepção de escolarização como possibilidade de liberdade e autonomia efetivamente não se realiza, pois enquanto um atendimento individualiza e privilegia habilidades, o outro trabalha áreas do conhecimento de maneira genérica, na maioria das vezes sem considerar as particularidades dos alunos (MENDES; HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 497 -498)

Complementando nossa ideia, Mendes, Hostins, Jordão (2015) afirmam também que não adianta utilizar diferentes estratégias e recursos para serem adaptados a cada especificidade do aluno, se os professores não se questionam o que exatamente o atendimento educacional ensina e quais são as práticas curriculares que orientam sua execução.

Destarte, as autoras ressaltam que a falta de clareza sobre o trabalho a ser desenvolvido gera uma brecha entre a educação especial e o ensino regular, pois, ao entrevistar os professores de educação especial sobre a relação entre o currículo da SRM e o da sala de aula e as responsabilidades de cada professor, eles manifestam que não há relação, uma vez que é papel da classe comum trabalhar os conteúdos com todos os alunos, enquanto a SRM trabalha com as dificuldades existentes. Por conseguinte, a SRM fica focada em desenvolver as individualidades e potencialidades do aluno público-alvo da educação especial e a sala regular encarrega-se somente da apropriação de conhecimentos desse aluno.

Isto posto, evidencia-se que a “captura” da subjetividade pode disfarçar o esvaziamento da função do trabalho educativo e conduzir à fragmentação do professor, pois seu corpo e sua mente são manipulados de forma que não tenha clareza sobre as funções a serem desenvolvidas.

Portanto, a falta de clareza sobre as funções a serem desenvolvidas pelo professor de educação especial dificulta o trabalho a ser realizado com os professores de sala aula, visto que não pode ser considerado como uma prática importante para a apropriação de conhecimentos do aluno público-alvo da educação especial.

Essa situação é observada na pesquisa de Santos et al. (2015), ao apontar que tanto o professor de educação especial como o de sala regular não têm uma percepção clara sobre suas funções pedagógicas com o aluno público-alvo da educação especial, gerando-se uma confusão entre as duas partes e não cumprindo de maneira correta seu papel pedagógico.

Sendo assim, percebemos que as normativas que organizam o atendimento educacional especializado são enviesadas pela “captura” de subjetividade proveniente da lógica toyotista, a qual pode ser expressada através da ideia de “polivalência” e conduzir para o esvaziamento do trabalho pedagógico e a fragmentação do professor como sujeito crítico de suas ações e condições de trabalho. Desse modo, vão se estabelecendo dialeticamente as maneiras de não concretizar um trabalho pedagógico entre os professores de educação especial e os de sala de aula.

Baseando-nos nas ideias de Antunes e Pinto (2017) sobre o nexos entre trabalho em equipe e polivalência, compreendemos que a falta de clareza dos profissionais sobre suas funções apontada nas pesquisas de Mendes, Hostins, Jordão (2015) e de Santos et al. (2015), bem como, a necessidade de uma formação técnico-pedagógica sólida manifestada pelos professores nos trabalhos de Anjos et al. (2015) e Galvão e Miranda (2015), são consequência do perfil trabalhador “polivalente” e do trabalho em equipe, pois a diversificação de atividades previamente organizadas pelas normativas da área de educação especial, tem por objetivo controlar aos professores mais qualificados e despojá-los de qualquer conteúdo que possa fazê-los se tornarem críticos da situação na qual estão inseridos e do tipo de homem que são conduzidos a formar.

À vista disso, identificamos em diversos trabalhos (SILVA; TARTUCI; DEUS, 2015; SOARES et al., 2015; OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2015; MIRANDA; GALVÃO, 2015) que as condições de trabalho oferecidas para os professores se configuram como outra forma de desenvolver a “captura” da subjetividade destes, já que elas se tornam um meio para que o capital possa propiciar competência e disputa entre os professores de educação especial e os da sala de aula e, por isso, enfraquecer o trabalho educativo com os alunos público-alvo da educação especial.

Isto posto, a pesquisa de Silva, Tartuci e Deus (2015) aponta que a legislação estimula a criação de competências e diferencias entre professores, uma vez que os benefícios (bônus salarial) assegurados ao professor de sala de aula regular não se aplicam aos professores da educação especial, gerando assim um lugar e um status diferente para o professor de educação especial.

Da mesma forma que na pesquisa anterior, no trabalho de Soares et al. (2015) os salários baixos são um elemento citado pela maioria dos professores entrevistados, visto que a maior parte das contratações são realizadas dentro de um regime de trabalho temporário, que não garante o direito a férias remuneradas nem ao décimo terceiro. Por esse motivo, os pesquisadores apontam que os professores de educação especial têm a percepção que não possuem condições dignas de trabalho e que essa condição se reflete na baixa qualidade do serviço ofertado.

Já no trabalho de Oliveira, Oliveira e Rabelo (2015) observamos uma maneira diferente de gerar competência e disputa entre os professores regentes e os da educação especial, devido a que os professores regentes consideram que o professor de educação especial tem menos trabalho, recebe mais para atuar com menos alunos e tem um espaço melhor e climatizado.

Além disso, na pesquisa de Miranda e Galvão (2015), identificamos a desvalorização do trabalho realizado na área de educação especial como outra consequência que se desdobra da competência e da disputa criada pelas condições de trabalho, visto que os professores de educação especial manifestam a sensação de que os professores regentes não reconhecem a importância do seu trabalho, desconhecem os objetivos e até mesmo o funcionamento do atendimento educacional especializado.

Conforme Antunes e Pinto (2017), no toyotismo, a competição entre trabalhadores era intrínseca ao trabalho em equipe e à colaboração, visto que induziam à ideia aparente de horizontalidade e de autogestão com o objetivo de que o trabalhador se sinta comprometido com as metas da empresa; porém, a avaliação e supervisão das metas a serem cumpridas recaía sobre o coletivo, gerando-se uma exploração entre trabalhadores. Em alguns casos, a exploração entre os membros das equipes de trabalho era reforçada por meio de melhores condições de trabalho (promoções, salários, etc.).

Destarte, ainda que as pesquisas mencionadas não demonstrem explicitamente que a competição e disputa estão na base da atuação colaborativa entre os professores, conduzindo-os à exploração entre eles, podemos evidenciar um movimento contraditório que relaciona colaboração, trabalho em equipe, competência, disputa e condições de trabalho, visto que, de um lado, se incentiva a atuação colaborativa entre os professores nas normativas da área de educação especial e; de outro, são essas normativas que organizam as condições de trabalho do professor de educação especial. Desse modo, os professores da sala aula e os da educação especial focam sua atenção nas desigualdades provocadas pelas condições de trabalho e são conduzidos a criar rivalidades entre eles mesmos, dificultando a concretização do trabalho em coletivo.

Portanto, ao cooptar o corpo e a mente dos professores, o capital faz com que eles não tenham consciência de sua situação e, dessa forma, não consigam se unir para lutar contra as condições impostas e serem capazes de transformá-las. Ao contrário disso, são propiciadas diversas situações para que eles sejam enfraquecidos física e intelectualmente e possam ser guiados à formação de sujeitos de acordo como as necessidades do capital.

A necessidade de que os professores tenham uma consciência crítica sobre os determinantes e das contradições que permeiam a educação se traduz no sentido crítico da pedagogia:

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2013, p. 86).

Com base no sentido crítico, os professores poderão viabilizar e justificar as condições e estratégias mais adequadas de ensino (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) que propiciem a transmissão e aquisição do saber sistematizado para todos os alunos.

Nessa assertiva, a ausência de criticidade sobre o sistema de contradições no qual está inserida a educação e como isso se reflete nas condições de trabalho, na organização do atendimento educacional especializado e em outros momentos, não permite que os professores de educação especial e os da sala de aula consigam enxergar a necessidade de construir um trabalho coletivo.

Nossa perspectiva sobre o caráter crítico da pedagogia é também compartilhado pelas pesquisas do Oneesp. Conforme Soares et al. (2015), os professores regentes e os da educação especial são agentes institucionais que atuam com estudantes provenientes de grupos sociais historicamente excluídos e discriminados. Dessa maneira, os autores afirmam que é essencial que esses agentes tenham a oportunidade de se conscientizar do papel e da função social de promotores e defensores dos direitos das crianças e dos jovens com quem convivem diariamente nas escolas.

Contudo, os autores asseveram que “[...] já há uma compreensão elementar sobre esses direitos, mas ainda está no plano do discurso, da retórica educacional e não é fundamentada no conhecimento da lei e de sua aplicação no dia a dia” (SOARES et al., 2015, p. 269).

Do mesmo modo, Damasceno e Pereira (2015b) também afirmam que conhecer os direitos dos estudantes atendidos pela educação especial é indispensável aos profissionais da SRM, bem como ter uma compreensão da realidade e da estrutura social e política que se encontram no contexto escolar.

Sendo assim, compreendemos que o esvaziamento do trabalho educativo e a falta de consciência crítica do professor são características de uma educação nos padrões da lógica toyotista, já que, conforme Kuenzer (2002), é necessário de um sujeito fragmentado e sem nenhum tipo de criticidade para formar estudantes que possam agir com rapidez e eficiência em frente de situações novas sem apropriar-se do conhecimento científico, que ainda permanece com algo exterior e estranho a ele.

Conseqüentemente, após a análise realizada a partir das pesquisas do Oneesp observamos que as normativas educacionais se tornam num instrumento da lógica toyotista atuando de uma forma dialética. De um lado, elas legitimam a inclusão escolar do aluno público-alvo. De outro, a própria forma de organizar e garantir essa inclusão, leva à restrição das atividades da SRM, à individualização do ensino, e a um isolamento do trabalho. De modo que, contribui para uma inclusão excludente pois se mantem a ideia de um não lugar para a educação especial no ensino regular, um esvaziamento do currículo, uma perpetuação da pedagogia da indiferença (MENDES; HOSTINS; JORDÃO, 2015), ou como chamamos nós de “captura” da subjetividade do trabalho pedagógico. Por conseguinte, o professor tem uma: “Indiferença para captar a falta de demanda intelectual requerida pelo seu trabalho, indiferença em se conectar com o capital cultural necessário para fazer a diferença na aprendizagem de seus alunos” (MENDES; HOSTINS; JORDÃO, 2015, p. 497).

Contudo, isso não quer dizer ao todo que as normativas da educação especial não tenham significado grandes avanços na inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, pois, ainda que, são concebidas na base de

um sistema capitalista que exclui quem não cabe nele, não podemos negar que elas também são resultado de movimentos sociais, pais e professores. Portanto, sem elas os alunos público-alvo da educação especial continuariam no esquecimento ou em condições que não condizem com suas potencialidades de aprendizagem.

Em face das contradições existentes na dinâmica social e as contradições da realidade educacional em particular, concordamos com Silva (2014) que as normativas educacionais, talvez, possam se tornar numa estratégia de superação dos problemas educacionais brasileiros, já que conforme a perspectiva assumida para analisá-las e a base teórica para desenvolvê-las, podem levar aos professores e à sociedade de forma geral “à raiz” dos problemas sociais e educacionais, privilegiando

[...] a compreensão histórica das diferenças e dos mecanismos explícitos e implícitos de exclusão educacional e social como elementos justificadores das desigualdades sociais, em especial da acumulação privada dos meios de produção e da exploração do homem pelo homem (SILVA, 2014, p. 82).

Além disso, a autora complementa que enquanto existirem mecanismos eficazes de exclusão e seletividade social, como aqueles que são praticados pela escola brasileira, não será possível estabelecer uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos, inclusive para as pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais.

De acordo com a configuração contraditória das normativas da área de educação especial no contexto brasileiro, observamos que, inicialmente, a configuração da colaboração parece não carregar em si as mesmas características que os modelos originais (ensino em equipe, consulta colaborativa, ensino colaborativo, etc.); porém, identificamos na prática certos dispositivos estabelecidos pelas normativas que contradizem as atribuições do trabalho pedagógico do professor de educação especial e do professor regente e que evidenciam certas particularidades da colaboração segundo a lógica toyotista.

