



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PATRÍCIA VASSOLER SCARAMUSSA**

**O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NUMA  
PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS  
PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR E DO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**VITÓRIA**

**2021**

**PATRÍCIA VASSOLER SCARAMUSSA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andressa Mafezoni Caetano

VITÓRIA

2021

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

---

S285t Scaramussa, Patricia Vassoler, 1986-  
O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa  
entre os professores da sala de aula regular e do atendimento  
educacional especializado / Patricia Vassoler Scaramussa. -  
2021.  
213 f. : il.

Orientadora: Andressa Mafezoni Caetano.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Atendimento educacional especializado. 2. Trabalho  
docente articulado. 3. Colaboração. 4. Escolarização. I. Caetano,  
Andressa Mafezoni. II. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

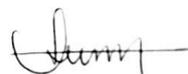
**PATRÍCIA VASSOLER SCARAMUSSA**

**O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de março de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profª Drª Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal Espírito Santo  
Orientadora



---

**Profª Drª Mariangela Lima de Almeida**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro interno



---

**Profº Drº Edson Pantaleão Alves**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro externo



---

**Profª Drª Patrícia Braun**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Membro externo

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, que iluminou e guiou meus passos, para que eu pudesse chegar até aqui, em meio a uma pandemia (COVID-19), me sustentou e fortaleceu, para que esse momento fosse possível junto às pessoas que amo.

Meu sincero agradecimento, em especial, a minha querida orientadora Andressa Mafezoni Caetano, fonte de minha inspiração, por ter me acolhido e embarcado junto a mim, nessa caminhada, pelos seus ensinamentos e incentivos ao longo desta pesquisa, que teve toda a paciência e compreensão comigo, nos momentos difíceis, me orientou com sabedoria, enriquecendo esta pesquisa com seu olhar especial. Minha eterna GRATIDÃO!

Ao meu esposo Anderson Scaramussa, pela parceria, que me acompanha desde a graduação, sempre me apoiando e vibrando a cada vitória, **COMPREENDENDO O VALOR DESTA CONQUISTA EM MINHA VIDA.**

Aos meus amados filhos Carlos Eduardo, Nicolly e Miguel, presentes de Deus! Em que, a cada dia que precisava estudar, os pequenos Nicolly e Miguel falavam “Mãe fica um pouco comigo”. E, a cada dia, cansada, que chegava da viagem longa, eles se alegravam e festejavam com meu retorno. Momentos marcantes e inesquecíveis. É por vocês que sempre me esforço em ser uma pessoa melhor, meus filhos, amo vocês infinitamente!

Aos meus familiares, que torceram por mim, meus pais que sempre me ensinaram o ar da bondade e dignidade e dos valores morais, aos meus irmãos Wender, Weverson e Ivone, exemplos de pessoas dignas e autodidatas, que da luta conquistaram seus objetivos, e sempre me ajudavam em todos os sentidos. Amo vocês demais! E tenho orgulho de falar que sou “A primeira Mestra da família”.

E aos meus familiares, cunhadas (os), sobrinhos (as) que gostos muito sempre me incentivaram e estiveram ao meu lado, sou muito grata a eles, e a minha sogra Idenilda Pizeta, segunda mãe para meus filhos, sem ela não realizaria este sonho.

À minha querida amiga Lara Regina Cassani Lacerda, que me incentivou e apoiou na conquista deste sonho. Graças a você me inscrevi no processo seletivo deste

mestrado. Obrigada por me escutar nos momentos difíceis da pesquisa e nos momentos pessoais em que você me aconselhava e apoiava.

À amiga Francilene dos Santos Will, que percorreu toda trajetória comigo, pela amizade fortalecida nesta caminhada, que levarei para toda a vida, onde compartilhamos inseguranças, alegrias e os desafios de sermos pesquisadoras, esteve presente em todos os momentos.

À amiga Lizie Pacheco pela amizade, prontidão e diálogos firmados nessa pesquisa, como em nossas longas conversas de 8h no carro de idas e vindas. Eram terapias para a vida! Sentirei saudades!

E a amiga que o mestrado me oportunizou conhecer, Joziane Jaske Buss pelas riquíssimas trocas de conhecimentos e conversas, nunca vou me esquecer das suas calorosas risadas. Como também todos/as os/as colegas da turma 3 - *Paulo Freire*, pelo aprendizado, compartilhamento de conhecimentos, discussões e os gostosos lanchinhos.

Aos professores/as Edson Pantaleão Alves, Mariangela Lima de Almeida e Patrícia Braun, pelas inestimáveis e riquíssimas contribuições na banca de qualificação e pela tão esperada defesa.

À Universidade Federal do Espírito Santo - PPGMPE/UFES, e mais especificamente, aos professores/as Andressa Mafezoni Caetano, Débora Araújo, Douglas Christian Ferrari de Melo, Dulcinea Campos, Ines de Oliveira, Mariangela Lima de Almeida, pelas brincadeiras, risadas, contribuições de aprendizado e experiências, pelas ótimas aulas; E que aulas! Como eu cresci, hoje termino a recente fase com nova perspectiva.

Aos professores (as) envolvidos, pela contribuição e conversas, meu agradecimento.

Às escolas e ao município de São Gabriel da Palha por permitir a realização desta pesquisa.

Escrever esta dissertação foi experiência muito importante na minha vida. Chegar ao fim desse percurso é muito gratificante, e este é apenas o começo desta nova caminhada. Entendo possuir dívidas intelectuais a saldar.

Obrigada a todos que de uma forma ou outra contribuíram com minha história, mas que não foram aqui mencionadas, e com os retalhos que me possibilitaram esta pesquisa. Os que me conhecem sabem de minha trajetória, minha luta pela educação especial, que amo o que faço. Meus sinceros agradecimentos!

## SOU FEITA DE RETALHOS

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou. Em cada encontro, em cada contato, cresço... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos, e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós". (CRIS PIZZIMENTI)

## RESUMO

Esta pesquisa aborda a temática do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular. Trata-se de pesquisa qualitativa tendo como base o estudo de caso do tipo etnográfico. Instrumentos utilizados na produção de dados foram a análise documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e grupos focais que nos permitiram descrever e interpretar o contexto, compreendendo a realidade vivida. O campo de investigação foi a rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha/ES envolvendo oito professores do Atendimento Educacional Especializado e uma pedagoga coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação; elegemos duas escolas comuns da rede de ensino municipal contemplando dois diretores, três pedagogos e oito professores da sala de aula regular – que possuíssem em suas salas alunos público-alvo da educação especial matriculados. Análises e diálogos sustentaram-se nas contribuições teóricas de Lev Semyonovitch Vygotsky ao enfatizar a importância da interação social nas vivências coletivas como forma de transformar o outro, o meio e a si mesmo. Nas discussões e reflexões os professores e demais profissionais apontaram a importância do trabalho docente articulado e das ações colaborativas nas escolas regulares na aprendizagem e desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial. Os resultados demonstraram que no universo estudado o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa ainda causa desconforto para alguns professores, percebendo-se entraves aos movimentos de parceria entre o AEE e a sala de aula regular por viés inclusivo, principalmente pela necessidade de maior interação entre os profissionais, da formação continuada e da construção de políticas públicas. Constatou-se ainda que, apesar de os professores desenvolverem o trabalho docente articulado, as ações nem sempre são colaborativas, permanecendo práticas tradicionais individualizadas. Mas o município sinaliza crescimento e reestruturação das ações através do planejamento coletivo. Concluímos que o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa potencializa as ações pedagógicas para atender as singularidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Enquanto produto educacional, construímos proposta de reflexões sobre as ações pedagógicas segundo a necessidade do município com base nas observações, análises e documentos oficiais. Dessa maneira, o resultado auxiliará na intervenção e no esclarecimento de dúvidas e desafios observados durante a construção desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado. Trabalho Docente Articulado. Colaboração. Escolarização.

## ABSTRACT

This research addresses the theme articulated teaching work under the collaborative perspective between the Specialized Education Assistance teachers and those of the Ordinary Classroom. This qualitative analysis is grounded on the ethnographic-type case study. Instruments used in data production were documental analysis, participant observation, semi-structured interview, and focus-groups, permitting us to understand the reality experienced. The research field was the municipal education system of São Gabriel da Palha / ES, involving eight Specialized Educational Assistance teachers and one pedagogue who coordinates special education in the Municipal Education Board; we selected two schools in the municipal education system, including two principals, three pedagogues and eight ordinary-classroom teachers - who had in their classrooms students target audience of special education enrolled. Analysis and dialogues were grounded on Lev Semyonovitch Vygotsky's theoretical contributions emphasizing the importance of social interaction in collective experiences as a form of transforming the other, the environment and oneself. Along the discussion and reflection, the teachers and the other professionals referred the importance of the articulated teaching work and the collaborative actions in ordinary schools in the apprenticeship and development of the special education target-public student. Outcomes have demonstrated that the articulated work under the collaborative perspective still causes discomfort in some teachers from the assessed universe, showing hindrances to partnership movements, mainly due to the necessity of a stronger interaction between professionals, continuous formation, and construction of public policies. It has also been realized that, even though the teachers had been developing the articulated teaching work, actions are not always collaborative, remaining traditional, individualized practices. However, the municipality signals actions multiplication and actions restructuration through collective planning. We conclude that the articulated teaching work under the collaborative perspective potentiates pedagogical actions to supply the singularities of the special education target-public students. As an educational product, we have constructed a reflection proposal on pedagogical actions concerning the town's needs, based on observations, analyses, and official documents. That way, the result will help in interventions, with clarification of doubts and challenges observed along the construction of this research.

**Keywords:** Specialized Education Assistance. Articulated Teaching Work. Collaboration. Schooling.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dissertações e teses.....	52
Tabela 2	Dissertações e teses.....	60
Tabela 3	Sujeitos e participantes da pesquisa.....	86
Tabela 4	Profissionais que participaram da entrevista semiestruturada.....	91
Tabela 5	Profissionais envolvidos no primeiro grupo focal.....	93
Tabela 6	Professores do AEE envolvidos no segundo grupo focal.....	93
Tabela 7	Documentos Oficiais do Município de São Gabriel da Palha.....	99
Tabela 8	Matrículas de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação São Gabriel da Palha – 2007 a 2013.....	111

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Números de profissionais da rede que atuam na Educação Especial - EE.....	108
Gráfico 2	Alunos público da educação especial matriculados em de São Gabriel da Palha.....	112

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do Espírito Santo e de São Gabriel da Palha .....	81
Figura 2	Parque da Ilha .....	82
Figura 3	Cachoeira da Onça .....	82
Figura 4	Estátua do Colono em São Gabriel da Palha .....	83
Figura 5	Classificação das Categorias e subcategorias.....	97
Figura 6	Organização da educação especial nas escolas regulares .....	114

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAEE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Incaper	Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PME	Plano Municipal de Educação
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
SAR	Sala de Aula Regular
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 MINHA TRAJETÓRIA, MINHA HISTÓRIA. ....	24
<b>2 CONTEXTO HISTÓRICO, IMPLICAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO</b> .....	<b>29</b>
2.1 APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO.....	43
2.1.1 O trabalho docente articulado entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado. ....	47
<b>3 DIALOGANDO COM A LITERATURA: INTERLOCUÇÕES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO VERSUS SALA DE AULA REGULAR</b> .....	<b>51</b>
<b>4 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO ALICERCE PARA O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DO AEE E DA SAR.</b> .....	<b>67</b>
4.1 MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO/NO TRABALHO ARTICULADO COMO PREMISSA PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES COLABORATIVAS .....	71
<b>5 CONSTRUINDO CAMINHOS: O PERCUSO DA PESQUISA</b> .....	<b>76</b>
5.1 A IMPORTÂNCIA DA ETNOGRAFIA: POR UMA DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DO AEE E DA SALA DE AULA REGULAR. ....	77
5.2 O ESTUDO DE CASO .....	79
5.3 O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	80
5.3.1 Campo de pesquisa, definição das escolas.....	83
5.3.2 Os sujeitos e os participantes da pesquisa .....	85
5.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	87
5.4.1 Análise documental: estruturação dos dados .....	87
5.4.2 Observação participante: o cenário.....	88
5.4.3 Entrevista semiestruturada: as vozes dos profissionais da Educação ....	89
5.5.4 Grupo focal: fortalecendo os laços .....	91
5.5.6 Análise dos Dados: a análise de conteúdo. ....	94
<b>6 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE O CAMINHO PERCORRIDO</b> .....	<b>97</b>

6.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL GABRIELENSE .....	98
<b>6.1.1 Panorama Educacional de São Gabriel da Palha.....</b>	<b>99</b>
<b>6.1.2 Organização/Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha .....</b>	<b>106</b>
6.2 CONCEPÇÕES DO TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA.....	119
6.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO <i>VERSUS</i> SALA DE AULA REGULAR: INQUIETAÇÕES E PARCERIAS .....	122
<b>6.3.1 Aproximações e possibilidades do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa .....</b>	<b>127</b>
<b>6.3.2 Atuação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado .....</b>	<b>130</b>
<b>6.3.3 Importância do planejamento para o fortalecimento do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa .....</b>	<b>136</b>
<b>6.3.4 Necessidades formativas no contexto escolar como plano de estratégias .....</b>	<b>142</b>
6.4 A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	147
<b>6.4.1 Proposta de Reflexão das Ações Pedagógicas: O trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre o atendimento educacional especializado e a sala aula regular.....</b>	<b>153</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>199</b>
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE E PROFESSOR DA SALA REGULAR .....	200
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGO E DIRETOR .....	201
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO. ....	202
APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E DOCUMENTOS.....	204
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	206
<b>ANEXOS.....</b>	<b>208</b>
ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	209
ANEXO 2: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SEMANAL - SALA DE AEE/TRABALHO COLABORATIVO.....	212
ANEXO 3: PLANO DE TRABALHO .....	213

## 1 INTRODUÇÃO

A escolarização de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>1</sup> no Brasil tem-se constituído historicamente de maneira excludente, ancorada pela educação especial que, baseada em modelo de atendimento clínico, vem sendo acesso aos processos educacionais para esses estudantes. Ainscow (2009) informa ter-se desenvolvido a educação especial, em termos gerais, em estágios, nos quais os sistemas de ensino experimentaram diferentes respostas à escolarização de crianças com deficiência, oferecida, por vezes, como complemento à educação geral, e em outros casos foram segregadas. O movimento histórico da educação especial nos mostra que esse processo passou por fases como a exclusão social, segregação, integração e inclusão social até chegarmos a uma proposta de educação inclusiva.

Nessa esteira, a proposta de uma educação inclusiva vem se constituindo movimento internacional, com ênfase na Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, por meio da Declaração de Salamanca (1994). No Brasil, passa a ser evidenciada a partir da Constituição Federal de 1988, sendo a educação direito de todos, e no artigo 208, §3, dispõe sobre o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Mesmo considerando esse avanço, foi mantida a possibilidade de escolarização de estudantes com deficiência em sistema paralelo de ensino. Fundamentada na Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 7) traz orientações para a Educação Especial, com objetivos “destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado”. A política compreende-se como um instrumento impulsionador para a construção de “planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos

---

<sup>1</sup> Em cada momento histórico e/ou das legislações traremos a nomenclatura correspondente para nos referirmos aos estudantes/pessoas com deficiência. Nesta pesquisa, optou-se pelo termo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), pois as escolas e os professores do AEE estão diretamente implicados com os estudantes público da modalidade da educação especial (considerados os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

e das entidades não governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil” (p. 8).

Nesses termos, a Educação Especial foi assumida como modalidade de ensino a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, a qual carrega os princípios dos documentos e orientações construídos em 1990 e 1994, na tentativa de superar uma educação excludente, abrindo espaço para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedica o capítulo V à educação especial considerando-a modalidade de educação escolar, e versa, no artigo 58, § 1º que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Ademais, contempla todo o processo de escolarização, desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida escolar. Dentre essas ações, artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [...] I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal tornam a educação direito público e subjetivo, tendo a escola como *locus* de acolhimento, permanência e aprendizagem. Todavia, direcionar-nos para prática inclusiva é proposta que nos desafia a romper com modelo de escola que na sua concepção social e cultural não era pensada como lugar para o estudante “fora” dos padrões. Assim a escola não se constituía em um espaço apto a lidar com diferentes formas de ensinar a estudantes com e sem deficiência, faltando também apoio pedagógico na escolarização, independentemente de condições étnicas, econômicas e culturais. A educação inclusiva visa eliminar a exclusão social resultante de atitudes e respostas à diversidade de etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades (AINSCOW, 2009).

Nessa direção, diante do movimento de inclusão escolar, observamos mudanças consideráveis na política educacional, rumo ao reconhecimento da igualdade de

direito à educação para todos, visando eliminar as formas de discriminação, respeitando a individualidade de cada pessoa. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB 2/2001, no artigo 2º, define o dever dos sistemas de ensino em “matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

No movimento das orientações e políticas em atendimento à perspectiva de educação inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, trouxe como escopo o “acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008). Também expõe que a Educação Especial não substitui educação escolar e mostra a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para suporte à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE).

A proposta do AEE busca ampliar a escolarização dos alunos PAEE, pois as oportunidades vão além da matrícula do aluno na escola regular e no AEE, visto que “o conhecimento é um meio de orientação para a vida em sociedade” (ALVES e SOBRINHO, 2014, p. 173). Assim, o atendimento educacional especializado previsto na PNEEPEI de 2008 deve ser organizado para apoio complementar à formação desses estudantes. Esse movimento se baseia em estratégias que eliminem os desafios para sua participação nas práticas do ensino regular, considerando sua autonomia no ambiente escolar e fora dele. Conforme a política de 2008, as atividades efetivadas no AEE necessitam ser “diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p.16).

Para atuar no AEE, a Resolução 4, de 2 de outubro de 2009, que ampara o trabalho do professor da Educação Especial, estabelece em seu artigo 12 “que o professor deverá ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação

específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009). A Resolução 4/2009, no artigo 13, assim define suas atividades:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Braun e Marin (2016, p.196) salientam que as atribuições dos professores especialistas integram lista complexa e multifacetada de atribuições, o que torna improvável que eles saibam e executem todas as atribuições, na medida em que esse trabalho não é exclusivo de um profissional, configura trabalho em equipe. Nessa perspectiva, convergimos com Mendes, Cia, Tannús-Valadão (2015), de ser necessário mais clareza, para que o trabalho do professor de AEE não se distancie de seu propósito principal: contribuir no desenvolvimento desse estudante.

Ressalte-se que os documentos oficiais orientam o que o professor especializado abordará, porém não salientam como acontecerá a ação docente junto com as salas de aula regular. “Parece faltar uma articulação entre o planejamento de ensino comum e o AEE, o que envolveria a participação de todos os envolvidos na educação desse aluno, incluindo não apenas o professor especializado” [...] (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 33). Pesquisas brasileiras (BERNARDES, 2014; LIMA, 2016; GOMES, 2016) apontam que em muitos casos o AEE é compreendido na condição de ferramenta de ensino paralelo, em que o professor da sala de aula regular (SAR) repassa toda a responsabilidade do ensino-aprendizagem do aluno com deficiência para o professor de AEE, distanciando

esses profissionais, que, ao trabalharem de maneira isolada, isso desfavorece o trabalho docente articulado colaborativo entre os docentes.

Portanto, do mesmo modo que o professor do AEE possui suas atribuições, o professor da SAR deve atentar às particularidades de cada estudante, pois ele é o regente no processo ensino-aprendizagem. Desse modo é imprescindível construir oportunidades de articulação entre esses professores, com práticas colaborativas oportunizando ao estudante público-alvo da educação especial as mesmas condições e possibilidades dos demais alunos para desenvolverem suas potencialidades. “Entende-se também que esse profissional não deve caminhar sozinho no processo de inclusão escolar, e sim, trabalhar em parceria com o professor de educação especial [...]” (SILVA, 2018, p. 21). Ressalte-se que para efetivação desse trabalho, responsabilidades envolvem a colaboração da equipe gestora, comunidade escolar, Secretaria de Educação, possibilitando o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre o AEE e a sala de aula regular.

Nessa perspectiva, considerando o contexto do município e da escola pesquisada, perguntamos: tendo por base a rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha, como tem acontecido o movimento referente ao trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado visando promover ações viáveis para o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial?

Para debater esses e outros aspectos que se delinearam ao longo da pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar os movimentos do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular.

Para o desenvolvimento da pesquisa, elencamos como objetivos específicos:

- Descrever a configuração do trabalho sobre a educação especial/inclusiva no município, bem como os movimentos realizados em relação à articulação sob perspectiva colaborativa, proposto pela Secretaria de Educação;
- Compreender as concepções dos professores do Atendimento Educacional Especializado, da Sala de Aula Regular, demais profissionais da escola e da

Secretaria Municipal de Educação, referentes ao trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa;

- Problematizar os desafios ao trabalho docente articulado, bem como o uso de estratégias colaborativas entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular;
- Elaborar, em formato digital e impresso, Proposta de Reflexão das Ações Pedagógicas Referente à Educação Especial/Inclusiva – O Trabalho Docente Articulado na Perspectiva Colaborativa entre o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Aula Regular.

Em São Gabriel da Palha há orientações acerca do trabalho articulado entre os professores da sala de aula regular e do AEE, principalmente nos planejamentos coletivos. Nesta pesquisa o perfil do trabalho docente colaborativo não o consideramos sinônimo de ensino colaborativo<sup>2</sup>, mas sim, aproximação da perspectiva colaborativa. Nesta reflexão consideramos as vivências dos sujeitos envolvidos nesse processo - no trabalho docente articulado, os professores do ensino regular e do AEE devem dividir o mesmo espaço, nos planejamentos, aulas, reuniões e formações (sem precisar estar integralmente na sala de aula regular). Da perspectiva colaborativa - interlocuções e ações conjuntas são necessárias para construir conhecimento, de maneira coletiva, não isolada. Ou seja, compartilhar o mesmo espaço não garante ações colaborativas.

Para compor essas análises e diálogos utilizamos abordagem de pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico. Os dados foram produzidos por análise documental, entrevistas semiestruturadas, observação participante e grupos focais. Destacamos as contribuições de Lev Semyonovich Vygotsky, referencial teórico deste trabalho, quando discute o desenvolvimento

---

<sup>2</sup>O ensino colaborativo exemplifica oferta de serviço de educação especial “no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. Foi criado como estratégia a ser oferecida, além dos suportes efetivados no Brasil como a sala de recursos. Assim, no lugar dos “alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular” (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011, p. 85). É conceituado pelos pesquisadores na área como “[...] um recurso, suporte ou apoio, que não é exclusivo do aluno com deficiência, mas sim da classe, ele deve apoiar todos os alunos e também o professor do ensino comum” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 75).

humano e sua relação com a interação social entre pares como base para novas experiências e conhecimentos.

Para melhor compreensão do trabalho, e para respondermos aos nossos objetivos, geral e específico, organizamos a pesquisa em seis Capítulos. Posterior a esta introdução, no Item 1.1 abordei a trajetória de minha formação acadêmica e profissional.

O segundo Capítulo discorre sobre o AEE, seus desdobramentos e como essa movimentação vem acontecendo, suas condições de funcionamento, desafios e contribuição nos espaços escolares. Esse Capítulo nos oportunizou maior compreensão, entre avanços e retrocessos históricos, apresentando novas possibilidades de ensino inovador em relação ao ensino colaborativo/coensino pela perspectiva da articulação e atuação no campo de trabalho e suas práticas pedagógicas.

O terceiro Capítulo inclui diálogo com outras pesquisas nacionais, desenvolvidas entre 2010 e 2020, que buscam potencializar o trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da SAR e do AEE, trilhando novos olhares diante das principais discussões sobre o movimento de parceria entre esses profissionais.

O quarto Capítulo aprofunda a análise das contribuições de Vygotsky sobre Mediação, imprescindível ao desenvolvimento das possibilidades do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do AEE, segundo a perspectiva histórico-cultural influenciada por Vygotsky.

No quinto Capítulo, permeiam o percurso metodológico discussões sustentadas na base teórica adotada, os instrumentos de coleta e análise de dados, o local e os sujeitos envolvidos.

O sexto Capítulo discorre sobre os resultados adquiridos a partir dos objetivos desta pesquisa, pelas vozes dos professores da sala de aula regular e do AEE, e dos profissionais da Educação, que atuam diretamente com os estudantes público-alvo da educação especial. Conseqüentemente, apresento o produto final elaborado com base nas análises, observações e diálogos com os sujeitos envolvidos. Finalmente,

nas Considerações Finais, encerramos discutindo o conhecimento adquirido, com intersecções com os próximos estudos.

Consideramos que esta pesquisa oportunizará diálogos, através de novos olhares, gerando novas indagações, assim como emergir sobre os desafios existentes, para assim refletir sobre a educação especial/inclusiva no que tange às parcerias - inter-relações entre os professores, promovendo debates, e, através deste estudo atuação cada vez mais forte, por parte de nós pesquisadores e profissionais da área, como forma de fortalecimento e novas descobertas nos espaços escolares, à Sociedade e ao público gabrielense.