Em síntese, tendo apontado as contradições que se apresentam nas normativas da área de educação especial e sua relação indireta com o trabalho

em conjunto do professor de educação especial e do professor regente, no seguinte tópico, evidenciaremos as consequências dessas contradições diretamente nas possibilidades de concretização desse trabalho em conjunto com vistas a identificar sua conexão com a colaboração nos seus moldes originais.

3.2.2 TRABALHO ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como consequência das expressões colocadas nas normativas da área de educação especial, as quais dificultam implicitamente a articulação das práticas pedagógicas do professor de educação especial com as do professor de sala de aula regular, torna-se necessário evidenciar como a colaboração entre esses profissionais têm tomado forma e sentido na prática educativa concreta.

À vista disso, neste tópico apresentaremos os depoimentos dos professores de educação especial sobre como é realizada a colaboração com o professor de educação especial na escola e, também, evidenciaremos as análises realizadas pelos autores das pesquisas do Oneesp sobre essa colaboração.

Desse modo, inicialmente, consideramos importante mostrar que, assim como nós, vários dos pesquisadores do Oneesp afirmam a necessidade de um trabalho conjunto entre os professores regentes e os de sala regular, já que considera-se uma prática educativa fundamental para o processo de inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial. Em palavras de alguns deles:

O AEE no contexto da escola comum exige uma prática colaborativa entre o professor da SRM e o professor da sala de aula comum, bem com a participação efetiva da coordenação pedagógica **com a função mediadora em relação às práticas a serem desenvolvidas no processo de escolarização do aluno público-alvo da educação especial** (SILVA; MARTINS; ARAÚJO; 2015, p. 127, grifo nosso).

A **colaboração** apresenta-se como uma **exigência ao trabalho na perspectiva inclusiva**, por possibilitar ampliar o olhar prospectivo em relação à **aprendizagem** do aluno que apresenta necessidade educacional especial (SILVA; MARTINS; ARAÚJO; 2015, p. 129, grifo nosso).

É perceptível que o diálogo entre a escola regular e a sala de recursos e a troca de experiência entre estes espaços **é enriquecedora para toda a equipe, pois o trabalho em parceria fortalece o trabalho da equipe e contribui com o aprendizado do aluno com NEE**²⁹ (SILVA et al., 2015, p. 226, grifo nosso).

Para que de fato **o aluno aprenda e se desenvolva na escola, alcançando os resultados propostos, é necessário que todas as partes se envolvam nesse processo de ensino e aprendizagem.** (SANTOS et al., 2015, p. 225, grifo nosso).

[...] **O processo inclusivo na escola requer dos profissionais um “caminhar junto”, para consecução de um objetivo que é comum: a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.** Isto significa dizer que tanto os docentes da SER³⁰ como os da SRM precisam dialogar sobre as funções e o que acontece nos dois espaços de aprendizagem, para que a confiança seja construída (SILVA-PERDIGÃO; SILVA, 2015, p. 235, grifo nosso).

Ainda que o trabalho entre os professores regentes e os de sala regular seja elencado como essencial, no tópico anterior foi demonstrado que as normativas da área de educação especial possuem um caráter dialético, o qual leva à configuração de certas expressões que dificultam implicitamente essa parceria. As dificuldades provocadas pelas normativas estão em sua totalidade à organização escolar, às condições de trabalho, à formação técnico-pedagógica, entre outras.

Sendo assim, efetivamente, as consequências das expressões que complicam a articulação das práticas pedagógicas do professor de educação especial com as do professor de sala de aula regular se traduzem nas pesquisas do Oneesp como: as resistências dos professores (MENDES et al., 2015; MIRANDA; GALVÃO, 2015; SILVEIRA et al., 2015); a ausência de planejamento e avaliação conjunta (GALVÃO; MIRANDA, 2015; CONCEIÇÃO et al., 2015; JESUS et al., 2015; VICTOR; COTONHO; SOUZA, 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2015a; COSTA; AMORIM, 2015); a responsabilização do professor de educação especial pelo processo de ensino-aprendizagem (DALL’ACQUA; CARNEIRO; ZANIOLO, 2015; DAMASCENO; PEREIRA, 2015c)³¹.

²⁹ Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

³⁰ Sala de Ensino Regular (SER).

³¹ Neste tópico mencionaremos o lugar onde foram realizadas as pesquisas no intuito de mostrar um panorama geral da colaboração no contexto brasileiro. Em nenhum momento buscamos realizar uma comparação entre elas, pois não cabe aos objetivos deste trabalho.

No que se refere às resistências dos professores para estabelecer uma parceria, a pesquisa de Mendes e outros (2015) realizada em São Carlos (SP), aponta que com o intuito de evitar o contato com o professor de educação especial, o professor de sala de aula ignorava propositalmente as dificuldades do aluno público-alvo da educação especial, de modo que, o único momento que acontecia essa aproximação era quando o professor de sala de aula precisava colocar uma nota a esse aluno.

Em Salvador (BA), as professoras de educação especial entrevistadas por Miranda e Galvão (2015) relataram que a relação com os professores de sala de aula não é de total cooperação, já que a troca de informações sobre os alunos público-alvo de educação especial e a parceria nas atividades ainda eram muito complicadas com esses professores. Essa situação era evidenciada quando os professores de sala de aula não demonstravam nenhum interesse em compartilhar dados que pudessem auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento desses alunos.

No trabalho de Silveira e outros (2015) realizado em Marabá (PA), os autores apresentam o relato de uma professora de educação especial, o qual revela o distanciamento que existe entre a educação especial e a sala regular e que pode ser interpretado como uma resistência por parte da professora de sala de aula em estabelecer um trabalho em conjunto:

Vou dar um exemplo, nós temos um aluno que é Down, ele é super inteligente, a mãe dele contando assim, numa escola, a professora fez a fitinhas com o nome de todos os alunos e a professora não fez o nome dele. Acho que na concepção dela, ele não era capaz de perceber que todos receberam o cracházinho, o peixinho com o nome, menos ele. Tia, cadê o meu? Meu nome tia? Cadê meu nome? e ela se sentiu naquilo ali, recolheu o nome de todos os alunos e no dia seguinte ela levou a fichinha com o nome dele, quis dizer, isso foi uma exclusão, porque ela achou que ele não tinha a capacidade. No ensino inclusivo? não. Elas dizem que sim, mas na nossa concepção não. Elas fazem um trabalho nos nossos encontros, falando sobre a diversidade, a sala não é homogênea é heterogênea, há uma diversidade muito, elas querem trabalhar um controle para todos, sabendo que tem aquele aluno que não consegue acompanhar a turma, tem que trabalhar de uma forma que consiga objetivo que os outros também (FELÍCIA) (SILVEIRA et al., 2015, p.90).

De acordo com as situações apresentadas, observamos um descaso por parte dos professores regentes na garantia do direito à educação do aluno

público-alvo da educação especial, assim como uma falta de consciência sobre o trabalho educativo, o qual compreende

[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Contudo, consideramos que as resistências demonstradas pelos professores podem estar relacionadas às precárias condições de trabalho e à formação técnico-pedagógica insuficientes, as quais conduzem à fragmentação do trabalho educativo e à “captura” da subjetividade do professor, fazendo com que ele não perceba às circunstâncias na qual está submetido e se mobilize para uma mudança.

Quando nos referimos a uma mudança, pensamos em professores que se articulem em conjunto para pensar em conteúdos e práticas que possam fornecer os mecanismos necessários aos futuros trabalhadores para quebrar com o sistema hegemônico atual. Nossa ideia parte da premissa de Lombardi (2013) sobre o compromisso político do professor:

[...] o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir na teoria e na prática uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo. Não revolucionaremos a sociedade pela escola, mas é por meio dela e de seus conteúdos e práticas que daremos aos trabalhadores as ferramentas ao entendimento da exploração, ideologias e controles dessa sociedade (LOMBARDI, 2013, p. 14).

Em contraposição a nosso pensamento, encontramos na realidade que as resistências dos professores de sala aula conduzem ao trabalho individualizado do professor de educação especial, o qual fica encarregado pelo planejamento e pela avaliação de conteúdos e práticas a serem desenvolvidas com o aluno público-alvo da educação especial.

Essa situação é apontada por Galvão e Miranda (2015), pois os professores de sala de recursos de Salvador (BA) têm dificuldades de avaliar e planejar ações em conjunto com o professor da sala comum. Ao mesmo tempo, os autores afirmam que fica evidente a necessidade dessa parceria quando

constatada as práticas dos professores de sala comum com os alunos. Em palavras de um dos professores:

Quando eu chego à sala, o aluno está à parte na sala, ele está na sala, [...] mas o material ele não tem, nem o material está na mão dele. O material usual de todos, e aí eu não posso obrigar com ela, mas eu tento fazer um acordo com ela, tentando ajudar [...] eu quero lhe ajudar, eu quero fazer o material[...] mesmo que faz, ela não aplica (referindo-se a professora comum) “não tenho tempo, eu não sei, eu não posso” (SRMH) (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 227).

Em Amargosa (BA), os professores destacaram que o planejamento de atividades deveria ser realizado em conjunto com os diversos profissionais que fazem parte da escola, em especial, com o professor de sala de aula (CONCEIÇÃO et al., 2015). Contudo, a partir do relato de uma professora sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)³², Conceição et al. (2015) apontam que há uma divergência ao respeito da parceria entre os professores:

Educadora L - Quem traça o PDI é o professor da SRM. Como falado anteriormente, tivemos orientação que o PDI fosse tratado junto ao professor de Sala Regular, pois ele também observa o aluno, faz parte do processo. Ele sabe o que o aluno precisa dessa contrapartida. Só que foi realizado apenas pelo professor da SRM. Fomos orientados no final do semestre (CONCEIÇÃO et al., 2015, p. 203).

De maneira geral, no Espírito Santo, Jesus et al. (2015) afirmam que o planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial eram atribuições desenvolvidas somente pelo professor de educação especial, sem nenhum auxílio dos demais profissionais que também eram responsáveis pela inclusão escolar desse aluno.

De modo específico, a pesquisa de Victor, Cotonho e Souza (2015) apresenta as realidades de três municípios do Espírito Santo. Conforme as autoras, em Vilha Velha (ES), a articulação entre os professores de sala regular e os da educação especial somente acontecia por uma necessidade específica, portanto, não havia um planejamento e avaliação em conjunto. Em Vitória (ES), foi identificado que o planejamento era realizado individualmente pelo professor de educação especial, de modo que, a articulação da educação especial com as

³² No município de Amargosa – BA, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) “[...] era elaborado pelos professores de Sala de Recursos e tinha por objetivo a avaliação das habilidades, as construções de estratégias que possibilitem o desenvolvimento e aquisição de novas habilidades” (CONCEIÇÃO et al., 2015, p. 202).

propostas e práticas pedagógicas da sala regular ainda era muito frágil. Por último, em Serra (ES), se comprovou que não existe uma consonância entre os conteúdos que são trabalhados na sala de recursos e na sala regular, conseqüentemente, não há uma parceria entre os professores de educação especial e os da sala regular.

Continuando com as pesquisas, em Nova Iguaçu (RJ), também, é evidenciada nas falas das professoras de educação especial a realização do planejamento individual e, assim, a ausência de uma parceria com o professor de sala regular:

Eu construo sozinha. Eu construo de acordo com cada aluno[...] Eu construo de seis em seis meses. Porque temos que entregar isso. Nós entregamos, mas cada uma faz de um jeito. Cada um tem um padrão, todas da rede vão fazer, não! 'Como H faz?' A H faz um entrega (professora de sala de recursos, P1) (DAMASCENO; PEREIRA, 2015a, p. 393).

Eu também faço sozinha. Eu elaboro sozinha. E no final, em cada seis meses, no meio do ano nós entregamos como as ações feitas no final do ano também[...] O que ele conseguiu desenvolver dentro das possibilidades dele, quais foram as dificuldades apresentadas por ele, e o que ele alcançou, no geral é isso. O que a gente desenvolveu, qual foi o trabalho desenvolvido para que ele pudesse alcançar o que ele não conseguiu alcançar, quais foram as estratégias que nós usamos para que ele pudesse alcançar (Professora de sala de recursos, P2) (DAMASCENO; PEREIRA, 2015a, p. 393).