### 1.1 MINHA TRAJETÓRIA, MINHA HISTÓRIA.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (PAULO FREIRE, 2003, p. 25).

Minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional se configura por escolhas e oportunidades ao longo da minha história. Sempre estudei em escola pública e sonhava um dia em me formar. Oriunda de família simples, passei a maior parte da minha infância na zona rural. Na infância mudei-me para a cidade São Gabriel da Palha, me casei aos 18 anos e tive três filhos, que me trouxeram renovação, inspiração e o desejo de crescer profissional e pessoalmente. Nesse ínterim, trabalhava para pagar meus estudos, e a opção por ser professora veio da inspiração de minha irmã, professora de História, de quem admirava o trabalho.

Ao sair do Ensino Médio, estudar em outro município estava fora do orçamento familiar, então ingressei no curso Normal Superior em minha cidade, realizando o sonho de cursar a graduação, concluindo minha formação pedagógica em 2008. Em 2009, cursei na cidade vizinha Nova Venécia três Especializações: a primeira, em Psicopedagogia Institucional, a segunda em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e a última em Educação Especial/inclusiva. No mesmo ano iniciei minha carreira profissional, lecionando para crianças da segunda série do

Ensino Fundamental. Em 2011, na sala de recursos multifuncional<sup>3</sup>, sendo professora de AEE da Rede Estadual, vivenciei os desafios da relação teoria-prática, aumentando minhas inquietações e indagações sobre escolarização dos sujeitos com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA).

Ainda em 2011, participei de palestras, curso de capacitação na área da Deficiência Intelectual e formação continuada na Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Venécia. No final do ano, visitamos a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Colatina, cidade vizinha. Naquele momento conheci o programa *teacch*<sup>4</sup>, que comecei a usar com os alunos na sala de recursos. Nesse mesmo momento fui convidada pela SRE de Nova Venécia para participar com mais duas professoras especialistas e a técnica responsável na elaboração das perguntas Bases do Plano de Atendimento Individualizado e do Referencial pedagógico composto de objetivos e habilidades para a construção do plano de atendimento individualizado do aluno público-alvo da educação especial, para uso dos professores especialistas, instrumento fundamental, que foi e ainda é utilizado pelos professores especialistas da SRE de Nova Venécia, e do município de São Gabriel.

Em 2012 organizei, com outros colegas, o Encontro Formativo Regional da Educação Especial, proposto pela SRE. Foram momentos com trocas de experiências e conhecimentos comuns aos envolvidos. Também participei do II Seminário Nacional de Educação Especial, XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva em Vitória, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em que os assuntos abordados me proporcionaram novos olhares sobre educação especial/inclusiva, principalmente AEE.

Essa busca me moveu para a criação do *Blog DivinaMente Especial*, importante ferramenta, em que eu compartilhava materiais pedagógicos e ideias com professoras do AEE. Recebia muitas mensagens positivas sobre *posts* que eu

---

<sup>3</sup> Espaços educacionais dotados de equipamentos com a condição de qualificar a inclusão dos alunos nas escolas, sendo citadas na instituição das Diretrizes da Educação Especial, em 2001 e na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

<sup>4</sup> O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), em português Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficiências Comunicativas Correlacionadas. Esse programa corresponde a sistema de instrução com base visual, estruturado para colaborar com o aprendizado, a linguagem e minimizar comportamentos, combinando diferentes materiais visuais.

publicava, o que me estimulava mais, a ter novas percepções de atividades e pesquisar questões envolvendo deficiência intelectual e autismo, na medida em que os professores de AEE diziam se sentir sem apoio, sem recursos didáticos e assistivos e despreparados para esse trabalho.

Diante dos trabalhos confeccionados para expor no *Blog* - pranchas, pastas suspensas, material de tecnologia assistiva, aproveitamento de sucata e outros materiais - fui convidada para a apresentação oral: *A utilização de Pranchas no Atendimento Educacional Especializado*, no II Seminário Regional de Educação Inclusiva, da SRE de Nova Venécia, onde expus minha experiência trabalhando com meus alunos com deficiência intelectual e autismo.

Em 2013, já cursado o Normal Superior, realizei a complementação em Pedagogia, obtendo a licenciatura. Já atuando na função de professora da sala de recursos multifuncional (SRM), em 2017, em dois momentos considerei aprofundar meus conhecimentos sobre inclusão escolar. No primeiro, trabalhava em escola de Ensino Médio em tempo integral, enquanto professora do AEE. Certo dia, acompanhando um aluno – dito com “deficiência intelectual” - em atuação colaborativa em sala de aula regular, observei professores e colegas referindo-se ao aluno como sendo agressivo, desinteressado e que não aprendeu os conteúdos referentes ao ensino médio. Perguntei ao aluno por que ele não realizava as tarefas propostas pelos professores, e por que ele se mostrava agressivo, e ele me respondeu: “Eu não sei ler”, e me surpreendi com a resposta seguinte: “Eu sou bravo para ninguém brigar comigo e os colegas”. Perguntei-me então: “Esse aluno está no Ensino Médio, e não sabe ler? Como realizaria a atividade se não sabe ler? Como desenvolver e responder as atividades, se os professores não percebiam que precisavam reformular as atividades para que o aluno pudesse resolvê-las? Faltavam da escola e do corpo docente questionamentos sobre currículo, metodologia, movimento de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais e diferenças em sala de aula.

Ao mesmo tempo, reencontrei um ex-aluno com o qual trabalhei na terceira série do Ensino Fundamental, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista - TEA, que não acompanhava os colegas de classe na leitura e outros conhecimentos básicos

para a série que frequentava. Neste reencontro, o aluno lia, escrevia, interpretava e produzia textos incríveis. Naquele momento pude reconfirmar como nos enganamos sobre as possibilidades/oportunidades de aprendizado dos estudantes público-alvo da educação especial, como estamos corrompidos pelos estereótipos construídos pela Sociedade, que continuam a segregar os processos educacionais desses estudantes.

Atualmente, trabalho na rede municipal de São Gabriel da Palha/ES na função de docente do AEE, com estudantes com deficiência intelectual e TEA. Atuar na condição de professora na rede pública de ensino me possibilita ampliar as reflexões acerca do compromisso de garantir educação para todos os alunos. O mestrado profissional tem-me permitido aproximar as vivências do dia a dia com as produções das pesquisas por outros olhares e novos conhecimentos, impulsionados pelas práticas visando elaborar educação inclusiva, enfrentando tensões e desafios nos espaços escolares.

Preocupo-me com a educação de pessoas com deficiência, especificamente com deficiência intelectual e TEA, buscando contribuir e aprender com esse momento histórico em que se encontram os movimentos da educação especial na perspectiva inclusiva. Espero com este estudo refletir e direcionar minhas práticas pedagógicas, contribuindo com o município, consciente de ser o desenvolvimento deste trabalho parte essencial de minha trajetória enquanto professora.

Reafirmo que os alunos público-alvo da educação especial se relacionam com meu interesse pelo objeto de estudo, desde que cheguei à escola na função de professora do Atendimento Educacional Especializado para atender o aluno nas Salas de Recursos Multifuncionais e em algumas atuações na sala de aula regular, conforme estipulado pelas redes estaduais do Espírito Santo, pela minha inquietude com as situações de segregação e exclusão dos alunos nas escolas regulares, presenciadas e vivenciadas por mim. Entendo que isso, em parte, relacione-se a conjuntura política impossibilitando o trabalho articulado, devido às demandas do sistema, interferindo, assim, nas ações colaborativas a serem desenvolvidas pelos professores, considerando que ambos os professores - da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado - trabalham de maneira individualizada, por

vezes, delegando aos profissionais do AEE a responsabilidade de garantir a aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, enquanto professora do AEE, com anos de prática profissional junto aos alunos com deficiência e transtorno do espectro autista, e experiências cotidianas, sustento a relevância da caracterização do AEE como possibilidade e fortalecimento da inclusão dos estudantes PAEE na SAR. Sobre a importância do AEE, Araújo (2017, p.66) revela que o “AEE se configura como efeito do processo de conquista do direito à educação, um importante marco para o avanço no quadro geral educacional inclusivo [...]” e que se entende por “AEE a possibilidade de aplicação do conhecimento e das habilidades da Educação Especial que objetivam incluir o estudante PAEE na escola regular, de ensino comum, sem os aparatos excludentes das classes especiais”.

Foi a partir desse contexto que o objeto da presente pesquisa emergiu, pois, enquanto professora de AEE, precisava apropriar-me mais, entender e discutir questões educacionais voltadas aos alunos público-alvo da educação especial nas salas de aula regular, pois precisamos defender e levar novas discussões sobre as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos.

Assim, constatando a necessidade de construir possibilidades aos estudantes PAEE, que tenham real participação em sua escolarização, busquei conhecimento por meio do Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal Espírito Santo. Estabelecer conexões teoria-prática tornou-se indispensável na busca por mudanças do que por vezes estigmatiza o fracasso escolar e a repetência na vida do aluno com deficiência e transtorno do espectro autista, considerado culpado por esse fracasso.

Desse modo, anseio que esta pesquisa colabore com outros estudos, debates, para ampliar a cultura referente à articulação na perspectiva colaborativa entre o trabalho dos professores, como almejo também que o produto elaborado através desta pesquisa contribua com as escolas do município em que atuo e com outros professores de outras redes escolares.

## **2 CONTEXTO HISTÓRICO, IMPLICAÇÕES E CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Para que a Educação cumpra sua função transformadora na inclusão escolar, tendo por base perspectiva histórico-cultural do Homem, é necessário, dentre outras condições, escola em que todos tenham o direito de aprender, possibilitando educação de qualidade, capaz de desenvolver conhecimento para o exercício autônomo. Ademais, é fundamental que a escola e seus agentes promovam diferentes formas de aprender concernentes a cada um, promovendo sociedade justa, respeitando e valorizando a diversidade e a diferença.

Inclusão escolar é direito assegurado pela Constituição Federal. Para que seja cumprido, é dever do Estado e das redes de ensino promovê-la. Mas diferentes pesquisadores têm discutido que as orientações e legislações vigentes são insuficientes para assegurar plena aprendizagem de todos os alunos, com ou sem deficiência (PLETSCH, 2010; ANTUNES, MARIN, GLAT, 2013; MELO, MAFEZONI, 2019). Oportunamente, nos valem das discussões de Melo e Mafezoni (2019), quando argumentam haver distanciamento entre o que apresentam os documentos oficiais e a efetivação das proposições nas instituições.

Portanto, não foi garantida a efetivação do direito a aprender igual para todos. Para tanto, esse processo precisa ser acompanhado de outras preocupações, requerendo-se novas intervenções, como políticas, estrutura organizada de profissionais formados e especializados e práticas diferenciadas e de acesso ao currículo, de acordo com as necessidades específicas dos alunos (2019, p. 107).

Nessa proposição, Pletsch (2020, p. 61) salienta que a inclusão de alunos com deficiência acontece somente no “papel”, “[...] quando escolas matriculam alunos com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas as salas de recursos multifuncionais do AEE ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes daquelas propostas para a turma”.

Nessa perspectiva, a Educação Especial atravessa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, oferecendo apoio, métodos, recursos, quanto ao seu propósito nas escolas comuns, ampliando as oportunidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial. Convergimos com Mendes, Cia e

Valadão (2015, p. 26) ao tratar da escolarização de estudantes PAEE, em que os documentos e legislações definiram e reforçaram que “[...] o dever do estado com educação escolar pública fosse efetivado mediante a garantia, dentre outras coisas, do AEE gratuito ao PAEE [...]”. As autoras também compreendem o AEE como “[...] um dispositivo de discriminação positiva, supostamente um benefício na forma de suporte específico e especializado para o PAEE, para além da frequência à classe comum”.

No entanto, a partir da realidade da pesquisa, inferimos que o AEE também trilha caminhos paralelos, muitas vezes entendidos como prática de reforço escolar, tanto no âmbito educacional como no familiar. Vislumbramos que muitas vezes as famílias podem visualizar o AEE como prática de reforço pela falta de diálogo e parcerias, assim como pelo próprio entendimento dos profissionais sobre as práticas empreendidas nesse espaço. Assim coadunamos com Capellini (2004), Araújo (2012), Moscardini (2016), Machado (2017), que compreendem a complexidade e os desafios do distanciamento, da resistência entre o Ensino Regular e a Educação Especial.

Então perguntamos: O AEE tem ampliado as oportunidades de aprendizagem para os estudantes da modalidade educação especial? Como o AEE vem sendo oferecido e como ele tem se configurado ao longo do tempo? Como têm sido as condições de funcionamento nas escolas, considerando estrutura e contratação de docentes especializados? Assim, discutiremos os princípios que orientam a implementação e efetivação do AEE.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional 4.024/61<sup>5</sup> confirma o direito das pessoas com deficiência à educação, nomeadas excepcionais<sup>6</sup>. Trazendo em seu artigo 88 que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

“Esse documento traz em seu bojo, o atendimento às pessoas com deficiência numa perspectiva de integração, e não privilegiando o processo de escolarização, de

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que antes dessa data, já havia uma caminha referente à educação especial nas escolas especiais, porém não sob a perspectiva inclusiva ou de integração.

<sup>6</sup> Terminologia da época para descrever do ângulo educacional, até o início da década de 80, a criança com deficiência por necessitar de condições excepcionais para o aprendizado.

forma facultativa” (BERNARDES, 2014, p. 36). Assim, ressalte-se a discussão de Kassar (2011) em relação ao relatório da UNESCO, 1963, o qual afirma que enquanto muitos países europeus, na época, universalizaram o ensino obrigatório, outros (incluindo o nosso) não escolarizaram mais do que a minoria das crianças em idade primária, ou seja, estava longe de ensinar toda a população a ler e escrever.

Entendemos assim que a caminhada para a escolarização dos alunos-público alvo da educação especial nas escolas regulares se constituía como um processo ainda inicial, mas dessa vez através da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional no território brasileiro de maneira oficial, mas questionamos: se o País estava longe de se tornar um país alfabetizado, como atender as especificidades desses alunos?

Uma década depois, a LDBEN é alterada pela lei 5.692/71 definindo que os alunos com deficiência receberiam tratamento especial. Afirmava o artigo 9º que “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971). Marco na expansão dos serviços da educação especial, como discute Baptista (2019), abrangeu não somente os alunos com deficiência, mas aqueles com dificuldades de aprendizagem – atraso relevante em relação à idade regular de matrículas. Aumentaram as classes especiais por imprecisão dos diagnósticos associada às tipologias de instrumentos ou às metodologias utilizadas. O autor ainda expõe que o encaminhamento para as classes especiais tinha por público também crianças de famílias de baixo nível socioeconômico, que dificilmente retornavam às classes regulares. Tal política evidenciava que os alunos em questão recebiam tratamento especial, porém não informava qual seria esse tratamento especial ou especificava onde aconteceria. Bernardes (2014) evidencia que aquela política pouco avançou na promoção de condições de acesso e em garantir a permanência dos estudantes no ensino regular.

No meio dessas duas leis de diretrizes, nesse período, não se observam outros documentos oficiais sobre atendimento educacional e sua oferta às pessoas com deficiência. “O intervalo entre a promulgação da Lei 4.024/61 até a Lei 5.692/71 é caracterizado pela ausência de documentos específicos em educação especial” [...] (KASSAR; REBELO, 2011, p. 5).

Logo, entendemos que a promulgação dessas duas legislações, mesmo com vácuo na construção de documentos específicos, impulsiona possível continuidade de discussões a *posteriori*. Mantoan (2018) amplifica a compreensão ao dizer que até a década de 1970 vigorava o modelo médico, que compreendia a deficiência como condição exclusivamente do sujeito. Assim, a partir década de 70, a deficiência passa a vista por meio de modelo social, deixando de ser um problema exclusivamente do sujeito.

Os anos de 1970 marcam, então, predominância de “uma concepção relativa à escolarização condicionada, pois, a depender das limitações do aluno, o encaminhamento deveria indicar o serviço – classe especial ou escola especial, em geral de caráter substitutivo ao ensino comum” (BAPTISTA, 2019, p. 6). Assim, na sequência desses documentos, como forma de garantir o atendimento às pessoas com deficiência, foi criado pelo Decreto 72.425/73 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), mais tarde transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP)<sup>7</sup>, segundo Baptista (2019), responsável pela ampliação dos serviços públicos, como as classes especiais e a inserção da educação especial na gestão pública. Para Mazzotta (1996, p. 55), esse órgão tinha “a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, “autonomia administrativa e financeira” que tinha como objetivo assistir educacionalmente a pessoa com deficiência.

Após a década de 70, com a criação do CENESP, as atividades direcionadas aos alunos com deficiência ainda se caracterizavam pelo modelo de exclusão e segregação. Os atendimentos especializados aconteciam desconectados da vida escolar, nas classes especiais, salas de apoio, de recursos ou ainda em oficinas pedagógicas, o que na época, principalmente as classes especiais direcionadas ao atendimento de alunos considerados deficientes intelectuais, sofriam muitas críticas,

---

<sup>7</sup>A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta em 2011, e suas ações e incumbências vieram a ser compromisso da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através da Diretoria de Políticas de Educação Especial (BAPTISTA, 2019). Ultimamente ocorreram mudanças na estrutura funcional das Secretarias do MEC. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) deixou de existir por meio de O Decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019. Atualmente responde pela pauta a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) (LIMA *et al.*, 2020).

como: os diagnósticos questionáveis; eram encaminhados apenas os filhos das camadas mais pobres; crianças geralmente segregadas dos ambientes e atividades escolares; atividades organizadas sob olhar clínico se distanciando das atividades e do cotidiano escolar; o “especial” do atendimento limitava-se à infantilização e lentidão das atividades (KASSAR; REBELO, 2011).

Assim, foram surgindo movimentos de grupos minoritários e embates internacionais, contra a discriminação e o preconceito. Nesse percurso, conforme assevera Lima (2016, p.33), no início da década de 80, “ocorre o surgimento do movimento de Integração e Normalização, que defendia o direito das pessoas com deficiência a ter acesso às condições de vida, o mais próximo possível da normalidade, passando a escola regular a acolher os alunos com deficiência, em salas especiais”.

Autores como Kassar, Rebelo (2011) e Guimarães (2017), afirmam que um documento de importância, editado antes da Constituição Federal, é a Portaria Cenesp/MEC 69, de 28 de agosto de 1986, que definia:

Art. 1º, a referida Portaria apresenta o conceito de Educação Especial: “parte integrante da Educação e visa proporcionar, através de **atendimento educacional especializado**, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autor realização, qualificação para o trabalho e integração social” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 6; GUIMARÃES, 2017, p. 6, grifo nosso).

Assim o atendimento educacional especializado vai ganhando forma e espaço, de modo a atender as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial nos espaços escolares: “o atendimento *educacional* especializado é apresentado como meio pelo qual o aluno com deficiência possa atingir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e assim seja integrado” (KASSAR; REBELO, 2011, p. 7, grifo das autoras).

Diz-se que “o atendimento educacional especializado consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes **modalidades** de atendimento por pessoal devidamente qualificado”. (BRASIL, 1986, art. 6º, grifo nosso). De acordo com o documento, constituem-se **modalidades** de atendimento educacional: a classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e escola empresa (BRASIL, 1986, art. 7º). Ainda, o atendimento educacional especializado deve organizar-se de forma integrada a ações médico-psicossociais e assistenciais “visando um atendimento global e diferenciado” (BRASIL, 1986, art. 8º).

Em continuidade, no final da década de 80, como marco político de direitos em prol de reconhecer que a educação é direito de todos. Segundo Mendes, Cia e Valadão (2015, p. 25, grifo nosso) “o termo **Atendimento Educacional Especializado**, foi usado pela primeira vez na Constituição Federal de 1988. Seu significado, ainda indefinido nessa época”, sendo essa uma nova proposta de atendimento. Dessa maneira, a constituição brasileira traz o direito à educação básica ao PAEE, no artigo 208, inciso III, “atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Assim, o AEE passa a ser proposto como ação a mais, na tentativa de estabelecer um propósito de escolarização aos alunos com público-alvo da educação especial nas escolas comuns, pois a Educação Especial estava baseada nos propósitos de escolas e classes especiais. Contudo, mesmo que a legislação garantisse o AEE nas escolas comuns, o termo *preferencialmente* permitia a escolarização das pessoas com deficiências nas escolas especiais. Esse termo manteve-se posteriormente, no Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.069/90, e na LDB, 9394/96 (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015). Segundo Guimarães (2017), o primeiro documento legal após a Constituição Federal a tratar do assunto foi o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sob essa perspectiva, corroboramos com a pesquisa de Braun (2012, p. 32), quando argumenta:

Apesar de instrumentos jurídicos serem elaborados com a finalidade de melhorar as situações para o desenvolvimento e a participação de pessoas com necessidades educacionais especiais, a forma como os documentos e leis são apresentados possibilita diferentes interpretações e ações; essas, nem sempre, favoráveis à inserção e ao desenvolvimento dos alunos com especificidades marcadas por uma deficiência. Expressões como “[...] preferencialmente na rede regular de ensino” e “receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas [...]”, entre outras, podem ser – e, talvez, assim foram - interpretadas como opcionais à condição de oferta e oportunidade de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais, junto aos seus pares, em escolas regulares.

Tais interpretações se tornam ponto de tensão entre estados e municípios, cada gestão política interpretando e aplicando de maneiras diferentes. Em tal conjuntura, o atendimento educacional especializado, historicamente, se constituiu e avançou por meio da resistência cotidiana, da luta por direitos e das reivindicações de grupos de pessoas com e sem deficiência. Assim as políticas e legislações educacionais

vêm avançando, visando a novas opções a quem delas necessita. Nesses embates, importa nesta jornada histórica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Nº 9.394/96), que ampliou o conceito de educação especial ao dedicar um capítulo ao assunto, identificando-a como modalidade de educação escolar, agregando-lhe viés totalmente pedagógico (GUIMARÃES, 2017). “Tais dispositivos legais têm levado, tanto a União, quanto Estados e Municípios a adotarem políticas públicas que garantam o direito a educação para as pessoas com deficiência TGD e altas habilidades” (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 26).

Segundo Honnief (2018, p.42), na “atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o termo AEE é substituído pelo termo Educação Especial, sendo que essa, e não mais o AEE, passa a ser mencionada como de responsabilidade do Estado”. Portanto, constatamos avanços e conquistas na LDB, dedicando capítulo e estrutura pedagógica, estipulando o Estado como o responsável principal na garantia desse direito, mas ainda assim destacamos que a legislação continuou com traços de segregação, ao usar o termo preferencialmente, reiterando o ingresso nas classes/instituições especializadas.

Em 2001, o MEC/SEESP fomenta as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Por meio da Resolução CEB/CNE 2/2001, os serviços da educação especial serão assegurados aos alunos que demonstrarem necessidades educacionais especiais, desde a educação infantil, nas creches e pré-escolas, mediante termos avaliativos envolvendo a família, a comunidade, e, quando necessário, oferta do AEE.

Acompanhando o processo de mudança para a efetivação dos princípios da Educação Inclusiva, as Diretrizes determinaram, no Art. 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1).

Honnief (2018) expõe que a Resolução 2/2001 refere-se nitidamente à Educação Especial como tendo caráter pedagógico, entendendo a modalidade educação especial como: “[...] um processo educacional definido por uma **proposta pedagógica** que assegure os serviços educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar [...]” (BRASIL, 2001).

Diante disso, constatamos que o Atendimento Educacional Especializado é ofertado por meio da Educação Especial, sendo que, através dos movimentos das legislações e documentos, veio perdendo seu caráter assistencialista e se referenciou como atendimento pedagógico.

A Resolução 2/2001, segundo Zerbato (2014), acompanha a mudança visando efetivar os princípios de educação especial, eliminando-se o termo *preferencialmente*, em relação aos documentos anteriores, para a oferta do AEE nas escolas de ensino comum. E faz as primeiras referências sobre as salas de recursos no Art. 8, alínea V – “serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2011).

Sobre a definição na Resolução n. 2/2001, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001 explica as acepções utilizadas na Resolução 2, nos verbos apoiar, complementar, suplementar e substituir:

- a) **Apoiar:** “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos”; **complementar:** “completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum”; **suplementar:** “ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum”. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns.
- b) **Substituir:** “colocar em lugar de”. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar. (BRASIL, p.12, 2001, grifos nossos).

Para atender no turno inverso os alunos PAEE, sem prejuízo ao ensino regular, foi lançado em 2005 o primeiro Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando ofertar o AEE de modo complementar ou suplementar à escolarização de estudantes PAEE, com recursos pedagógicos e de acessibilidade.

Assim, o AEE refere-se a um diferencial para apoiar o ensino comum de maneira a atender as especificidades dos estudantes PAEE.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (ALVES *et al.*, 2006, p. 15).

Trabalhando o complementar no AEE, os professores da sala regular e do AEE em parceria podem desenvolver estratégias que acrescentem dispositivos à aprendizagem do aluno que favoreçam o acesso ao currículo e sua interação no grupo. Portanto, a oferta do AEE possibilita ao aluno construir conceitos e organizar o pensamento, beneficiando o aluno nos conteúdos trabalhados em sala de aula e na vida pessoal e social.