Em contraste das situações evidenciadas, uma professora do município de Niterói (RJ) manifestou que o Plano Educacional Individualizado (PEI)³³ e as atividades de planejamento de forma geral são realizados em conjunto com toda a equipe escolar:

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é montado com a coordenadora de Educação Especial. Tudo depende da criança em alguns casos, o planejamento é feito com equipe de professores das salas comuns, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e a equipe de Educação Especial. Toda quarta-feira os alunos saem mais cedo, os alunos vão embora, mas os professores ficam para planejar. O professor me passa todas as dificuldades dos alunos. O professor de apoio também planeja junto (COSTA; AMORIM, 2015, p. 376).

³³ Conforme a Portaria FME n. 407 /2003 do município de Niterói – RJ, o Plano Educacional Especializado tem por objetivo “[...]a busca gradativa da autonomia e independência do aluno, de acordo com a necessidade especial, de forma que ele possa ser liberado da SRM” (NITERÓI, 2003). Segundo as autoras Costa e Amorim (2015), o PEI é um avanço na Política de Educação Inclusiva de Niterói, pois considera-se o desenvolvimento individual e contínuo do aluno.

Com base nesse depoimento, Costa e Amorim (2015) asseveram que o PEI era desenvolvido com todos os profissionais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial e que o fato de ser reservado um espaço de tempo para a realização desse plano favorecia à inclusão escolar. Contudo, por meio da narrativa de outra professora, os autores evidenciam que nem sempre acontecia o planejamento dessa maneira, pois o que deveria ser realizado em conjunto com os demais profissionais, em certas ocasiões era feito somente por um profissional.

Apesar da pesquisa de Costa e Amorim (2015) tenha apontado inicialmente uma parceria entre os professores de educação especial e os da sala de aula para o planejamento de atividades do aluno público-alvo. Ao final, parece que as determinantes do movimento contraditório que caracterizam o sistema educacional conduziram à individualização do trabalho do professor de educação especial.

Ao ponderar a ideia de que os professores devam ter um compromisso político para articular-se em conjunto com vistas à formação de consciências críticas, concordamos com Lombardi que “[...]é preciso criar alternativas de educação *para e pelo* proletariado organizado” (2013, p. 14, grifo do autor).

Portanto, significa que as atribuições de planejamento e avaliação também sejam parte desse objetivo e estejam configuradas em termos de:

[...] seu conteúdo (o que ensinar), de sua forma (como ensinar) e em sua organização (quem ensina? quem aprende?) e de seu papel social (conservador, reformista ou emancipador – o homem como sujeito de sua história) (LOMBARDI, 2013, p. 14).

Contudo, a ausência de interesses e objetivos comuns no planejamento e avaliação entre os professores de educação especial e os da sala regular é conveniente para o sistema capitalista, pois não são desenvolvidos planos de ação que tenham em vista a transformação social.

Isso ainda é prejudicado pela desvalorização das possibilidades de aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial por parte dos professores de sala regular. Nesse sentido, Damasceno e Pereira (2015c) afirmam que de acordo com as professoras entrevistadas, os professores de sala

comum se mostram resistentes no que diz respeito das mudanças no planejamento para os alunos público-alvo da educação especial, já que elas “[...] não acreditam no potencial de aprendizagens desses estudantes” (DAMASCENO; PEREIRA, 2015c, p. 341). Alguns excertos que mostram essa realidade:

[...] Parece que a atividade é só nossa, que ele só caminha na nossa sala. Às vezes, contamos para o profissional que: ‘olha ele fez isso’, ‘ele?! Imagina!’ Parece que são dois mundos...’ Ele faz isso? Duvido’ Mas faz...Entendeu? Então depende do outro profissional que está lá do outro lado (P1) (DAMASCENO; PEREIRA, 2015c, p. 340). (V4)

[...] Eu acho que vai depender do professor. Eu já tive experiência com professor que a gente trocou informação e já teve que outros que não, coisa simples. Teve um professor que eu fui conversar com ele, não era questão emprestar o material, mas de dar continuidade a estimulação dentro de sala, eu falei que estava trabalhando com o ‘C’ e seria legal que se fosse dar um texto, usar uma música e cantar, dei uma ideia. Eu acho que seria bacana para o ‘C’, porque eu estou trabalhando assim com ele. E ela disse: ‘Ah! Mas eu vou mudar o meu planejamento todo?’ [...] Você preserve que cria uma resistência. Não era nada demais. Era só fazer uma aula com mais movimento, ele ficava lá paradinho [...] (P3) (DAMASCENO; PEREIRA, 2015c, p. 340). (V4)

[...] Bem, lá na minha escola acaba não havendo essa relação pela falta de contato que existe entre um professor e outro [...] Então, eu consegui ter um contato com uma das professoras, vamos dizer assim, que essa professora deu abertura para isso, porque algumas até não dão abertura, não querem estagiários na sala, não querem que ninguém o atrapalhe o trabalho dela [...] Eu pude perceber que acontece é aquele trabalhinho [...] De pintar, de colorir e não é feito um trabalho voltado para a alfabetização daquele aluno, para a participação coletiva com um determinado grupo. Acabam selecionando um trabalho tipo, ela vai pintar esse aqui, ele vai tentar fazer o nome dele aqui [...] Ele fica no canto de uma sala e quando lembram, vão lá e dão um folhinha para ele [...] Eu tento trabalhar via estimulação, o desenvolvimento, a percepção, como nos jogos [...] Basicamente, é esse o trabalho que eu faço em sala de recursos, mas não necessariamente voltado ao que está sendo dado em sala de aula regular” (P5) (DAMASCENO; PEREIRA, 2015c, p. 340 - 341). (V4)

A partir dos depoimentos percebemos uma formação técnico-pedagógica insuficiente por parte dos professores de sala de aula, já que eles não demonstraram conhecimento sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial.

A premissa sobre o enfraquecimento da formação técnico-pedagógica dos professores é apontada por Teixeira (2013) a partir da análise das orientações

dos documentos oficiais para a formação de professores na educação básica.

Em palavras da autora:

A análise das orientações dos documentos evidenciou, para além da preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares (como a formação continuada, por exemplo), a descaracterização do papel do professor e a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial. Pautado pela formação por competências e pela prática reflexiva, o discurso oficial defende, ainda, que os saberes relativos ao desenvolvimento profissional docentes devem ser aqueles construídos na e pela prática, colocando a formação de competências como substituta da formação teórica e acadêmica (TEIXEIRA, 2013, p.18).

Isto posto, a análise de Teixeira nos mostra a influência da ideologia orgânica de formação profissional chamada de “modelo de competências profissionais” (ALVES, 2011), já que exige dos trabalhadores (no caso dos professores) saberes em ação e habilidades criados no local de trabalho (na escola) com o objetivo de ter uma atuação eficiente em suas atividades de trabalho.

Com base no “modelo de competências profissionais”, observamos que o professor é formado para usar conhecimentos empíricos que não lhe permitem compreender a realidade na qual sua prática pedagógica se desenvolve. Desse modo, são conduzidos a colocar em prática certas atribuições que respondam às necessidades de um mercado flexível.

Portanto, para poder mudar essa realidade, Teixeira (2013) afirma a importância do conhecimento científico na formação de professores, pois se apresenta

[...] como instrumento indispensável para o desenvolvimento do trabalho educativo, no que se refere à compreensão da realidade na qual se efetiva a prática pedagógica, considerando-se as finalidades e os objetivos da educação escolar, bem como ao próprio conteúdo do conhecimento científico, como instrumento direto de formação humana (TEIXEIRA, 2013, p.31).

Diante da falta de conhecimentos científicos, o professor regente não organiza sua prática pedagógica junto com o professor de educação especial com vistas ao ensino sistematizado e à transmissão de conhecimentos do aluno público-alvo da educação especial.

De acordo com Silva (2014), se a prática pedagógica se configurasse nos moldes mencionados, o aluno público-alvo poderia compreender as origens e os desdobramentos de sua situação de marginalização e, em consequência, ter os mecanismos necessários para enfrentá-la.

No que se refere ao papel da escola e à importância do processo de ensino-aprendizagem para a transformação do aluno público-alvo da educação especial, Barroco (2011) exemplifica essa questão por meio do pensamento de Vigotski e Luria:

[...] as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que esta lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, deve contribuir para que passem de crisálidas a borboletas [...] Essa seria, pois, a escola que poderíamos chamar de inclusiva (BARROCO, 2011, p. 173).

Apesar das dificuldades elencadas para que o professor de educação especial possa desenvolver suas ações com o professor de sala de aula, existem certas iniciativas de aproximação para um trabalho em conjunto, ainda que não sistematizadas, por parte dos professores de educação especial. Tais iniciativas podem acontecer por meio de encontros esporádicos ou conversas em diversos espaços e tempos escolares.

Por exemplo, em Maceió (AL), Fumes e outros (2015) apresentam um depoimento de um professor de educação especial, o qual procura o professor regente para identificar as necessidades educacionais do aluno público-alvo da educação especial e observar o comportamento dele na sala de aula:

[...]Os professores da sala de recursos [multifuncionais], às vezes, vão até a porta conversar com o professor [da sala comum] para saber como é que está o aluno. Entra na sala de aula para verificar como é que está o aluno. É essa questão do espaço da escola, e também da família[...] é uma conversa constante com o professor de sala regular, para saber como é que ele [o aluno] está se desenvolvendo, Qual a necessidade, Quais os avanços [...] (TÉCNICO 3 -DEE) (FUMES et al., 2015, p. 177)

Em Salvador (BA), os encontros entre os professores regentes e os da educação especial são realizados mediante reuniões que eles organizam. Conforme Galvão e Miranda (2015), nos depoimentos dos professores de educação especial é possível ver suas tentativas para ter uma relação melhor e

mais organizada com os professores regentes, seja buscando e acompanhando os alunos público-alvo da educação especial na sala de aula, tentando saber mais informações sobre as dificuldades desse aluno para serem trabalhadas, ou preparando atividades complementares e materiais, que são apresentados em reuniões de professores, numa tentativa de estabelecer um canal de informação e de auxílio com todas as partes envolvidas no processo educacional. Em palavras dos professores entrevistados:

Acontece, acontece assim, a gente senta junto tem um momento, quer dizer, dizer o momento e a gente que busca... mas lá a gente se encontra mesmo fora da escola nosso horário... aí a gente combina... eu vou para lá para sua sala... eu digo vamos sentar aqui agora, aí a gente faz aí um rabisco rapidinho, e ela me passa o que está trabalhando qual a dificuldade dele está tendo, dificuldade nisso, nisso e nisso, aí eu vou desenvolver (SRMH) (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 208).

Nem todos, a gente faz assim, eu faço sempre discussão, agora mesmo eu estou fazendo discussão com os professores, mostrando para eles o meu trabalho, o que eu faço, eu levo para os AC³⁴ (atividade complementar, espaço de reunião de professores da escola) e apresento para os professores aqueles que não têm oportunidade que não tem tempo, não tiveram oportunidade de ir fora de curso, eu levo no AC em slides, filmagem Eu estou desenvolvendo atividades com os alunos aí eu apresento no AC para os professores... estou apresentado para os professores da sala comum e eles vão trocando e a gente vai trocando e vamos fazendo esse intercâmbio e aproveito para fazer avaliação O que é que estão achando desse resultado da função das salas de recursos e até o momento eu tenho percebido que bastante positivo as respostas dos Professores (SRMA) (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 208).

Baseando-se nos depoimentos anteriores, Galvão e Miranda (2015) concluem que não existe um momento sistematizado destinado ao planejamento que faça parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, pois são professores que organizam suas discussões em horários programados por eles mesmos.

Desse modo, os autores apontam a necessidade de um espaço específico onde os profissionais e professores da educação possam estabelecer “[...] relações permanentes entre as suas atividades pedagógicas, com a finalidade de promover uma interação e desenvolvimento do aluno na escola [...]” (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 208).

³⁴ Atividade Complementar.

De maneira similar, em Campo Grande (MS), as professoras relataram que existe o diálogo com os professores das salas comuns, mas não acontece com todos. Já em Paranaíba (MS), a troca de experiências e impressões acontecem, mas não de forma organizada (ANACHE et al., 2015).

O distanciamento entre as práticas pedagógicas do professor de educação especial e o da sala de aula também é percebido na pesquisa de Silveira e outros (2015) em Marabá (PA), já que um dos relatos apresentados pelos autores revela que os professores somente conversam quando o professor de sala de aula não tem clareza sobre o que está aprendendo o aluno público-alvo da educação especial ou o que já foi ensinado para ele. Em palavras da professora de educação especial:

A gente que trabalha na escola em que esses alunos fazem o ensino regular, sempre temos uma conversa com o professor. Às vezes, o professor fica naquele desespero de que o aluno não aprendeu nada. Ah! ele não sabe nada. Quando o professor diz: ele não sabe nada. Isso já nos deixa angustiada. Então, a gente recorre a ficha. E mostrarmos para aquele professor, olha aqui, no início do ano ele só sabia fazer bolinha, agora ele não faz só bolinha, mas ele já faz um tracinho que parece com a letra "A" e isso já é um avanço. Ele não sabia dizer o que era pequeno e o que era grande, porém, agora ele já sabe! Isso é um avanço. A partir do momento em que o professor da sala de recurso faz esse relato e o professor de sala comum também, ajuda bastante, pois ele vai dizer: Ah! é mesmo! podemos observar também a questão da socialização da criança, pode ser que ele não conversava com os outros colegas, agora conversando, então é uma coisa que o professor do ensino regular e o da sala de recurso têm de estar sempre observando. Trabalhando em conjunto. (SILVEIRA et al., 2015, p. 83).

Conforme Araújo, Martins e Silva (2015), é imprescindível que a atuação do professor de educação especial não se restrinja somente ao espaço da SRM para que ele possa realizar suas atribuições junto com os professores de sala regular. Contudo, os autores afirmam que, em Natal (RN), a articulação entre esses professores acontece de forma esporádica ou quando a professora de educação especial consegue arranjar um momento dentro de sua rotina:

[...] a gente sabe que o AEE não deve ser restrito, precisa dos horizontes da escola. Então, com relação aos professores, essa questão de estar na interlocução, da gente ter esse encontro com os professores [...] no planejamento eu não tenho, não participo, eles estão planejando e eu estou aqui atendendo ou então na sala de educação física. Estou assim, em outras atividades. Mas, qual o momento que tenho para conversar com os professores? Na hora do intervalo e na hora que eu estou lá. Então, como eu vou para sala de

aula, eu tenho esse momento de estar conversando, de estar acompanhando as atividades que os professores desenvolvem com os alunos. Então, eu faço também esse acompanhamento. Porque além de estar na sala, eles passam para mim, veja o planejamento, vejo o que eles trabalham, os conteúdos, então, facilitam a questão desse acompanhamento dos alunos (ARAÚJO; MARTINS; SILVA; 2015, p. 276).

A diferença das pesquisas mencionadas, o trabalho de Andrade, Mascarenhas e Prieto (2015) realizado em São Paulo (SP), aponta dois tipos de articulação entre o professor de educação especial e o da sala de aula. De maneira informal por meio de encontros nos corredores ou nos intervalos e, de comunicação via e-mail ou bilhetes. De maneira formal, o trabalho em conjunto entre os professores ocorria nos horários voltados à formação coletiva ou nas visitas dos professores regentes à sala de recursos, resultando em: “[...] elaboração de planos de ação, estudo de casos, relatórios dos alunos, informações via coordenação pedagógica e sugestões de literatura específica” (ANDRADE; MASCARENHAS; PRIETO, 2015, p. 460).

A partir dos conceitos de escola e educação baseados na lógica toyotista discutidos no capítulo 1, consideramos que a formação de professores é também um reflexo dessas concepções. Nessa perspectiva, observamos que as conversas e os modos esporádicos de organizar as práticas educativas entre o professor de educação especial e o da sala de aula carregam em si características de flexibilidade, agilidade e polivalência, já que os professores utilizam seus conhecimentos empíricos com vistas a resolver/organizar de maneira mais rápida as atividades a serem realizadas como o aluno público-alvo da educação especial.

Em vez de o trabalho entre os professores de educação especial e os de sala de aula esteja baseado num planejamento que lhes permita pensar “o que ensinar?”, “como ensinar?”; “quem ensina?”; “quem aprende?” e “qual é meu papel social?”, ele caminha para a formação de um sujeito com conhecimentos e habilidades que também tem uma utilidade prática e imediata, sem os conhecimentos científicos que lhe permitem configurar sua própria subjetividade.

Do mesmo modo, essa situação se vê influenciada pelas condições de trabalho e pela organização do sistema escolar estabelecidas pelo capital, as

quais não permitem que os professores possam ter uma consciência crítica que lhes proporcione as atitudes necessárias para a transformação social por meio de suas práticas educativas.

Fundamentando-nos no modo de agir do sistema capitalista na educação, as pesquisas do Oneesp têm demonstrado que existem uma diversidade de dificuldades de estabelecer um trabalho em conjunto entre os professores de sala regular e os da educação especial. Nos poucos momentos que parece existir a articulação entre esses profissionais, ela ainda parece ser muito frágil e sem vistas à formação humana do aluno público-alvo da educação especial.

Para terminar com esta parte da análise, apresentamos algumas perspectivas apontadas pelos autores do Oneesp sobre a não concretização do trabalho em conjunto entre os professores de educação especial e os da sala regular e alguns encaminhamentos para sua possível materialização:

Os resultados das pesquisas apontam que, nos municípios pesquisados, **não há uma prática pedagógica que articulem as ações dos professores do AEE** com as atividades desenvolvidas pelos professores das classes comuns. Isso foi evidenciado nas falas dos professores que informaram que **nas áreas regulares não eram feitas as anotações necessárias para favorecer o desempenho acadêmico dos alunos com NEE nas atividades cotidianas e também durante as avaliações escolares** (CONCEIÇÃO et al., 2015, p. 210, grifo nosso)³⁵.

Podemos afirmar que a falta de diálogo, ausência de condições para se desenvolver uma relação de parceria entre os professores da sala comum e a SRM é uma das problemáticas fortes a serem superadas, para que a escolarização dos alunos público-alvo da Educação tenha a qualidade adequada a atender as necessidades educacionais especiais dos mesmos (OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2015, p. 131)³⁶.

[...]a **colaboração entre professores das salas regulares e do AEE era, quando muito, coordenada simultaneamente, mas não estabelecida com base em uma concepção única de atuação**. A professora da sala regular era vista como fonte de informações; mas pouco como parceira para ajudar a pensar em atividades. O processo mostrou-se fragmentando (DALL'ACQUA; CARNEIRO; ZANIOLO, 2015, p. 454, grifo nosso)³⁷.

O estabelecimento efetivo de parcerias colaborativas entre os professores do AEE e os professores da sala regular, embora possa ser entendida como uma premissa imprescindível para o

³⁵ Amargosa e Mutuípe (BA).

³⁶ Marabá (PA).

³⁷ Araraquara (SP).

que se denomina como educação inclusiva, **parece ter ainda um caminho longo a ser trilhado, o qual ainda está para ser construído, o que teremos que aprender a fazer** (ZANIOLO; DALL'ACQUA; CARNEIRO, 2015, p. 420, grifo nosso)³⁸.

À vista dessas conclusões e conforme os dados da pesquisa do Oneesp percebemos que a colaboração não é concretizada na prática de acordo com seus moldes originais e sim por meio da dialética que a caracteriza.

Nesse sentido, entendemos que, diante da presença da colaboração nas normativas da educação especial, os professores de educação especial são engajados de forma proativa e propositiva no local de trabalho. Desse modo, os professores não identificam os outros mecanismos relacionados à colaboração, os quais são colocados nas normativas com vistas ao distanciamento do professor de sala de aula.

Portanto, na prática, sendo a colaboração uma atribuição do professor de educação especial, as normativas exigem que ele estabeleça o trabalho em conjunto com o professor regente. Por conseguinte, o professor de educação especial é induzido a se esforçar de múltiplas maneiras para articular suas práticas com as do professor de sala de aula.

Contudo, o professor de educação especial ao já ter sido cooptado pela ideia de colaboração, não consegue perceber que os resultados insatisfatórios de seus esforços para estabelecer uma parceria estão relacionados ao movimento contraditório da colaboração, o qual desenvolve outros mecanismos nas normativas da área de educação especial, visando o afastamento de os professores de educação especial e os de sala de aula e à incapacidade de instituir um trabalho em conjunto.

Em síntese, a existência da colaboração nas normativas de educação especial não significa que o trabalho em conjunto entre os professores regentes e os da educação especial será desenvolvido, já que, historicamente, a colaboração tem sido utilizada como um instrumento para transparecer a ideia de que os profissionais conseguem trabalhar em equipe sem hierarquias. Porém,

³⁸ Araraquara (SP).

são configuradas uma série de mecanismos relacionados à colaboração, os quais conduzem à não materialização de um trabalho em conjunto.

Destarte, o sistema capitalista por meio de suas práticas sociometabólicas tais como a colaboração e o trabalho em equipe continua perpetuando-se e formando indivíduos de acordo com suas necessidades.

Em face dessa realidade, nos baseamos em Lombardi (2013) para refletir sobre a necessidade de uma transformação social fundamentada numa perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Por esse motivo, caberia ao professor viabilizar o acesso e a apropriação de conhecimentos construídos historicamente pela humanidade àqueles que vivem do trabalho.

De forma que o professor guie sua prática educativa para a formação de consciências críticas, compreendida como “[...] a formação para a luta proletária em defesa de seus próprios interesses, particularmente formando e preparando para a luta revolucionária que conduza a uma transformação histórica radical.” (LOMBARDI, 2013, p.14).

No entanto, consideramos que o desejo de mudança não será concebido pelo simples fato de mostrar o modo como opera a sociedade capitalista, ele tem que ser construído na atividade docente.

Nesse sentido, com base em Gimenes e Longarezi (2013), a atividade³⁹ docente deve ser constituída mediante a coincidência entre significado social e sentido pessoal, já que é nela que o professor atribui sentido pessoal às significações sociais, de maneira que, o primeiro esteja associado ao motivo que mobiliza o professor para a ação. Não obstante, se a atividade docente está desligada do sentido pessoal ela é alienante, quer dizer, se o motivo da atividade não é do professor, ele estará simplesmente realizando uma ação.

A partir dos estudos de Leontiev, Gimenes e Longarezi (2013) afirmam que, de forma geral, a atividade é composta por um conjunto de ações

³⁹ Conforme Leontiev, a atividade humana “[...] é mediadora das relações que se estabelecem entre a realidade e o sujeito, sendo condição para a aprendizagem e principalmente para o desenvolvimento. É através da atividade humana que o sujeito se transforma e transforma a realidade [...]” (GIMENES; LONGAREZI, 2013, p. 717).

organizadas para um motivo. Ela deve estar dirigida a um objeto, que mobiliza o sujeito para ele. Em palavras das autoras:

[...] Segundo esse autor, motivo é o que mobiliza o sujeito para a ação, quando o motivo coincide com o objeto da ação temos uma atividade, pois quando o que move o sujeito não coincide com o objeto, a ação não tem um sentido pessoal, se constitui apenas numa ação (LEONTIEV apud GIMENES; LONGAREZI, 2013, p. 16).

Com fundamento nas ideias sobre atividade, ponderamos que atividade docente deveria estar constituída por ações que conduzam a prática educativa para a transformação social(motivo) por meio da formação crítica do aluno (objeto). Desse modo, o sentido pessoal da atividade docente está relacionado à consciência da importância de sua prática educativa para a formação humana do aluno (significação social).

Porém, se o professor orienta sua prática educativa somente pela sobrevivência, o motivo da ação não coincidirá com seu objeto nem com a significação social dessa ação. Em consequência disso, a atividade docente se torna numa ação alienada, conforme Basso:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor eu o realiza for, apenas, o de a garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar (BASSO, 1994, p.38-39).