Na realidade educacional do Espírito Santo, Chiote (2017, p. 62) destaca que:

O atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas da rede estadual do Espírito Santo se realiza na sala de recursos multifuncionais (SRM), no contraturno em conformidade com as orientações nacionais a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O trabalho do professor do AEE envolve o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no contraturno, o trabalho colaborativo com o professor regente em sala regular no turno e o tempo para planejamento e estudos que corresponde a 1/3 da carga horária semanal do professor. Os professores que atuam no AEE são contratados anualmente.

De modo geral, ainda que não seja nosso intento aqui adentrarmos a temática do Programa das Salas de Recursos Multifuncionais, compreendemos a necessidade dessa discussão para este contexto do atendimento educacional especializado. Segundo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010 traz que as “salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Em perspectiva inclusiva Alves *et al.* (2006, p.14) definem o termo Salas de Recursos Multifuncionais como:

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais.

Em contrapartida, Moscardini traz em seus estudos que:

Um movimento de inclusão escolar que tenha na estruturação das SRM o seu foco central contribui para que a Educação Especial continue a ser

compreendida como um sistema paralelo a escolarização comum, à medida que o aluno atendido por esse serviço permanece sendo visto como de responsabilidade do professor especialista, “dispensando” o docente da classe comum de qualquer encargo pela promoção de práticas que busquem garantir o desenvolvimento físico e cognitivo da criança com deficiência inserida na sua sala de aula. (MOSCARDINI, 2011, p. 30).

A sala de recursos multifuncional tem-se tornado a principal responsável pela escolarização do aluno PAEE, elegendo o professor do AEE, nas cidades capixabas, como destaca Chiote (2017), seu único responsável.

Então, o atendimento educacional especializado necessita ser pensado de maneira articulada com a sala de aula regular, com a perspectiva colaborativa nas tomadas de decisões, nas ações diante dos saberes e fazeres, nesse compartilhamento na busca de resultados/possibilidades que favoreça escolarizar os alunos público-alvo da educação especial. Parafraseando Baptista (2011), Baptista, Caiado e Jesus (2013), a sala de recursos é agente de transformação da escola e da prática pedagógica, quando trabalhados em colaboração com os professores especialista e da sala regular.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) intensificou as discussões sobre educação inclusiva, definindo a função do AEE como conjunto de medidas, prestado de maneira complementar ou suplementar à formação dos estudantes PAEE no ensino regular, tendo o AEE a função de: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). Constata-se que a PNEEPEI mostra os avanços dos movimentos e o rompimento das barreiras entre o ensino regular e a educação especial.

A Política supracitada se torna um dos principais documentos a induzir vários sistemas públicos a adotar medidas, como a criação de políticas públicas e a aceitação de matrículas dos alunos PAEE nas escolas regulares (ZERBATO, 2014). Bernardes (2014) aponta aumento de aproximadamente 25% das matrículas desses estudantes nas escolas regulares, enquanto o Programa de Implementação das SRM multiplica as salas no País: de 5.551 em 2008 a 24.301 SRM.

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 confirma a obrigatoriedade da matrícula e o apoio à garantia da oferta do AEE aos alunos PAEE no ensino regular. A partir da consolidação da Política o número de alunos público dessa modalidade tem aumentado. Porém, a prática está aquém do esperado, discutindo-se até a relação entre a criação de novas salas de recursos multifuncionais para suprir as demandas e o aumento dos alunos matriculados nos últimos anos (SANTOS *et al.*, 2017).

O Decreto 6.571/2008, mais tarde incorporado pelo Decreto 7.611/2011, reiterou o apoio técnico e financeiro visando ampliar a oferta do AEE, com a implantação das Salas de Recursos; formação continuada para os professores de AEE, gestores e demais profissionais; adequação arquitetônica; estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior.

A Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que define as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), e o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõem sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dão outras providências (BRASIL, 2011), convergem com PNEEPEI que o atendimento educacional especializado tem a função de complementar e suplementar a formação dos alunos. Assim, conforme a referida resolução 4/2009, o AEE é um serviço/apoio da Educação Especial, realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola em que o estudante público-alvo da educação especial esteja matriculado ou em outra escola de ensino regular, ou, ainda, em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da rede pública ou de instituições especializadas.

A Resolução 4/2009 chama-nos a atenção para um engessamento do atendimento, efetuado somente nas salas de recursos, impossibilitando seu serviço nos espaços escolares, excluindo cada vez mais do atendimento da sala de aula regular. A Resolução 4/2009 exige ensino com atendimento educacional especializado, sob responsabilidade do professor de AEE, em articulação com demais professores e serviços.

O Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) compreende que o AEE “é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. O Artigo 3º traz os objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

No Art. 1º desse decreto, trata no inciso VII da oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e no inciso VIII do apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011). Logo, percebemos o retorno do termo “preferencialmente e prioritariamente” expressando as pressões de grupos atuantes no Congresso Nacional e no Governo Federal em prol das instituições especializadas (ALMEIDA; MELO; FRANÇA, 2019).

Assim, potencializamos a discussão dessa pesquisa com o estudo de Almeida, Melo e França (2019) quando enunciam sobre o Decreto 7.611/2011:

Ao mesmo tempo que essa nova legislação avança na definição do PAEE ou na afirmação da proposição política em favor da inclusão escolar desse público, de forma transversal e articulada com o ensino comum, também retrocede, ao abrir espaços para a atuação das instituições especializadas no âmbito educacional, especialmente no AEE.

Segundo as Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2009) e o Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), o Projeto Político Pedagógico da escola regular deve garantir AEE e a matrícula dos alunos inseridos em salas regulares, que serão contados duplamente no FUNDEB<sup>8</sup> (BRASIL, 2009, 2011). A dupla matrícula, garantida pelo FUNDEB, amplia a oferta, mais precisamente as condições de matrícula do AEE, inclusive, habilita escolas especiais a captarem seus recursos. Para Araújo (2017, p. 59), as “escolas especiais, como a APAE, demonstra que estas realmente ainda existem no campo educacional e com o fôlego renovado devido às últimas

---

<sup>8</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destinado à educação básica, conforme a proposta de emenda à Constituição aprovada pelo Senado, em julho de 2006. O Fundeb vigora desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

conquistas relativas a verbas financeiras junto às instâncias públicas governamentais”.

O Decreto 7.611 admite a dupla matrícula que implica o cômputo do estudante tanto nas escolas regulares de ensino público, quanto no AEE. Para Delevati (2012) o referido Decreto ocasionou polêmica, ao manter, em contrapartida com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o financiamento público às instituições, o ensino substitutivo na educação especial, com a explicação utilizando a nota 62/2011, ao constar o amparo financeiro para as pessoas fora da faixa etária, ou seja, jovens e adultos; a autora indaga o motivo de essas pessoas não estarem na Educação de Jovens e Adultos.

A autora ressalta a forte influência das manifestações das instituições e escolas especializadas em todo o País, evidenciando momento de resistência e poder que resultaram na manutenção das matrículas exclusivas, para fins do cálculo do coeficiente de distribuição dos recursos do FUNDEB. Nessa discussão, considerando o contexto que vivenciamos, a Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fruto de grande vitória e esforço dos movimentos sociais da Educação que lutaram por um FUNDEB permanente, incluído na CF/88 pela emenda constitucional 108, de 2020.

Nesse movimento, com avanços e retrocessos, em setembro de 2020 foi lançado pelo governo federal e normatizada pelo Decreto 10.502 a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. A referida política preconiza "ampliar o atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no país". Através da ampliação da oferta de “classes e escolas comuns inclusivas, classes e escolas especiais, classes e escolas bilíngues de surdos, segundo as demandas específicas dos estudantes”.

O discurso do governo federal é o de que é decisão da família a opção mais apropriada para o atendimento educacional especializado. Sabendo que muitos espaços, como a própria escola regular, podem mostrar indicativos para a família

matricular na escola especial, por meio da narrativa de que a escola regular “não estaria preparada” para receber o estudante público-alvo da educação especial. Ao passo que as instituições especializadas ofertam os atendimentos clínicos (fonoaudiólogo, psicólogo, ecoterapia, entre outros), e que outro discurso poderia surgir por parte das instituições especializadas de que a não matrícula desse aluno no AEE nas instituições acarretaria perder esses atendimentos clínicos. Sendo que o grupo mais afetado será a classe sem condições econômicas, sem o poder de escolher, podendo assim preparar a volta das pessoas com deficiência às escolas especiais, separando os alunos com deficiência dos sem deficiência. Com isso, “o paradigma da segregação social pode ser retomado resultando em retrocessos históricos na elaboração e evolução das políticas públicas educacionais que apregoam o direito educacional das pessoas com deficiência” (LIMA *et al.*, 2020, p. 107).

O referido Decreto afasta-se de tratados internacionais de que o Brasil é signatário, incluindo a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (2007) e a Declaração de Salamanca (1994) que destaca o direito educacional: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deverá acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Brasil, 1994, p. 1), do mesmo modo que os documentos nacionais como a Constituição Federal (1988), a LDBN (9.394/96), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), preconizam que todos os alunos com ou sem deficiência devem estar inseridos na escola regular. A atual política, retrocede, sendo inconstitucional e excludente, como mencionado no início desta Seção, pelos autores Kassar e Rabelo (2011), Bernardes (2014), Baptista (2019), que enfatizam que nos anos de 1970 prevaleciam as classes ou escolas especializadas e o modelo médico.

Compreendemos a relevância dos movimentos sociais contra o retrocesso configurado como projeto de governo, constatando haver hoje massificação do conceito inclusivo, com diminuição de recursos e ausências de poderes políticos para garantir aos alunos público-alvo da educação especial ensino-aprendizado. Nessa vertente, Dainez e Smolka (2014, p. 1.097) nos ajudam a refletir na pretensão

adversa às atitudes excludentes enraizadas nas pessoas - principalmente no âmbito educacional é que convergimos com as pesquisadoras quando argumentam que para Vygotsky “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum”. Zerbato (2014) questiona o modelo único de prestação de serviço de apoio ao público-alvo da educação especial – AEE em SRM – oferecido pelas escolas em sua capacidade de suprir as demandas educacionais dos alunos PAEE. E que essa promoção, para aqueles que dela necessitam, independeria de trabalho escolar em parceria entre os profissionais.

Seguem-se nos tópicos 2.1 e 2.1.1 apontamentos sobre movimentos de parcerias/colaboração entre os professores, visando esclarecer o leitor sobre as ações concernentes ao perfil da ação docente entre AEE e SAR para a educação especial/inclusiva.

## 2.1 APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Denominado por alguns autores colaboração/coensino/ensino colaborativo (MENDES, 2006) traduzido do inglês *Co-teaching*, requer compartilhar experiências e parcerias entre os profissionais. Honnef (2018) elucida que o ensino colaborativo surgiu nos Estados Unidos a partir da metade do século XX, fortalecendo-se com movimentos de pais e educadores, sobre a Educação Especial ser separada da educação geral. A autora esclarece que naquele país a prática torna-se mais presente após a década de 1990, com providências legais.

O ensino colaborativo no que concerne ao trabalho dos professores da educação especial e do ensino regular é retratado nas teses de Zanata (2004), Capellini (2004) como opção, possibilidade valiosa para efetivar alternativas no que tange à educação inclusiva, validada por escolas com ensino colaborativo, melhorando condições para professores e estudantes, com ou sem deficiência. O modelo de Ensino Colaborativo é compreendido como “um facilitador no processo de ensino aprendizagem, na busca de uma convivência heterogênea desejável e uma

educação inclusiva de qualidade, levando em consideração os princípios da inclusão” (CRIPPA, 2012, p. 77).

Capellini e Mendes (2007, p. 119) evidenciam que na literatura estrangeira a cooperação entre professores do ensino comum e da educação especial “tem possibilitado uma reflexão da prática pedagógica e ampliando as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de possibilitar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola”.

Estudos brasileiros (CAPELLINI; MENDES, 2007; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; BRAUN, 2012; RABELO, 2012; DAVID; CAPELLINI, 2014; DAMIANI, 2008; MOSCARDINI, 2016; VILARONGA; MENDES, 2016) têm demonstrado práticas colaborativas entre os professores promissoras para compor espaço inclusivo e formativo. Atuando de maneira colaborativa, demonstram práticas bem-sucedidas na inclusão escolar. Todavia, pesquisas (BERNARDES, 2014; BRAUN, 2012; DAVID; CAPELLINI, 2014; MOSCARDINI, 2016; SILVA, 2018; VILARONGA, 2014; RABELO, 2012), além de trazerem a contribuição das práticas colaborativas, revelam haver certo distanciamento, e que as parcerias entre os professores precisam ser fortalecidas, requerendo práticas formativas para atuação dos professores. Assim, os cursos para formação inicial e continuada podem ser fortes aliados para minimizar dificultadores das práticas colaborativas em favor da educação inclusiva, ao passo que as formações fortalecem os vínculos entre o grupo e analisam as situações cotidianas.