Na perspectiva de uma ação docente alienada, as pesquisas do Oneesp nos demonstraram que os motivos do trabalho a ser realizado entre os professores de educação especial e os da sala de aula não estão relacionados ao objeto de sua prática, à formação social do aluno público-alvo da educação especial, pois o capital desenvolve diversos mecanismos para que os motivos estejam direcionados à sobrevivência deles e à formação de sujeitos segundo as necessidades do capital.

Portanto, pensamos na possibilidade de transformação dessa realidade por meio de um movimento de formação para o trabalho em coletividade (GIMENES; LONGAREZI, 2013) entre os professores de educação especial e os de sala de aula, pois o coletivo configura-se como “[...] aquele conjunto de

peças reunidas por interesses e objetivos comuns, mobilizados pela busca da aprendizagem tendo em vista a transformação” (ALVARADO PRADA apud GIMENES; LONGAREZI, 2013, p.721).

De acordo com Gimenes e Longarezi (2013), é no coletivo que a atividade é conduzida pela necessidade do grupo e sustentada pelos motivos comuns ou pessoais, os quais terão sentido para aqueles que participem dela.

A diferença da colaboração que é concebida como um valor-fetice relacionado intrinsecamente ao dispositivo organizacional de trabalho em equipe para a manipulação física e mental do trabalhador no local de trabalho e para a formação do novo homem produtivo totalmente alienado; a formação para o trabalho em coletividade se pauta num espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores, de modo que,

[...] contribui para a superação de primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação docente. Sendo assim, a educação é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns (MORETTI, 2009, p. 15).

Conseqüentemente, o trabalho coletivo entre os professores de educação especial e os da sala de aula poderia se configurar “[...] como uma possibilidade de gerar e gerir, no espaço educativo, uma unidade produtiva na qual o coletivo supere a alienação” (ARAÚJO, 2009, p. 11).

Para finalizar nossa discussão sobre o coletivo, consideramos que ele também deve quebrar com a ideia de que os professores são os únicos responsáveis de garantir a inclusão escolar do aluno público-alvo da educação especial, já que as relações de solidariedade e de responsabilidade coletiva são fundamentais em substituição à centralidade no indivíduo, a qual é uma construção do capitalismo e da ideologia neoliberal.

Por conseguinte, devemos reforçar laços de solidariedade e coletividade não somente entre os professores senão também entre os membros da sociedade, de forma que a construção de um poder popular ou a experiência de um poder popular ainda que não revolucionários no nosso contexto, possam ser experiências transformadoras quando tem em sua base a solidariedade e coletividade. À vista disso, a ruptura com o processo de alienação que

desejamos, só funcionará se questionarmos o indivíduo em prol da solidariedade e do coletivo.

Ao pensarmos no público-alvo da educação especial na escola, percebemos que o modelo de individualização de trabalho traduzido no movimento contraditório da colaboração é oposto à organização de uma sociedade solidária e coletiva. Portanto, é necessário ponderar que esses alunos são membros de uma coletividade, por isso, toda a escola e sociedade são responsáveis por ele.

Nessa perspectiva, a transformação social dependerá da formação de novos seres humanos que sejam produzidos por toda a sociedade e não somente pelo professor e sua família.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste caminho conseguimos desvendar o modo de agir do capitalismo por meio dos dispositivos organizacionais e valores-fetiches para a “captura” da subjetividade do trabalho. Entre tais mecanismos, a colaboração e o trabalho em equipe são concebidos como meios de controle e exploração, caracterizados por se apresentarem na aparência como mais consensuais, envolventes e menos despóticos.

Dessa maneira, mediante a análise histórica e social demonstramos que colaboração e o trabalho em equipe se relacionam intrinsecamente com vistas ao engajamento do trabalhador de modo proativo e propositivo com o local de trabalho, encobrendo a manipulação do corpo e mente dele para a formação de uma nova subjetividade conforme as necessidades do modo de produção capitalista.

Diante da nova configuração do sistema de produção vigente e considerando que o capital é uma totalidade reguladora sistêmica, a colaboração, o trabalho em equipe e os outros mecanismos de controle se espalhariam nos diversos âmbitos da sociedade, entre eles a educação.

Na educação, o nexos intrínseco entre colaboração e trabalho em equipe foi revelada inicialmente pela configuração do ensino em equipe, o qual tinha por objetivo de desenvolver habilidades comportamentais nos professores para a formação do aluno conforme às novas mudanças e necessidades econômicas.

Depois, o vínculo econômico entre o desenvolvimento de relações colaborativas e o trabalho em equipe foi evidenciado na educação especial nos modelos de coensino e consulta colaborativa com o intuito de tornar os alunos com deficiência, problemas de aprendizagem e/ou comportamentais pessoas produtivas para o mercado de trabalho estadunidense.

Desse modo, percebemos que, na educação especial, a colaboração associada ao trabalho em equipe pode acontecer em diversas formas e adquirir diferentes denominações, visando a “captura” da subjetividade dos professores para a formação de um sujeito totalmente despojado de seus traços ontológicos

fundantes, de modo que construída uma subjetividade no aluno que legitima as condições de exploração da sociedade capitalista.

No entanto, no Brasil, devido ao contexto histórico e social do país, a colaboração entre o professor regente e o da educação especial surge nas políticas e nos documentos orientadores da educação especial como um dos mecanismos para garantir o direito à educação dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

Dessa forma, identificamos dois movimentos no que respeita à colaboração: de um lado, ela é definida vagamente nos princípios legais e orientadores da educação especial brasileira, de modo que, não é possível distinguir o tipo de homem que se busca formar por meio dela; de outro, a colaboração é concebida por alguns pesquisadores da área de educação especial a partir de diversas possibilidades de organização seja entre pares, entre pesquisador e professor e/ou entre professor e especialista.

Em face das perspectivas que conceituam a colaboração no Brasil e sendo nossa base o materialismo-histórico dialético, a aproximação ao modelo de estado do conhecimento das pesquisas que compõem a coletânea do Oneesp, nos permitiu ter um panorama geral da realidade da educação especial brasileira, de modo que identificamos e analisamos as determinações e contradições que surgem nessa realidade e que incidem na concretização da colaboração entre os professores regentes e os da educação especial.

Sendo assim, o desenvolvimento do processo de conhecimento da colaboração mediante as pesquisas do Oneesp possibilitou compreender que o movimento contraditório que caracteriza o capitalismo é deslocado às normativas da área de educação especial e estas por sua vez à colaboração, de forma que, não seja possível concretizar um trabalho em conjunto entre os professores de educação especial e os de sala de aula para transmitir os saberes historicamente produzidos para a formação humana do aluno público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, o movimento contraditório nas normativas é percebido quando elas, de um lado, incentivam superficialmente a atuação colaborativa entre os profissionais e, de outro, estabelecem dispositivos que organizam o

atendimento educacional especializado, os quais não permitem o trabalho em conjunto entre os professores. Portanto, as expressões que representam essa contradição são materializadas na prática pela responsabilização do professor de educação especial pelo aluno público-alvo da educação especial; pela polivalência de atribuições; pelas condições de trabalho; pela fragmentação do trabalho educativo; pelos horários de atendimento; pela organização de trabalho escolar; pelas políticas de formação de professores; pela precarização do trabalho docente; entre outras.

Como consequência disso, o movimento contraditório manifesta-se na colaboração, quando ela é utilizada no intuito de transmitir uma ideia de horizontalidade entre os professores de educação especial e os de sala de aula, proporcionando autonomia e capacidade de iniciativa; contudo, a competição é intrínseca a essa ideia, já que, ao mesmo tempo, que se exige ao professor de educação especial que estabeleça um trabalho em conjunto com o professor regente, são colocados em jogo outros mecanismos que criam discordâncias entre eles, afastando-os da possibilidade de um trabalho em conjunto que lhes permita questionar a ordem estrutural do capital e organizar sua prática com vistas à formação de sujeitos que tenham os mecanismos necessários para quebrar com essa ordem.

Por conseguinte, a colaboração não é materializada no contexto brasileiro identicamente a seus modelos originais (ensino em equipe, consulta colaborativa, ensino colaborativo, etc.), já que ela não conduz de maneira evidente as práticas dos professores na escola. Ao invés disso, ela se concretiza num movimento contraditório, o qual apresenta características relacionadas à colaboração e aos dispositivos que atuam junto com ela sob a lógica toyotista.

Percebe-se que independentemente do modo como a colaboração se concretiza na educação especial brasileira, ela continua carregando em si elementos de sua origem, os quais não permitem o trabalho em conjunto entre os professores de educação especial e os da sala de aula, com vistas à “captura” da subjetividade para a formação de indivíduos conforme as necessidades do capital.

Na perspectiva de um trabalho em conjunto entre o professor de educação especial e os da sala de aula que lhes permita compreender as contradições da sociedade capitalista que determinam a educação e se posicionar criticamente sobre essa situação para organização os meios que visem a apropriação de conhecimentos sistematizados do aluno público-alvo da educação especial segundo suas peculiaridades, a colaboração encobre a competição entre os professores, pois a responsabilização e o cumprimento de soluções dos problemas surgidos à respeito de sua prática educativa recai sobre os professores e não abrange, na maioria das vezes, as condições de exploração e controle que são colocadas pelo sistema capitalista e que fogem das mãos dos profissionais.

Consequentemente, a colaboração conduz a um trabalho individualizado, o qual não permite que os professores tenham consciência da importância de seu trabalho em conjunto para a formação humana do aluno público-alvo da educação especial, de modo que, ele compreenda as origens e repercussões de sua situação de marginalidade e desenvolva as ferramentas essenciais para enfrentá-la e transformá-la.

À vista disso, apontamos a formação para o trabalho em coletividade como possibilidade de superar a competência individual e transformar a realidade. Isto posto, é mediante o coletivo que os professores de educação especial e os de sala de aula podem se reunir em conjunto a partir de interesses e objetivos em comuns buscando a aprendizagem que lhes permita a transformação e superação da alienação.

A partir da proposta de um trabalho em coletividade, pensamos num meio de aprendizagem que possa combater a alienação imposta pelos dispositivos de “captura” da subjetividade, de forma que, os professores elaborem uma consciência sobre a importância de seu trabalho para a formação de sujeitos com consciência crítica que possam mudar a ordem atual.

Com base nessa assertiva, recomendamos trabalhos futuros que aprofundem a ideia de trabalho e escola em coletivo, com o objetivo de formular modos de luta e enfrentamento por meio da educação, os quais promovam a construção de uma sociedade para além do capital.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALVES, G. A. P. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. E-book.

ANACHE, A. A. et al. Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 67-90. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

ANDRADE, S. G.; MASCARENHAS, S. C.; PRIETO, R. G. Sobre saberes e fazeres de professores de salas de recursos: desafios, adequações e tensões. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 445-467. (Observatório nacional de educação especial; v. 3)

ANJOS, H. P. et al. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 93-114. (Observatório nacional de educação especial; v.4)

ANTUNES, R.; PINTO, G. **A fábrica de educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. - (Coleção questões da nossa época; v. 58).

APPLEY, D; A WINDER,. An evolving definition of collaboration and some implications for the world of work. **The Journal Of Applied Behavioral Science**, v. 13, n. 3, p.279-291,1977.

ARAÚJO, E. S. O.; MARTINS, L. A. R.; SILVA, K. S. P. Os desdobramentos do atendimento educacional especializado no cotidiano escolar em Natal - RN. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 269-290. (Observatório nacional de educação especial; v.4)

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, 9, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-15.

BARROCO, S. M. S. Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação)

BASSO, I. S. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BAUWENS, J; HOURCADE, J; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial And Special Education**, v. 10, n. 2, p.17-22,1989.

BORGES, G. F. M.; ARAÚJO, C. A.; PEREIRA, D. Políticas públicas e políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p.62-75, out. 2013.

BOSZORMENYI-NAGY, I.; SPARK, G. **Invisible loyalties, reciprocity in intergenerational family therapy.** New York: Harper & Row, 1973.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, 24 de setembro de 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, 1989.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasil: MEC/SEESP, 2008.