No Brasil, cresce o padrão único de serviço aos alunos PAEE, quer dizer, o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde esse espaço seria o principal para as atividades do Professor de AEE. Pois o termo coensino/ensino colaborativo - ainda pouco conhecido e não recomendado pelas legislações brasileiras vigentes da educação especial/inclusiva – é fundamental na elaboração de políticas públicas de educação que a ampare nos espaços escolares, ultrapassando o AEE das salas de recursos multifuncionais. Atualmente, usa-se cada vez mais essa terminologia em ambientes escolares e autores, disseminadas de maneira teórica e prática pelas pesquisas de dissertações e teses que assumem papel importante no fortalecimento

dessa proposta, através das ações de suas pesquisas. Conforme evidencia Vilaronga e Mendes:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 142).

Honnef (2018) esclarece que a tese de Capellini (2004) foi dos primeiros trabalhos brasileiros sobre ensino colaborativo, proposta envolvendo os professores da educação comum e especial, unidos para ensinar a grupos heterogêneos questões acadêmicas de conteúdo e comportamentais.

O coensino/ensino colaborativo é um modelo, uma sugestão de trabalho envolvendo inter-relação entre os professores da Educação Especial e do ensino comum. Sendo importante sua reflexão da proposta como complemento aos serviços já disponíveis. A efetivação dessa proposta exige que cada profissional reflita sobre suas responsabilidades e as possíveis mudanças dos sistemas de ensino. Visando tornar-se mais uma opção de serviço de apoio ao sucesso da inclusão escolar (ZERBATO, 2014).

Nessa perspectiva, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) definem que “o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço da educação especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. Havendo, portanto, troca de conhecimento entre seus pares, alinhando conteúdo e metodologia. “Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas”, afirmam Braun e Marin (2016, p. 201). E [...] “ao invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular” (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011, p. 85).

Effgen (2011) e Vilaronga (2014) esclarecem os benefícios do ensino colaborativo como “facilitador” na preparação de práticas pedagógicas inclusivas, auxiliando na

elaboração de estratégias e metodologias para tornar acessível o currículo a todos os alunos. Porém, Tudge (1990) alerta para outras questões envolvidas na colaboração. Para ele, não é qualquer interação que contribui com a colaboração. Devendo haver confiança para ambas as partes se sentirem seguras.

A Secretaria Municipal de Educação, tal qual a equipe gestora das escolas, devem oportunizar planejamentos coletivos, formações dos profissionais envolvidos. O aluno é integrante da escola, não apenas dos professores, “as responsabilidades são de todos os envolvidos, embora no ensino colaborativo a figura dos professores de educação especial e ensino comum sejam centrais, o diretor da escola tem um papel importante nessa colaboração, pois, ele viabilizará o processo [...]” (DAVID; CAPELLINI, 2014, p. 192). Para Mendes, Almeida e Toyoda (2011), envolvidos em interações grupais frequentemente superam situações que não percebem quando sozinhas, trabalhando de maneira independente.

Damiani (2008) complementa que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Mas para que de fato aconteça, necessita do apoio não só dos professores em questão, requer mudança nos planejamentos, o sistema de ensino deve assegurar essa responsabilidade de maneira que todos sejam responsáveis pela inclusão escolar.

Os estudos nos mostram possibilidades de fortalecimento na escolarização de toda a classe, sendo necessário o reconhecimento de novas propostas, entre elas, o ensino colaborativo/coensino, para acrescentar ao atendimento educacional especializado. Assim, é fundamental debater essa proposta.

O ensino colaborativo, conforme a literatura, propõe dois professores com as mesmas responsabilidades em sala de aula visando desenvolver todos os alunos de maneira inclusiva, embora em São Gabriel da Palha falte o referido modelo de ensino – então, a partir da prática no município, orientando para a efetivação da articulação AEE-ensino regular, visamos perspectiva colaborativa, gerando a concepção de trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa.

### **2.1.1 O trabalho docente articulado entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado.**

Este estudo destaca o trabalho articulado, pois as orientações e organizações no município pesquisado referem-se à articulação entre os professores do AEE e da sala de aula regular.

O trabalho articulado entre os professores da sala de aula regular e do AEE nas escolas do município gabrielense diferencia-se da proposta do ensino colaborativo, discutida no subcapítulo anterior, pois o ensino colaborativo preconiza o trabalho do professor de AEE em sala de aula, com o professor da sala de aula regular, contemplando toda a turma. Uma vez que, para este estudo, conforme as orientações municipais, o trabalho do professor de AEE é realizado na sala de aula regular e no contraturno, ou seja, o mesmo professor tende a realizar o atendimento educacional na sala de recursos multifuncional e na sala de aula regular, articulando momentos e ações/atitudes colaborativas.

Nessa perspectiva, o trabalho articulado entre os professores torna-se primordial ao trabalho para/com o aluno PAEE, para essa atuação não ser vista separadamente: a sala de aula regular ou o atendimento educacional especializado; mas de modo unificado, visando ao aluno PAEE e seu desenvolvimento. O termo articulação é utilizado em legislações brasileiras e respectivas orientações enquanto meio para cultura de parceria entre a sala de aula regular e o AEE/educação especial procurando viabilizar a inclusão escolar dos alunos PAEE.

A Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, aponta que as escolas regulares devem preparar e fornecer na organização de suas classes comuns: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: **Atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial” (BRASIL, 2001, p. 2, grifos nossos). Esse documento elucida a atividade dos professores da sala de aula regular e dos professores especializados, com professores capacitados da classe comum atuando em equipe com os professores especializados (BRASIL, 2001, p. 5, grifo nosso).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 dispõe que a educação especial realiza-se de maneira “**articulada** com o ensino comum. Direcionando ações para o atendimento às suas necessidades no processo educacional e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Segue-se a Resolução 4, de 2 de outubro de 2009, que em seu Art. 9º estabelece que “a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores especialistas, em **articulação** com os demais professores do ensino regular”, da mesma maneira que estabelece como uma das atribuições do professor de AEE “estabelecer **articulação** com os professores da sala de aula comum” (BRASIL, 2009, grifos nossos).

A meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) apresenta o direito à universalização do ensino para crianças e adolescentes PAEE garantindo-lhes o acesso à educação básica e ao AEE. Em relação à estratégia 4.8, “garantir a oferta da educação inclusiva vedada à exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e **promovida à articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado**” (SAVIANI, 2014, p. 22, grifo nosso).

A estratégia 4.8 contradiz a 4.17, que enfatiza parcerias com as instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos ampliando suas condições de apoio ao atendimento escolar. Assim, evidencia-se a dificuldade de entender quem deve articular os profissionais do AEE e da SR: as instituições especializadas ou as escolas regulares.

No cenário educacional, as práticas articuladas entre os professores do AEE e da SAR nas escolas regulares se distanciam dos documentos oficiais, omitindo que as atividades pedagógicas precisam ser desenvolvidas pelos professores da SAR e pelo professor especializado, apenas mencionam que deve haver inter-relação entre os professores. Convergimos com Rabelo (2012, p.53) quando argumenta que “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho”. Os documentos oficiais tampouco enfatizam como esse trabalho deve ser organizado – assim, cada região ou município “rege” por recortes econômicos e a forma da gestão destes.

Quanto à desarticulação entre esses dois tipos de profissionais, a literatura (ARAÚJO, 2017; ARARUNA, 2018; BERNARDES, 2014; HONNEF, 2013, 2018; LIMA, 2016; SCHNEIDER, 2017) evidencia práticas incompatíveis com as condições necessárias ao trabalho articulado entre os professores, entre elas contratos temporários, sobre carga do trabalho docente, desinformação, AEE ofertado em outra instituição ou trabalho em turnos contrários, grande número de alunos e atendimentos pelos professores de AEE. Situações a que são submetidos os profissionais, desfavorecendo o diálogo, o planejamento conjunto ou as formações nas escolas, na troca de ideias e informações pertencentes ao aluno com deficiência.

Nessas circunstâncias, a interação articulada entre o trabalho dos professores da sala de aula regular e os do AEE precisa ser (re)pensada e (re)formulada para atender as necessidades dos alunos, pois o professor da SAR precisa saber da importância de adequar seu planejamento, identificando potencialidades e possibilidades buscando proporcionar ao aluno um ganho relevante, com práticas inclusivas. Conseqüentemente, a Secretaria de Educação, a equipe gestora, deve subsidiar e potencializar ações para o trabalho articulado entre os professores, ou seja, somente o envolvimento de todos possibilita o trabalho docente articulado.

Já em relação à articulação exitosa entre esses profissionais, a literatura especializada da área (ARARUNA, 2018; ARAÚJO, 2017; HONNEF, 2013; LIMA, 2016; MACEDO, 2016; SCHNEIDER, 2017) aponta ambientes escolares com professor de AEE e SAR exercendo conseqüências sensivelmente positivas na inclusão escolar. As pesquisas mencionadas revelam aumento nos últimos anos da articulação ensino regular-educação especial.

Na pesquisa da tese de Honnef (2018), o Trabalho Docente Articulado precisa de fazeres e saberes, dos professores da sala de aula regular e da Educação Especial, intercomplementares na busca pelo desenvolvimento dos alunos. Essa atuação articulada facilita e potencializa o oferecimento das atividades adequadas às singularidades de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Assim, entendemos a importância do trabalho articulado entre os professores da SAR e do AEE, o que não é simples, pois exige estabelecer uma relação entre

pares, sendo a educação especial/AEE adjacente à sala de aula regular e vice-versa, para atender às peculiaridades dos estudantes PAEE, oferecendo-lhes as mesmas oportunidades, de participar de maneira significativa e integral de sua escolarização.

### **3 DIALOGANDO COM A LITERATURA: INTERLOCUÇÕES COM O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO VERSUS SALA DE AULA REGULAR**

Neste Capítulo, apresentamos a revisão de literatura a partir dos estudos brasileiros, acerca dos movimentos do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular. Realizamos levantamento que dialogasse com a temática deste estudo, envolvendo a parceria entre AEE-sala de aula regular, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para o período 2010-2020.

Justificamos o recorte temporal pela literatura científica, que sinaliza o aumento substancial da matrícula dos alunos PAEE nas escolas regulares após a edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), trazendo a importância do movimento inclusivo e dispondo que a matrícula dos alunos PAEE seja efetiva na escola regular, garantido AEE de modo complementar e suplementar.

Para esse levantamento, utilizamos os seguintes descritores: **ensino colaborativo, coensino, articulação entre o AEE e o ensino regular, trabalho docente articulado, parceria entre a educação especial e o ensino comum**. Como filtro utilizamos as áreas de Ciências Humanas, Educação, Educação Especial. Aplicamos os mesmos descritores e filtros para a Capes e a BDTD.

Encontramos 92 trabalhos na CAPES e 194 na BDTD. Durante a busca, algumas pesquisas se repetiram, e, desse total, encontramos apenas uma realizada na modalidade do mestrado profissional. Na primeira etapa, verificamos os títulos e as palavras-chave, constatando que algumas dessas pesquisas não apontavam o assunto da parceria entre os professores do AEE e da sala de aula regular. Desse modo, selecionamos somente aquelas que indicavam essa inter-relação; na segunda etapa, lemos os resumos das teses e dissertações para chegar às pesquisas que dialogassem com a temática em questão. Com base nesses fatores,

selecionamos 29 produções, sendo 22 dissertações e 7 teses defendidas em Universidades Federais e Estaduais brasileiras.

Na terceira etapa, dos 29 trabalhos selecionados, 19 trazem parcerias entre o ensino regular e a educação especial, 10 tratam das formações continuadas dos professores nos ambientes escolares enquanto possibilidades para que as parcerias entre os professores se fortaleçam. Assim, esta pesquisa cresce acerca dos movimentos eminentes no entrelugar referente às relações dos trabalhos dos professores.

Diante disso, organizamos esta revisão em dois blocos, apresentadas nas Tabelas 1 e 2, que 1) versam diretamente sobre os movimentos de parceria entre o ensino regular e a educação especial/atendimento educacional especializado; 2) formação continuada para o fortalecimento das possibilidades de construção das parcerias entre os professores.

Tabela 1: Levantamento das dissertações e teses.