BROWN, D. et al. **Consultation: strategy for improving education**. Boston: Allyn and Bacon, 1979.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 665-681, jul./set.2018.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D.; BORGES, W. F. A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em Catalão. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 39-66. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

CONCEIÇÃO, M. B. et al. Reflexões sobre a experiência de professores na avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 195-212. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus On Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p.1-16, 1995.

CORREIA, V. G. P. **Processos de inclusão escolar: um olhar prospectivo e multirreferencial sobre os saberes-fazeres de um grupo de educadores**. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COSTA, V. A.; AMORIM, M. S. S. A. Avaliação pedagógica nas salas de recursos multifuncionais no município de Niterói: Para quê? In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 367-386. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C.; ZANIOLO, L. O. Estudo a partir do Observatório Nacional da Educação Especial: considerações e perspectivas sobre a avaliação em salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 441-462.

(Observatório nacional de educação especial; v.2).

DAMANPOUR, F; GOPALAKRISHNAN, S. Theories of organizational structure and innovation adoption: the role of environmental change. **Journal Of Engineering And Technology Management**, n. 15, p.1-24, jan. 1998.

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Avaliação: Para quê? Narrativas docentes sobre o processo de aprendizagem de estudantes públicos-alvo da educação especial em Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015a. p. 387-400. (Observatório nacional de educação especial; v.2)

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Formação de professores: as fronteiras do atendimento educacional especializado(AEE) no município de Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015b. p. 315-332. (Observatório nacional de educação especial; v.3)

DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRM) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015c. p. 331-350. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

DIRETÓRIO FOREESP. Gpforeesp, 2020. Página inicial. Disponível em: <<http://www.gpforeesp.ufscar.br/>>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

FERNANDES, C. C. M.; D'ÁVILA, J. L. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, Ms, v. 21/22, n. 42/44, p. 181-201. 2015/2016.

FERRAZO, G. et al. O processo de inclusão/exclusão das pessoas com deficiência no contexto da reestruturação produtiva do capital. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 61, p.237-254, mar. 2015.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal Of Educational And Psychological Consultation**, p. 69-86. jan. 1990.

FRIEND, M.; REISING, M.; COOK, L. Co-Teaching: An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 37, n. 4, p.6-10, jul. 1993.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. et al (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 75-100.

FUMES, N. L. F. et al. O funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de educação de Maceió-AL. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 137-162. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Avaliação e atendimento educacional especializado: perspectivas na escola inclusiva. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 213-238. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan. 2013.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A. Educação Especial nas Políticas de Inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 397- 408, jul./dez. 2014.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, may./aug. 2011. Edição Especial. p. 105-123.

GHORBANHOSSEINI, M. **The effect of organizational culture, teamwork and organizational development on organizational commitment: the mediating role of human capital**. **Tehniki Vjesnik**, v. 20, n. 6, p.1019-1025, jan. 2013.

GIMENES, O. M.; LONGAREZI, A. M. A formação de professores na perspectiva históricocultural. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: Pucpr, 2011. p. 710-723.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola**. 2007. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

HERON, T.; HARRIS, K. **The educational consultant**. Boston: Allyn And Bacon, 1982.

HÚNGARO, E. M. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation**. Rockville: Aspen, 1986.

IDOL-MAESTAS, L. A Teacher Training Model: The Resource/Consulting Teacher. **Behavioral Disorders**, v. 6, n. 2, p.108-121, fev. 1981.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

JESUS, D. M. et al. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 327-348. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico colaborativa: pesquisa-ação-crítico colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, Mg. **Anais ... Caxambu: Anped**, 2005. p. 1-20.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia: em busca de uma epistemologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p.61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2020.

KASSAR, M. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva - discussão crítica da Resolução nº 02/2001. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 13-25. 2002.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, p.77-95, 2002.

LITTLE, J. The power of organizational setting: norms and staff development. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1981, Los Angeles. **Paper**. Los Angeles: National Institute Of Education, 1981. p. 1 - 40.

LOMBARDI, J. C. Notas sobre a educação da infância numa perspectiva marxista. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 7-16.

MACIEL, C. E.; KASSAR, M. C. M. Políticas sociais, políticas de inclusão?. In: KASSAR, M. C. M. (Org.). **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 17-38.

MARX, K. "Introdução" [à Crítica da economia política]. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política [e outros escritos]**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. Crítica ao Programa de Ghotá. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Versión de Editorial Progreso. Cubierta de César Bobis. Tomo II. Madrid: Editorial Ayuso, 1975.

MENDES, E. G. et al. A avaliação do aluno público-alvo da educação especial no município de São Carlos. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 463-482. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008

MENDES, E. G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. **Educação especial inclusiva**: Conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, p.80-93, set. 2011.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. Apresentação. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 10-27. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 25-38. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. **Projeto S.O.S. Inclusão – Consultoria Colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal**. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo.2005.

MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Organização da sala de recursos multifuncionais na rede regular de ensino de Balneário Camboriú, SC. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p.481-500. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MEYERS, J.; PARSONS, D.; MARTIN, R. **Mental health consultation in the schools**. San Francisco: Jossey-bass, 1979.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO, N. C. S. S. Formação docente: desafios e perspectivas no contexto da educação especial em Salvador-BA. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 203-218. (Observatório nacional de educação especial; v. 3).

MORETTI, V. D. Contribuições da psicologia histórico-cultural para atividade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE – CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, 9, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009, p. 1-18.

MYERS, M. **A study of team teaching as implemented in the elementary school**. 1968. 176 f. Monografia. Illinois Wesleyan University, Bloomington, 1968

OLIVEIRA, A. P.; OLIVEIRA, I. A.; RABELO, L. C. C. Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá-Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G., Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 115-134. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

ONEESP.2015. Página inicial. Disponível em: <<http://www.oneesp.ufscar.br/>>. Acesso em: 8 de abril de 2020.

ONU. Declaração de Salamanca. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 1994, Salamanca, Espanha. **Declaração**. Salamanca, Espanha: Onu, 1994. p. 1 - 2.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPAR, R. S. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (Org.). **Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 82 - 103.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAZ, A. C. R. **O atendimento educacional especializado na educação infantil pela professora de educação especial: práticas pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo**. 2017. 93 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

PEREIRA, P. A. P. O sentido de igualdade e bem-estar em Marx. **Rev. katálysis** [online]. jan./ jun.2013, vol.16, n.1, p.37 - 46.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, Saúde e Educação**, p.83-94, ago. 1997.

PRIETO, R. G. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 11., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: 2008. p. 15 - 27.

PRIETO, R.; COSMO, N.; ANACHE, A. 10 anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 5, 2018, São Paulo, **Mesa Redonda...** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rgUONOG9_Zk&t=1435s>. Acesso em: 26 ago. de 2019.

PUGACH, M.; JOHNSON, L. **Collaborative practitioners, collaborative schools**. Denver: Love Publishing, 1995.

REINBILLER, N. Coteaching: New Variations on a Not-So-New Practice. Teacher Education And Special Education: **The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, v. 19, p.34-48, jan. 1996.

ROSSATO, S. M.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. R. G. A exclusão social e a educação escolar: Aspectos relevantes para a educação especial. In: LEONARDO, N. S. T.; BARROCO, S. M. S.; ROSSATO, S. P. M. (Org.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**. Curitiba: Appris Editora, 2017. p. 47-62.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kinesis**, Marília, v. 12, n. 6, p.1-16, dez. 2014.

SANTOS, E. R. L. et al. Funcionamento das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 215-228. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, B. Introdução: Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Org.). **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 7-15.

SHAPLIN, J.; OLDS, H. **Team Teaching**. New York: Harper & Row Publishing Co., 1964.

SILVA, K. S. B. P.; MARTINS, L. A. R.; ARAÚJO, E. S. O. Avaliação: um olhar para o trabalho empreendido em salas de recursos multifuncionais, em Natal/RN. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 117-132. (Observatório nacional de educação especial; v.2).

SILVA, M. R.; TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a ressignificação de saberes docentes. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 41-66. (Observatório nacional de educação especial; v. 3).

SILVA, N. S. et al. A formação de professores sob o olhar dos profissionais das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe - BA. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 219-234. (Observatório nacional de educação especial; v. 3)

SILVA, R. H. R. Contribuições da pedagogia histórica-crítica para a educação especial brasileira. **Histedbr**, Campinas, v. 1, n. 58, p. 78-89, set. 2014.

SILVA-PERDIGÃO, M. G.; SILVA, R. S. Atendimento na sala de recursos multifuncionais: relação com a sala de ensino regular, planejamento, agenda e frequência dos alunos em Imperatriz-MA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 229-246. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

SILVEIRA, A. P. et al. A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 51-70. (Observatório nacional

de educação especial; v.2).

SOARES, A. M. M. et al. A formação dos professores do AEE em João Pessoa-PB: Saberes, superação de barreiras e direitos da pessoa com deficiência. In: MENDES, E. Gonçalves; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 251-274. (Observatório nacional de educação especial; v. 3).

TEIXEIRA, L. Pedagogia histórico-crítica: contribuições para a superação do conhecimento tácito na formação de professores. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 17-34.

TRIST, E. Collaboration in work settings: a personal perspective. **The Journal Of Applied Behavioral Science**, v. 13, n. 3, p.268-278, jan. 1977.

TRUMP, J.; BAYNHAM, D. **Guide to better schools. Focus on change**. Chicago: Rand McNally, 1962.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p.293-314. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, S. A. A. **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades**: desvelando contradições e novos movimentos. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas**: Fundamentos de Defectologia. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 5 v.

WEST, J.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. **Remedial And Special Education**. v.11, p. 22-31. jan. 1990.

WEST, J.; IDOL, L. School Consultation (Part I): an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. **Journal of Learning Disabilities**. v.20, n. 7, p. 388-408. ago. 1987.

ZANATA, E. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARNEIRO, R. U. C. Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no município de Araraquara, SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Abpee, 2015. p. 407-424. (Observatório nacional de educação especial; v.4).

APÊNDICES

APÊNDICE A

LIVRO 1: INCLUSÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

| LIVRO 1 | | | | |
|---|---|--|--------------------------------------|---|
| CAPÍTULO 2: A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará (p. 51 - 70) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| SILVEIRA, Andréa Pereira; JUNQUEIRA, Assuélen Nascimento da Silva; RIBEIRO, Raimunda Edna Freitas; PINTO, Gicele Holanda da Silva; OLIVEIRA, Ivaniilde Apoluceno de; LIMA, Katia do Socorro Carvalho. | Analisar o AEE realizado em SRM por docentes das redes municipais de ensino de Belém e Marabá | Belém (PA) Marabá (PA) 15 professores da SRM; 7 técnicos; 2 pesquisadores; 4 auxiliares de pesquisa | Pesquisa colaborativa Grupo Focal | A intervenção pedagógica dos professores das SRM é considerada importante no processo de avaliação da aprendizagem do aluno da Educação Especial, pois esses professores conseguem observar o desenvolvimento do educando por meio de uma avaliação formativa. Se evidencia a busca, por parte dos professores das SRM, de estabelecer um trabalho conjunto entre eles e os professores da sala comum no sentido de redimensionar a realização de procedimentos diversos de avaliação em uma vertente qualitativa. |
| CAPÍTULO 5: Avaliação: um Olhar para o Trabalho Empreendido em Salas de Recursos Multifuncionais, em Natal / RN (p. 117 - 132) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. | Discutir sobre a temática Avaliação, no contexto do AEE desenvolvida em SRM, no município de Natal/RN | Natal (RN) 15 professores da SRM | Grupos focais | O enfrentamento as resistências no trabalho realizado pelo AEE constitui-se, atualmente, como um dos desafios do professor atuante em SRM, que tem se deparado tanto com avanços quanto com rupturas e resistências, atravessadas por conflitos e desafios que se materializam em seus discursos. O AEE no contexto da escola comum exige uma prática colaborativa entre o professor da SRM e o professor da sala de aula comum, bem com a participação efetiva da coordenação pedagógica com a função mediadora em relação às práticas a serem desenvolvidas no processo de escolarização do aluno público-alvo da educação especial. |

| CAPÍTULO 7: Dimensões da Avaliação nas Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Pública de Maceió/AL (p. 163-194) | | | | |
|---|--|--|---|--|
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| FUMES; Neiza de Lourdes Frederico; MORAES, Welder Deyvid da Silva; CALHEIROS, David dos Santos; SARMENTO, Viviane Nunes. | Avaliar diferentes dimensões da avaliação de alunos do público-alvo da educação especial relacionadas às SRM: diagnóstico, encaminhamento e critérios e instrumentos de avaliação de aprendizagem, na rede pública municipal de ensino de Maceió/Alagoas | Maceió (AL) Técnicos da secretaria de educação Professores da SRM | Pesquisa qualitativa Grupos focais Entrevista semiestruturada | <p>A avaliação da aprendizagem não deve se constituir numa atribuição exclusiva do professor que conduz o AEE e nem do professor de sala de aula comum.</p> <p>Os professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem ser parceiros, de modo a (re)construir saberes, participar ativamente das ações e de possíveis reflexões sobre estratégias metodológicas no espaço educacional, assim como, das formas avaliativas.</p> <p>O professor da SRM deve se um importante parceiro dos professores de sala de aula, ajudar a pensar, criar e desenvolver instrumentos e recursos de acessibilidade que permitam que a avaliação da aprendizagem do aluno do público-alvo da educação especial ocorra em sua plenitude.</p> |
| CAPÍTULO 8: Reflexões sobre a experiência de professores na avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recursos multifuncionais (p. 195 - 212) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| CONCEIÇÃO, Milena Barbosa; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; COSTA, Denise Bastos; SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; SILVA, Natali Sala da; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. | Refletir como os professores do AEE de dois municípios baianos concebem e realizam as avaliações dos alunos com NEE, visando favorecer o desenvolvimento e aprendizado dos mesmos de maneira significativa, respeitando as potencialidades e especificidades de cada um. | Amargosa e Mutuípe (BA) Amargosa: 10 profissionais de diversas áreas que trabalhavam no AEE. Mutuípe: 6 pedagogas com formação continuada em educação especial | Pesquisa qualitativa Grupos focais Entrevista semiestruturada | <p>Nos municípios pesquisados, não há uma prática pedagógica que articule as ações dos professores do AEE com as atividades desenvolvidas pelos professores das classes comuns.</p> <p>A avaliação dos alunos com NEE deve considerar as particularidades individuais, assim como as estratégias que serão utilizadas no atendimento para proporcionar o aprendizado, respeitando as especificidades de cada caso. Para tanto, é necessária uma articulação e ações conjuntas entre o professor do AEE e o da classe comum, para que juntos possam fazer adequações nas propostas pedagógicas, de modo que responda às necessidades do aluno.</p> |
| CAPÍTULO 9: Avaliação e atendimento educacional especializado: perspectivas na escola inclusiva (p. 213 - 238). | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, | Contextualizar de forma crítica a avaliação da pessoa com necessidades | Salvador (BA) 8 Professores da SRM | Grupos focais | A avaliação dos alunos precisa ser processual, realizada ao longo da construção do conhecimento. A avaliação serve para subsidiar o estudante no seu processo de construção do conhecimento e |

| Theresinha Guimarães. | educacionais especiais. | | | para reorientar as escolhas pedagógicas do professor numa constante ação-reflexão-ação. |
|--|---|--|---|---|
| CAPÍTULO 14: Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais (p. 327 - 348). | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| JESUS, Denise Meyrelles de; VIERA, Alexandro Braga; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de; SOAVE, Alana Rangel Barreto. | Avaliar as contribuições do ensino baseado na busca de uma abordagem formativa que possibilite os professores acompanhar os ganhos, sucessos, percursos e diferentes trajetórias utilizadas pelos alunos na apropriação do conhecimento | Região metropolitana de Vitória (ES) | Grupos focais | Aprovação, reprovação, atribuição de conceitos e notas, terminalidade específica e adaptações de instrumentos avaliativos ainda desafiam a inventividade dos profissionais da educação que se colocam à responsabilidade de pensar a educação especial. |
| CAPÍTULO 16: Avaliação pedagógica nas salas de recursos multifuncionais no município de Niterói: Para quê? (p. 367 - 386) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| COSTA, Valdelúcia Alves da; AMORIM, Michelli Silva Sousa Agra. | Problematizar a questão da avaliação no âmbito do contexto escolar, junto às professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. | Niterói (RJ) 18 professores da SRM | Teoria crítica da sociedade Grupo focal | O estudo contribuiu para identificar a educação inclusiva no município de Niterói como capaz de mobilizar as professoras das SRM a atuar em equipes colaborativas, estratégias didático-pedagógicas ampliadas em atendimento às demandas contemporâneas, ao desafios da organização docente democrática na escola pública e, conseqüentemente, ao combate à barbárie, materializada na ainda resistente presença da dicotomia especial e regular da educação na escola pública. |
| CAPÍTULO 17: Avaliação: Para quê? Narrativas docentes sobre o processo de aprendizagem de estudantes públicos-alvo da educação especial em Nova Iguaçu/RJ (p. 387-400). | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. | Avaliar a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerando a diretriz política do Ministério da Educação de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento das demandas | Nova Iguaçu (RJ) 5 professoras da SRM | Teoria Crítica da Sociedade. Grupos focais | Ainda não existe um trabalho cooperativo entre as professoras das SRM e os da sala regular/ comum das escolas. O professor da SRM pode/deve ser o articulador e mediador entre vários atores (gestão, professores de sala regular/comum, orientador, coordenador, entre outros) que atuam no cenário escolar. |

| | educacionais especializadas dos estudantes público-alvo da referida modalidade. | | | A maioria das professoras não realizava adaptações nas provas e duas professoras revelaram descrença na capacidade de seus alunos, os limitando pela deficiência. |
|--|---|---|--|---|
| CAPÍTULO 20: Estudo a partir do Observatório Nacional da Educação Especial: considerações e perspectivas sobre a avaliação em salas de recursos multifuncionais (p. 441-462). | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone; ZANIOLO, Leandro Osni. | NÃO ESPECIFICADO | Araraquara (SP) 22 professores da SRM | Grupos focais | As participantes sinalizaram que sentiam falta de integrar a equipe responsável por realizar a avaliação para a identificação. Mencionaram também que realizavam, constantemente, avaliações a partir do início do atendimento, mas, com as questões disparadoras, pode se perceber que a avaliação pedagógica era bastante heterogênea e flexível. |
| CAPÍTULO 21: A Avaliação do Aluno Público-Alvo da Educação Especial no Município de São Carlos (p. 463 - 482) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| MEENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D'AFFONSECA, Sabrina Mazo; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; ARAGON, Carmelina Aparecida; RIPARI, Rebeca. | NÃO ESPECIFICADO | São Carlos (SP) 5 professores de educação especial 7 pesquisadores Oneesp | Pesquisa colaborativa Grupos focais | Os resultados indicam ainda há muito do que se fazer a título de Plano de AEE. A rede municipal de São Carlos centra-se no planejamento das ações do professor de sala de recursos, ou no AEE, enquanto que não aparece a relação com o ensino ofertado na sala comum. |

LIVRO 2: INCLUSÃO ESCOLAR E OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

| LIVRO 2 | | | | |
|---|----------|-----------------------|----------------------------|-------------------------|
| CAPÍTULO 1: A Formação dos Professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás e a Ressignificação de Saberes Docentes (p. 41 - 66) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |

| SILVA, Márcia Rodrigues da; TARTUCI, Dulcéria; DEUS, Dayane Cristina Moraes de. | Apresentar algumas análises realizadas no âmbito da pesquisa desenvolvida sobre a formação de professores de educação especial em Goiás no período de 1999 a 2012 | Goiás 30 professoras do AEE | Pesquisa colaborativa Entrevista coletiva | A política de formação continuada do professor de educação especial do sudeste de Goiás não é pensada pelo governo no sentido de ajudar o docente a criar novos modos de ensinar ao aluno e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas fazer com que os índices educacionais se compatibilizem com as exigências impostas pelas agências multilaterais que financiam e direcionam os projetos educacionais do Brasil e de Goiás |
|---|---|---|--|---|
| CAPÍTULO 8: Formação Docente: Desafios e Perspectivas no Contexto da Educação Especial em Salvador - BA (p. 203 - 218) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| MIRANDA, Theresinha Guimaraes; GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes. | Apresentar e discutir a formação do professor da SRM, em Salvador-BA, analisando as dimensões que interferem no seu processo formativo e repercutem na sua atuação profissional | Salvador (BA) 8 professoras da SRM | Abordagem qualitativa Grupo Focal | Há um descompasso entre a necessidade do professor e os cursos de formação inicial e continuada, promovidos pela gestão municipal e federal. Portanto, não preparam os professores para desenvolverem uma prática integrada entre o ensino comum e o ensino especial, dificultando a oferta de uma educação inclusiva que promova a socialização-participação, independência e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. |
| CAPÍTULO 9: A formação de professores sob o olhar dos profissionais das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe - BA (p. 219-234) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| SILVA, Natali Sala da; SANTOS, Fabiana Rodrigues dos; COSTA, Denise Bastos; SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; CONCEIÇÃO, Milena Barbosa; CAMPOS, Tatiane dos Santos; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. | Apresentar reflexões acerca da formação inicial e continuada de professores a partir dos depoimentos dos educadores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais. | Amargosa e Mutuípe (BA) Professores da SRM | Pesquisa colaborativa Grupo Focal | Os professores de sala de recursos devem trabalhar em parceria com os professores das salas comuns, a fim de buscar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e as potencialidades da criança, pois o trabalho em conjunto contribui para que as barreiras, que impedem ter autonomia e desenvolvimento sejam eliminadas. Trabalhar com o objetivo de que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos, requer esforço diário, formação constante, além de um olhar sensível, a fim de perceber as necessidades e especificidades de cada educando. Oferecer um atendimento que busque o pleno desenvolvimento e a autonomia dos sujeitos requer estudo sobre as legislações e as metodologias específicas sobre as deficiências e suas particularidades. |

| CAPÍTULO 11: A formação dos professores do AEE em João Pessoa-PB: Saberes, superação de barreiras e direitos da pessoa com deficiência (p. 251-274). | | | | |
|---|--|--|--|---|
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| SOARES, Alessandra Miranda Mendes; SILVA, Jackeline Susann Souza da; BELARMINO, Maria do Socorro; FERREIRA, Windyz Brazão. | Identificar os elementos que caracterizam a formação das professoras do atendimento educacional especializado que atuam nessas salas. | João Pessoa (PB) 4 pedagogas 1 administradora 1 psicóloga 2 fonoaudiólogas 1 fisioterapeuta 1 professor de química | Grupo Focal | Questiona-se, se o lento progresso dos alunos se deve aos profissionais do AEE ou às barreiras instituídas por uma política sem procedimentos de monitoração e avaliação, à falta de uma política local que cumpra com o estabelecido na lei, à ausência de recursos e de salas apropriadas, que não permitem um atendimento de melhor qualidade e, finalmente, à inexistência de uma política de valorização desse serviço e seu profissional que não assume a urgência - e o direito do aluno com necessidades especiais - de ter professores efetivos nos quadros escolares? |
| CAPÍTULO 15: Formação de professoras: as fronteiras do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu - RJ (p. 333-346) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. | Avaliar a formação das professoras da SRM. | Nova Iguaçu (RJ) 5 professoras da SRM | Pesquisa Colaborativa | Torna-se indispensável que não somente os profissionais da SRM conheçam os direitos dos estudantes público-alvo da educação especial, como também ter a compreensão da realidade micro e macroestrutural - social - política que se encontra no contexto escolar e na sociedade. |
| CAPÍTULO 21: Sobre saberes e fazeres de professores de salas de recursos: desafios, adequações e tensões. (p. 445-467) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| ANDRADE, Simone Girardi; MASCARENHAS, Simone Capuano; PRIETO, Rosângela Gavioli. | Identificar características dos percursos de formação desses professores especializados, bem como as principais contribuições das formações apreendidas pelos menos para a organização da sua prática, visando a problematizar quais significados são atribuídos à função complementar e suplementar das SR. | Araraquara (SP) Professores da sala de recursos | Fontes documentais Materiais produzidos em conjunto com professores Entrevistas semiestruturadas | Necessidade de serem aprimorados as ações e/ou políticas quanto: aos registros do que ocorre nas escolas, para que correspondam à realidade escolar; à formação de professores, como parte de sua jornada de trabalho, para que estes possam dar conta da diversificação do público-alvo; à definição das formas de articular o ensino comum e o especial; e à garantia de que os professores de SR possam realizar o trabalho de itinerância de modo a permitir a atuação colaborativa. |