<b>1) Parcerias entre o ensino regular e a educação especial/AEE.</b>				
	<b>Autor</b>	<b>Publicação</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
<b>1</b>	Saulo Fantato Moscardini	Dissertação 2011	<b>Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual em Classes Comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>2</b>	Rosimeiri Merotti Crippa	Dissertação 2012	<b>O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva</b>	Universidade de Uberaba
<b>3</b>	Alice Pilon do Nascimento	Dissertação 2013	<b>Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões.</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>4</b>	Cláucia Honnef	Dissertação 2013	<b>Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>5</b>	Ivete Cristina Sousa	Dissertação 2013	<b>Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco</b>	Universidade Federal de Uberlândia
<b>6</b>	Ana Paula Zerbato	Dissertação 2014	<b>O papel do professor de educação especial na proposta</b>	Universidade Federal de São

			<b>do coensino</b>	Carlos
<b>7</b>	Danúsia Cardoso Lago	Tese 2014	<b>Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>8</b>	Saulo Fantato Moscardini	Tese 2016	<b>Deficiência Intelectual e Ensino-Aprendizagem: Aproximação entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais</b>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>9</b>	Patrícia Cardoso Macedo	Dissertação 2016	<b>Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>10</b>	Josemaris Aparecida Martinelli	Dissertação 2016	<b>Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>11</b>	Simone Regina de Miranda	Dissertação 2017	<b>Um Estudo sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: Diálogo entre os Professores das Salas de Recursos e os Professores Regentes</b>	Universidade Federal de Juiz De Fora
<b>12</b>	Marília Garcia Pinto	Dissertação 2017	<b>Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>13</b>	Ana Paula Machado	Dissertação 2017	<b>Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>14</b>	Maria Rejane Araruna	Tese 2018	<b>A Articulação entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Professor do Ensino Comum: m Estudo das Perspectivas do Trabalho Colaborativo em duas Escolas Municipais de Fortaleza</b>	Universidade Federal Do Ceará
<b>15</b>	Cláucia Honnef	Tese 2018	<b>O Trabalho Docente Articulado como Concepção Teórico-prática para a Educação Especial</b>	Universidade Federal de Santa Maria
<b>16</b>	Sabrina Alves Dias	Tese 2018	<b>Atuação Colaborativa entre Professores do Atendimento Educacional Especializado e do Ensino Regular: A Importância da Gestão</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>17</b>	Gercinei de Maia de	Dissertação 2018	<b>A Configuração do Trabalho Docente no Processo de Inclusão Escolar: Colaboração</b>	Universidade Federal do Acre

	Sousa		entre o/a Professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as Professores/as da Sala de Aula Comum	
18	Isis Grace da Silva	Dissertação 2020	<b>Adequação Curricular e Ensino Estruturado: Trabalho Colaborativo entre Professores para o Desenvolvimento do Estudante com TEA</b>	Universidade Nove de Julho
19	Denise Cristina da Costa França Dos Santos	Dissertação 2020	<b>A perspectiva do Professor da Educação Especial no Contexto da Escola Comum</b>	Universidade Estadual Paulista

A análise das pesquisas aponta distintas possibilidades e realidades de inter-relações entre professores da SAR e do AEE no contexto escolar. Diante da necessidade de discutir essa temática, no tocante às mudanças, avanços e retrocessos, na busca por pistas, trouxemos as discussões das pesquisas e como dialogam com este estudo, possibilitando-nos refletir de maneira crítica e construtiva.

Iniciamos essa discussão examinando as pesquisas de Moscardini (2011, 2016), que em sua dissertação e tese se preocupa em trabalhar as temáticas do trabalho articulado e da escolarização entre a sala de aula regular e o AEE. Destaca nas duas pesquisas o distanciamento entre o AEE e a sala de aula regular.

Em sua tese Moscardini (2016) procura entender os motivos que sustentam esse distanciamento. Resultados indicam que o AEE é o principal responsável pela escolarização dos alunos PAEE, no qual o AEE conduz o trabalho acadêmico dos alunos PAEE. Articular proposta de ensino colaborativo “não deve significar a transposição sistêmica dos serviços da educação especial para o ensino regular, mas exige a construção de um caminho baseado em uma atuação pedagógica conjugada” (MOSCARDINI, 2016, p. 36).

Moscardini (2016) analisa o distanciamento entre os documentos oficiais e a inclusão nos espaços escolares, considerando faltarem propostas de trabalho colaborativas entre os professores especialistas e da sala de aula regular,

dificultando que se sustentem as práticas de escolarização complementar que contribuam para a aprendizagem dos alunos com DI.

Os estudos, ora apresentados, coadunam-se com nossa pesquisa ao enfatizarem a relação entre os profissionais para que os princípios inclusivos se concretizem, não transferindo responsabilidade a apenas um profissional - todos devem estar envolvidos. Outra situação é que vivenciamos no cotidiano situações desarticuladas das diretrizes da política de educação inclusiva vigente, não contribuindo para as práticas do trabalho articulado com viés colaborativo entre os professores.

Nascimento (2013) destaca perceber que a linha tênue em relação à Educação Especial não se caracteriza somente entre a SRM e a sala de aula regular, como demonstram alguns estudos, mas entre os professores da própria sala de recursos, os professores regentes e os em bidocência. Sua pesquisa esclareceu que a articulação no município pesquisado, Nova Venécia/ES, é favorável e se efetiva, na prática, devido a vislumbrar a política de Educação Especial local o professor em bidocência, que exerce a função de colaborar com o professor regente em todas as ações da sala de aula regular com pelo menos um aluno público-alvo da educação especial.

Nascimento ressalta tensão, pois haveria entendimento de que esse profissional seria o único responsável por pensar em estratégias para os alunos público-alvo da Educação Especial acessarem os conhecimentos.

Embora a articulação se configure, ainda, como insuficiente, entendemos que existem movimentos – até mesmo da própria significação do atendimento educacional especializado no município – que são favoráveis para essa proposta, pois o desenho político da Educação Especial vai além das propostas globais, é pensado a partir de um contexto particular (NASCIMENTO, 2013, p. 201).

Sendo Nova Venécia cidade limítrofe de São Gabriel da Palha, infere-se da pesquisa de Nascimento (2013) que as práticas de bidocência – como é chamada no município de Nova Venécia – nos espaços escolares em relação ao trabalho articulado seguem caminhos díspares. Embora iguale a educabilidade dos alunos com deficiência, geralmente transfere aos profissionais do AEE a função de promover sozinhos a mediação do ato educativo do aluno com DI.

A aludida dissertação converge com esta pesquisa, tendo por base a realidade escolar, ao nos revelar possibilidades, instigando-nos a refletir sobre a importância de o ensino colaborativo ou bidocência ser reconhecida através de políticas públicas respaldando e legitimando modelos favorecendo a inclusão escolar para além das salas de recursos multifuncionais.

A pesquisa de Sousa (2013) evidencia dificuldades relacionadas à falta de diálogo entre as salas de aula e de recursos e distanciamento entre os parceiros de trabalho. Falta na escola, entre a equipe pedagógica, a prática do compartilhamento dos saberes e o confronto com os pares, preparando novos projetos pedagógicos.

Averiguamos na pesquisa aludida contradição entre a ação e as respostas das professoras. Articulação e orientação aos professores e familiares destoam da realidade observada, e as respostas das entrevistas evidenciam essa realidade contraditória (SOUSA, 2013). Constatamos prevalecer discurso fundado em conceitos que preferem mascarar as situações com direcionamentos que não atendem aos requisitos de educação inclusiva, mas que em sua narração se assume inclusivo. Muito embora se defenda nesta pesquisa que a articulação entre o trabalho dos professores seja uma das possibilidades que beneficiam as mudanças para tornar inclusivas as salas de aulas.

Prosseguindo a revisão de literatura, apreciamos a dissertação de Zerbato (2014) sobre o olhar dos sujeitos envolvidos na inclusão escolar, buscando estabelecer a atribuição do professor especialista fundamentado na proposta do coensino. A autora expõe que em São Carlos-SP o Plano Municipal de Educação tem como compromisso garantir o ensino colaborativo com a contratação de professores - todavia não esclarece se esses realizam somente o ensino colaborativo ou o AEE em SRM também.

Assim, refletimos sobre as diversas formas de comunicação das parcerias entre o ensino regular e a educação especial, tendo por base as escolas que já possuem a prática do ensino colaborativo. É propício diferenciar e entender teoricamente, para evitar analogia entre o ensino colaborativo e práticas de articulação entre a educação especial e a sala de aula regular.

Honnef na pesquisa de mestrado (2013) investiga a percepção dos professores de Educação Básica, Profissional e Tecnológica sobre o trabalho em parceria entre Ensino Comum e Educação Especial. A pesquisa utiliza o termo trabalho docente articulado como adequação ao ensino colaborativo. Já em sua tese, Honnef (2018) evidencia o trabalho docente articulado como nova concepção teórico-prática para a Educação Especial, perante a educação inclusiva, vislumbrando consequências positivas e evidentes para todos os alunos, professores, equipe escolar. O trabalho docente articulado referente à pesquisa de Honnef (2018) prima pelo AEE em SRM e em sala de aula, pelo mesmo professor de Educação Especial. A falta de tempo para diálogo pedagógico, recursos humanos, recursos materiais e de infraestrutura e a indisciplina dos alunos, foram obstáculos destacados ao Trabalho Docente Articulado.

Com essas análises, inferimos que as propostas aqui defendidas corroboram com nossa pesquisa, pois o trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre o trabalho do professor do AEE e da SAR é um dos caminhos favoráveis a educação de qualidade para todos os alunos, mas o desenvolvimento desse trabalho requer nas escolas condições favoráveis, como tempo e espaço para que os docentes realizem o planejamento, ética, respeito, confiança um no outro, o apoio dos gestores das escolas e o cumprimento das legislações vigentes, para juntos buscarem estratégias para atenderem as individualidades dos estudantes.

A análise de Macedo (2016) foi desenvolvida em pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, evidenciando inexistir modelo único de AEE para apoio aos professores e alunos no ensino regular, embora o ensino colaborativo a partir de práticas de bidocência e de bolsistas/mediadores constituiu estratégia importante na validação de escolarização significativa respeitando as necessidades de todos os estudantes. Por outro lado, independentemente da narrativa sobre a condição de engajamento relevante dos sujeitos envolvidos, a erudição nos espaços escolares até então se encontra penetrada por hábitos tradicionais e meritocráticas, olhares limitados em relação aos estudantes de inclusão e profissionais ainda sentindo-se despreparados quanto a sua formação profissional para atuarem com as diversidades (MACEDO, 2016).

A análise nas pesquisas nos permite identificar e refletir sobre as práticas educativas à luz de trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores. O mestrado profissional consolida a teoria e experiência didática vivenciadas nas escolas regulares – assim, nossas considerações sobre essa problemática nos possibilita construir conhecimento visando resultados mais relevantes nos espaços escolares.

Miranda (2017), na perspectiva de identificar os principais formatos de articulação entre professor de Sala de Recursos e professor regente, descreve os problemas de interação vivenciados pelos docentes de Sala de Recursos e de sala de aula, e, por fim, por ser pesquisa de mestrado profissional, constrói coletivamente estratégias de interação entre os professores da sala de aula e os do atendimento especializado na Sala de Recursos. Um dos principais problemas envolve falta de previsão de ações, nas propostas pedagógicas, que assegurem a inclusão dos alunos com deficiência.

Miranda em seu estudo evidenciou que o principal documento que deveria estruturar a existência do AEE são os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares, que estão desatualizados e não contemplam o debate inclusivo nem fazem previsão do AEE, com métodos de apoio à inclusão desses alunos, pois não citam o Guia de Educação Especial da rede estadual de Minas Gerais. Essa desatualização dificultou pesquisa, por não apresentar as concepções atuais das instituições pesquisadas. Diante das análises dos instrumentos do estudo, as essenciais formas de articulação previstas nos documentos oficiais não são efetivadas entre professor especialista e professor regente (MIRANDA, 2017).

Miranda (2017) apresenta que a carga horária estipulada para o trabalho articulado entre os professores é pequena. Como também o grande número de estudantes e o quantitativo de escolas que as professoras acompanham, considerado pela maioria das professoras excessivo para desenvolver o trabalho.

Concordamos e constamos que o estudo de Miranda vai ao encontro de nossa pesquisa em relação à falta de previsões de ações referente à educação especial/inclusiva e a respeito das inviabilidades ao trabalho articulado, o grande número de alunos atendido pelos professores de AEE - o professor atende o aluno dependendo da organização, apenas uma vez na semana durante uma aula.

Sousa (2018) analisa em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente dos professores de AEE é colaborativo ao trabalho docente dos professores de SAR. Por meio de análise documental, o autor discute que a legislação vigente no País, por si, não garante inclusão escolar. Constatou-se que o trabalho dos professores tem-se configurado colaborativo quando os professores procuram responder às necessidades educacionais dos estudantes PAEE, precisando, portanto, ser reorganizado diante dos desafios à escolarização desses alunos (SOUSA, 2018).