LIVRO 3: INCLUSÃO ESCOLAR EM FOCO: ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

| LIVRO 3 | | | | |
|--|---|---|--|---|
| CAPÍTULO 1: A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em Catalão (p. 39-66) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria; BORGES, Wanessa Ferreira. | NÃO ESPECIFICADO | Catalão (GO) 30 professoras de AEE | Grupos focais Entrevistas | <p>Necessidade de realizar uma organização pedagógica que preze o ensino e aprendizagem do aluno, pois é isso que irá garantir qualidade a escolarização do estudante com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades- superdotação, ajudando-o a constituir-se como sujeito social.</p> <p>Para tanto, será necessário que o planejamento do funcionamento da sala e a metodologia a ser adotada no AEE, sejam comprometidos e articulados pedagogicamente, sendo capazes de prever e prover os elementos que serão utilizados na ação docente, seja ela individual ou conjunta com os outros professores, para que sejam identificadas as particularidades de cada aluno, objetivando aprendizagem e autonomia de cada um.</p> |
| CAPÍTULO 2: Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nos municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados (p. 67-90). | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| ANACHE, Alexandra Ayach; SILVA, Aline Maria da; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. | Apresentar os resultados das condições de funcionamento do Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Sala de Recursos Funcionais dos municípios de Campo Grande , Dourados e Paranaíba (MS) | Campo Grande: 22 professoras da SEM Dourados: 13 professoras da SRM e a gestora Paranaíba: 8 professoras da SRM | Pesquisa colaborativa Grupo focal | A SRM deveria ser vista como um apoio ao serviço da sala comum. Contudo, os entraves em relação à comunicação desses profissionais e mais ainda os aspectos relacionados a resistência de alguns profissionais que insistem em não reconhecer como legítima a permanência dessa clientela na escola, ainda dificulta o caminhar desse modelo de atendimento. |
| CAPÍTULO 3: Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará (p. 93-114) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| | | | | |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>ANJOS, Hildete Pereira dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Rosângela do Socorro Nascimento; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Waldma Maira Menezes de; SANTOS, Waldiza Lima Salgado dos.</p> | <p>Analisar o AEE realizado em SRM por docentes das redes municipais de ensino de Belém e Marabá</p> | <p>Belém Marabá 15 professores da SRM 7 técnicos 2 pesquisadores 4 auxiliares de pesquisa</p> | <p>Levantamento de dados estatísticos Levantamento bibliográfico Grupo focal</p> | <p>Há a necessidade do poder público municipal repensar a estrutura de atendimento das ações de formação dos professores da educação especial, oportunizando, a estes professores, a possibilidade de ampliação de conhecimentos que lhes assegurem maiores saberes sobre o apoio especializado ao aluno com deficiências no ensino regular. Desta forma se faz necessário uma formação de professores mais adequada.</p> |
|--|--|---|--|---|

CAPÍTULO 4: Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá-Pará(p. 115-134)

| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
|--|---|--|--|--|
| <p>OLIVEIRA, Anderson Penalva de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante.</p> | <p>Descrever e analisar como se organiza e é desenvolvido o AEE na rede municipal de ensino Marabá.</p> | <p>Marabá (PA) 34 professores da SRM 8 pesquisadores</p> | <p>Pesquisa colaborativa Grupo focal Levantamento de dados estatísticos Levantamento bibliográfico</p> | <p>Podemos afirmar que a falta de diálogo, ausência de condições para se desenvolver uma relação de parceria entre os professores da sala comum e a SRM é uma das problemáticas fortes a serem superadas, para que a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial tenha a qualidade adequada a atender as necessidades educacionais especiais dos mesmos</p> <p>É salutar que se compreenda, de forma Clara, o significado do AEE, que somente será efetivado se houver o planejamento em conjunto com o professor da sala comum. Deste modo, as políticas educacionais para educação especial precisam prever as condições para que este trabalho aconteça.</p> |

CAPÍTULO 5: O funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede municipal de educação de Maceió-AL(p. 137-162)

| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
|--|--|---|----------------------------|--|
| <p>FUMES, Neiza de Loudes Frederico; OLIVEIRA, Claudeson Vilela de; SANTOS, Darllanea Nascimento dos; CALHEIROS, David dos Santos.</p> | <p>Compreender a situação de funcionamento das SRM das escolas da rede municipal e estadual de ensino do estado de Alagoas</p> | <p>Maceió(AL) 36 professores da SRM</p> | <p>Grupo focal</p> | <p>Os resultados assinalaram que as estruturas arquitetônicas dos espaços escolares e especificamente das SRM são precárias; Uma parte dos recursos do MEC continuam encaixotados ou então padecem da falta de manutenção técnica; dificuldade para executar o AEE no contraturno escolar são frequentes; inexistência de planejamentos educacionais para o desenvolvimento do AEE; insuficiência de formação docente para atender as exigências da política de AEE.</p> |

| CAPÍTULO 8: A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais em Salvador - BA (p. 195-214). | | | | |
|---|---|---|--|--|
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| GALVAO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Theresinha Guimarães. | Analisar e discutir a organização do atendimento educacional especializado ofertado na SRM, em Salvador, na percepção dos professores. | Salvador(BA) 10 professores da SRM | Pesquisa colaborativa Grupo focal | A articulação entre os professores do ensino comum e especial depende apenas da boa vontade de ambos, e as condições de organização do serviço conspiram contra essa a parceria. |
| CAPÍTULO 9: Funcionamento das salas de recursos multifuncionais dos municípios de Amargosa e Mutuípe-BA (p. 215-228) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| SANTOS, Edinete Ribeiro de Lima; OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de; COSTA, Denise Bastos; CONCEIÇÃO, Milena Barbosa; SILVA, Natali Salada; SANTOS, | NÃO ESPECIFICADO | Amargosa: 10 profissionais Mutuípe: 6 professoras da pedagogia com especialização relacionadas à Educação Especial | Grupo focal | Os resultados da pesquisa apontaram para a necessidade de implantação de políticas voltadas para a educação especial nos municípios estudados que abordem planos de cursos e proposta curricular contemplado o acesso , a permanência e a promoção escolar dos alunos público-alvo da educação especial. Foi possível também identificar uma deficiência em relação à interação entre todos os atores responsáveis pelo processo: coordenadores pedagógicos e da educação especial e professores de sala regular e das SRM |
| CAPÍTULO 10: Atendimento na sala de recursos multifuncionais: relação com a sala de ensino regular, planejamento, agenda e frequência dos alunos em Imperatriz-MA. | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| SILVA-PERDIGÃO, Marilete Geralda da; SILVA, Regiana Souza. | Apresentar e discutir dados sobre o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial nas Salas de Recursos Multifuncionais, no município de Imperatriz, no estado de Maranhão | Imperatriz(MA) 21 professoras da SRM e duas coordenadoras da SEMED | Grupo focal Pesquisa Colaborativa | O processo inclusivo na escola requer dos profissionais um “caminhar junto”, para consecução de um objetivo que é comum: a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Isto significa dizer que tanto os docentes da SER como os da SRM precisam dialogar sobre as funções e o que acontece nos dois espaços de aprendizagem, para que a confiança seja construída |
| CAPÍTULO 12: Os desdobramentos do atendimento educacional especializado no cotidiano escolar em Natal - RN (p. 269-290) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; | Refletir sobre os desdobramentos do AEE na perspectiva | Natal(RN) 15 professoras da SRM | Grupo focal | É fundamental para o docente atuante na SRM estar em sala de aula comum, observando a resposta educativa dos alunos, desenvolvendo intervenções em |

| | inclusiva, tendo como base a visão sistêmica da ação pedagógica do Educador Especializado. | | | conjunto como professor, avaliando as estratégias e recursos implementados, mas sem retirar o aluno do seu contexto, da sua turma, do seu direito de ter acesso aos conhecimentos socialmente construídos, |
|---|---|---|--|--|
| CAPÍTULO 13: Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo (p.293-314) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| VICTOR, Sonia Lopes; COTONHOTO, Larissy Alves; SOUZA, Marta Alves da Cruz. | Avaliar as possibilidades e os limites da SRM como sistema de apoio à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e identificar aspectos que possam potencializar o AEE oferecido em SRM. | Espírito Santo Gestores e professores de educação especial | Pesquisa Colaborativa Grupo focal | Os professores relatam que a articulação com o professor da sala regular é fundamental. Entretanto, esse também é um desafio a ser superado nos diferentes sistemas de ensino. Por causa de o AEE ser no contraturno, o contato direto com o professor é enviesado. Ora acontece pela figura do professor colaborativo, ora pelo cuidador, ora pelo estagiário, ora pelo pedagogo, ora é formalizado num bilhete ou até mesmo por telefone ou e-mail. Essa tensão precisa ser alvo da reflexão, e algumas propostas surgem: professor 40 horas na escola ou a ampliação de jornada do aluno que ficaria na escola por mais tempo. Entretanto, essas sugestões esbarram no número de alunos atendidos nas escolas e no número de SRM disponibilizadas pelos municípios. |
| CAPÍTULO 15: Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRM) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ (p. 331-350) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. | Investigar organização do ensino na Sala de Recursos em Interface com as classes regulares/comuns. | Nova Iguaçu/RJ 5 professores da SRM | Pesquisa colaborativa Grupo focal | Ainda existe a exclusão dos estudantes público-alvo das educação especial nas escolas públicas, reforçando o modelo de meritocracia e segregação. As professoras das salas de aula regulares/comuns apresentam resistência, obstaculizando, o diálogo com os professores das SRM. |
| CAPÍTULO 19: Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais no município de Araraquara, SP (p. 407-424) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. | Apresentar os resultados obtidos em parte de um trabalho de extensão universitária, realizado junto a professores de SRM cujo foco específico tratará da organização e | Araraquara (SP) 22 professoras da SEM | Pesquisa Colaborativa Grupo focal | O estabelecimento efetivo de parcerias colaborativas entre os professores do AEE e os professores da sala regular, embora possa ser entendida como uma premissa imprescindível para o que se denomina como educação inclusiva, parece ter ainda um caminho longo a ser trilhado, o qual ainda está para ser construído, o que teremos que aprender a fazer. |

| | funcionamento do AEE. | | | |
|---|---|---|---|--|
| CAPÍTULO 23: Organização da sala de recursos multifuncionais na rede regular de ensino de Balneário Camboriú, SC (p.481-500) | | | | |
| AUTORES | OBJETIVO | LOCAL E PARTICIPANTES | METODOLOGIA E INSTRUMENTOS | RESULTADOS E CONCLUSÕES |
| <p>MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Celia Linhares; JORDAO, Suelen Garay Figueredo.</p> | <p>Discutir a organização do ensino nas SRM na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, sob a ótica das professoras deste serviço.</p> | <p>Balneário Camboriú (SC) 23 professoras da SRM</p> | <p>Pesquisa qualitativa-colaborativa Grupo focal</p> | <p>Do ponto de vista da política de inclusão escolar e sua tradução pelas professoras entrevistadas, o que se observa do impasse entre complementação e suplementação do ensino, desvinculação do processo de escolarização e alfabetização e restrição das atividades ao suporte de recursos pedagógicos é uma histórica e permanente atribuição de um lugar no limbo para a Educação Especial. E, uma possibilidade de se instalar um vazio, um não lugar, uma não função, um espontaneísmo, uma individualização do ensino .</p> <p>A ênfase da política em definir as fronteiras do trabalho do AEE e sua restrição à complementariedade e à suplementariedade em relação à escolarização tem contribuído para potencializar a individualização do ensino, ampliar o distanciamento entre Educação Especial e educação regular e promover uma inclusão às avessas.</p> |