Dias (2018) concluiu que o serviço do AEE ainda possui muitos pontos de tensões a serem superados, faltando efetivar cultura colaborativa nas escolas e a figura de um Gestor Colaborativo que se responsabilize por fornecer, realizar e garantir as ações colaborativas. Pois a pesquisa evidenciou faltar às escolas estudadas cultura investigativa e colaborativa em seu cotidiano.

O estudo de Santos (2020) ressoa com nossa pesquisa ao enfatizar a premência de trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica e toda equipe escolar, evidenciando também a emergência na definição da função do professor da educação especial com colaboração entre os professores da sala regular e o especializado. Conclui que os preceitos das legislações afastam-se das práticas que favorecem a inclusão.

Silva (2020) constatou em sua pesquisa de dissertação ser possível no trabalho colaborativo os professores adequarem atividades curriculares utilizando o ensino estruturado sob os princípios do programa *Teacch*, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem entre professor e aluno.

Crippa (2012), em estudo bibliográfico, analisou as teses e dissertações desenvolvidas no Brasil sobre ensino colaborativo, concluindo que a colaboração beneficia a composição de escolas inclusivas.

Martinelli (2016) aponta que o trabalho do/no AEE geralmente configura-se de maneira isolada, ou seja, no início de sua pesquisa inexistia parceria entre o trabalho da professora especialista e o da professora da sala de aula regular, e que durante seu estudo propôs-se adequar a função do professor especialista ao trabalho colaborativo com a sala de aula regular.

Pinto (2017), em seus estudos sobre trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, evidenciou que o panorama atual nos revela o ensino colaborativo como a principal forma de busca pela efetivação dessa parceria. Machado (2017) e Pinto (2017) apontam vivências em suas pesquisas de que mesmo com segundo professor a parceria não é garantida.

Os estudos de Crippa (2012), Martinelli (2016), Miranda (2017), Pinto (2017) e Machado (2017) evidenciam a necessidade da formação continuada para efetivar parcerias. Esses estudos corroboram com essa pesquisa em andamento, pois a principal tensão, a necessidade da formação continuada, torna-se também fundamental ao fortalecimento das inter-relações entre professores da educação especial e do ensino regular, como podemos averiguar no bloco seguinte.

Nessa perspectiva, nas escolas regulares permanecem narrativas dos professores da sala de aula regular de que se sentem despreparados para atuar com os alunos público-alvo da educação especial, provocando-nos indagações. A causa é falta de uma formação ou a metodologia usada na formação inicial? Inexistência de uma formação continuada para desenvolver trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores?

Alguns pesquisadores discutem o tema, formação de professores, para fortalecer parcerias entre a educação especial e a sala de aula regular, provocando mudanças nas práticas pedagógicas sob concepção inclusiva. Como abordaremos a seguir.

Tabela 2: Dissertações e teses.

2) Formação continuada para o fortalecimento das possibilidades de construção das parcerias entre os professores				
Autor		Publicação	Título	Instituição
20	Elizabete Humai Toledo de	Dissertação 2011	<b>Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual</b>	Universidade Estadual de Londrina
21	Lucélia Cardoso Cavalcante	Dissertação	<b>Ensino colaborativo como estratégia de formação</b>	Universidade Federal de

	Rabelo	2012	<b>continuada de professores para favorecer a inclusão escolar</b>	São Carlos
22	Claudia Alexandra Góes de Araújo	Dissertação 2012	<b>Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física nas escolas do Rio de Janeiro</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
23	Patrícia Braun	Tese 2012	<b>Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
24	Érika Soares de Melo	Dissertação 2013	<b>Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual</b>	Universidade Federal de São Carlos
25	Carla Ariela Rios Vilaronga	Tese 2014	<b>Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.</b>	Universidade Federal de São Carlos
26	Patricia Bispo de Araújo	Dissertação 2017	<b>A Articulação entre o Trabalho Docente no Atendimento Educacional Especializado e o Realizado na Sala Comum: A Realidade Do Sistema Municipal De Educação De Araçatuba/SP</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
27	Diana Alice Schneider	Dissertação 2017	<b>Práticas Pedagógicas em Educação Especial: Efeitos da Articulação Pedagógica para a Formação Inicial</b>	Universidade Federal de Santa Maria
28	Rossicleide Santos da Silva	Dissertação 2018	<b>Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense</b>	Universidade Federal de São Carlos
29	Ueslâne Melo de Góes	Dissertação 2019	<b>O Trabalho Colaborativo no Cotidiano das Práticas Pedagógicas Escolares: (Des)caminhos da Formação Docente</b>	Universidade Federal de Sergipe

Continuando os diálogos iniciados no bloco anterior, a dissertação de Toledo (2011), sobre escola do Paraná, visou analisar a eficiência de programa formativo de professores em serviço para beneficiar a inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI), levantando processos de inclusão dos alunos com DI e ciclos de estudos, análises reflexivas e entrevistas para avaliar os procedimentos, tendo como resultados que o trabalho colaborativo melhora a qualidade e beneficia a inclusão dos estudantes com DI, bem como amplia os conhecimentos de teoria e práxis dos professores no movimento inclusivo.

Braun (2012) em sua tese analisou as práticas pedagógicas e os suportes educacionais ao aluno com deficiência intelectual, bem como buscou desenvolver ações educativas para organizar o processo ensino-aprendizagem desse aluno. Em sua pesquisa observou que a presença do aluno com deficiência intelectual ainda era motivo de estranhamento nas escolas regulares, havendo assim a necessidade de mudanças, desvinculando-se da homogeneidade. Só é possível mudar com participação da equipe, dos profissionais que atuam com esse aluno. Braun, em sua pesquisa evidenciou que a concepção de colaboração entre os docentes especialistas e da sala de aula regular é, com certeza, uma possibilidade que através das experiências e conhecimentos desses profissionais possam conduzir as ações a serem desenvolvidas para os alunos com deficiência. Portanto, a formação do professor é fundamental para atuar na escola regular.

Nessa perspectiva, os estudos de mestrado de Araújo (2012) e de doutorado de Lago (2014) visaram elaborar, realizar e avaliar a efetividade de um programa para formação continuada a professores. Araújo retrata a formação sobre acessibilidade comunicativa e Lago para o AEE com base no coensino. Esses estudos se complementam com a dissertação de Melo (2013) visando a ações colaborativas entre uma professora de Química e uma professora de Educação Especial, considerando a inclusão escolar e o ensino-aprendizagem em Química.

Esses estudos nos provocam reflexões sobre as necessidades formativas de professores considerando o princípio para uma escola mais inclusiva envolvendo parceria/colaboração entre os professores da sala de aula regular e da educação especial. Ademais, as formações são propulsores para termos professores em prol de educação que respeite as subjetividades de cada criança.

Os estudos de Braun (2012), Araújo (2012) e Melo (2013) desenvolveram o ensino colaborativo em encontros semanais e momentos de acompanhamento sistemático evidenciando esse último que o trabalho colaborativo pelos professores do ensino regular e professor especialista beneficia a inclusão de alunos com deficiência.

Somos convidados a refletir como essas possibilidades de ações formativas se favorecem a escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares. A qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos que frequentam as salas de aula

comuns é um meio de discussão e diálogos refletindo-se diretamente na relação entre os professores do AEE e da SAR, fortalecendo-a para viabilizar proposta de trabalho associando os esforços dos professores para o sucesso acadêmico e social dos alunos em questão.

A formação docente também foi destacada na pesquisa de Rabelo (2012), dissertação visando analisar as potencialidades e limites da experiência do ensino colaborativo na formação continuada de profissionais que atuavam no ensino regular e na educação especial. Trazendo a importância de o ensino colaborativo ser reconhecido como uma das variadas propostas para compor as políticas públicas de formação e assim contribuir com sistema de ensino mais inclusivo.

Vilaronga (2014), em sua tese de doutorado, apresentou propostas de colaboração do professor da Educação Especial e da sala de aula regular, que já praticava coensino, no qual, desenvolvendo programa para formação de educadores para atuação no coensino visando discutir e fortalecer esse apoio. As propostas terem adentrado as políticas públicas municipais de São Carlos-SP facilitou o coensino, tornando o município um dos pioneiros no exercício dessa proposta como política pública no Brasil. Mediante resultados relevantes, a autora defendeu esse apoio como fundamental ao fortalecimento da inclusão escolar, defendendo sua oferta por direito ao aluno PAEE.

As autoras Rabelo (2012), Lago (2014) e Vilaronga (2014) utilizaram metodologia para indicar o trabalho colaborativo entre o professor especialista e da SAR, e a formação docente, reafirmando que o trabalho colaborativo é fundamental nas práticas docentes e na inclusão dos alunos PAEE. É atitude “filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e na sala de aula” (RABELO, 2012, p. 53).

A partir dos estudos desse bloco, entendemos que a formação na perspectiva colaborativa propicia aos professores transformar sua própria práxis com teoria, reflexão e prática dessa mudança. Porém, fatores políticos e econômicos submetidos à classe dominante influenciam contra as formações. Requerendo o

fortalecimento de políticas públicas, como evidenciado na pesquisa de Vilaronga, promover formações de professores e profissionais da Educação, com reconhecimento de sua importância pela equipe gestora das escolas, Secretarias de Educação entre outros.

A partir de estudo etnográfico, Araújo (2017) verifica coexistir trabalho articulado entre os professores de sala de aula regular e os do AEE. Os resultados comprovaram que, nesse campo de estudo, nem todos os espaços escolares compõem prática de trabalho pedagógico articulado entre os professores. O autor descreve que um dos elementos determinantes para se criar esse caminho é a formação continuada, que, através da prática e da reflexão, poderá articular e apoiar os professores na edificação do conhecimento, favorecendo as práticas educativas inclusivas.

Já a dissertação de Schneider (2017) questiona as ações do ensino colaborativo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Educação Especial, evidenciando o ensino colaborativo, o trabalho docente articulado e outras formas de articulação, meios promissores para efetivar práticas pedagógicas articuladas entre os professores da educação especial e da sala de aula regular. Mas identifica a resistência dos profissionais mais experientes em dividir a sala de aula com estagiário menos experiente, impedindo ações articuladas.

O estudo de Schneider nos faz refletir que, mesmo havendo resistência entre os professores do AEE e da sala de aula regular na articulação de trabalho na perspectiva colaborativa, ambos profissionais possuem qualificações e experiências na área que podem contribuir para a escolarização de alunos com deficiência; também aqueles que iniciam suas carreiras podem ser motivados pelo coordenador e pela gestão da escola, sendo acolhidos pelos professores regentes para que as experiências sejam compartilhadas.

Sobre a relevância da colaboração nos espaços escolares entre os professores da educação especial e da sala regular, Silva (2018) analisou a tentativa de um programa formativo de desenvolvimento à colaboração entre os docentes da

educação especial e da classe regular, sob viés do modelo de ensino colaborativo, para a inclusão escolar do aluno PAEE.

Foi perceptível que os momentos envolvendo a colaboração entre esses dois educadores ocorriam por meio das estreitas relações como nas ocasiões do café, das atividades em sala de aula regular, nas salas de recursos, dos professores, e nos momentos de planejamentos. A pesquisadora verificou parcerias entre os docentes da educação especial e da sala de aula regular, mas precisavam ser fortalecidas para contribuir pedagogicamente com o estudante com deficiência, e, conseqüentemente, com toda a turma. Então constatou, após ponderar a formação e o assessoramento nas unidades escolares, o começo de prática colaborativa entre alguns educadores em questão, possibilitando ações colaborativas em consonância com equipe diretiva, coordenação pedagógica (SILVA, 2018).

Ampliando a discussão, percebemos que um dos desafios sobre o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa é ausência da formação continuada. Os estudos de Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Araújo (2017) e Silva (2018) indicam que a formação continuada promove as parcerias entre os docentes, favorecendo as práticas educativas, e a partir da formação podemos criar caminhos, sendo instrumento mediador na medida em que a parceria entre os pares se torna instrumento para a construção do saber.

A pesquisa seguinte aponta a inviabilidade do trabalho articulado por diversos fatores demarcados nas condições do trabalho, gerando conjunto de situações que dificulta a inter-relação entre os professores. Na pesquisa de Araruna, esses fatores afetam diretamente a qualidade do trabalho do professor.

Araruna (2018) em sua tese de doutorado analisa as condições para a elaboração do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e da SAR. A pesquisadora argumenta que as condições de trabalho desfavorecem a inovação do ensino: sobrecarga de trabalho dos professores, as condições de estruturas e a superlotação nos ambientes em que trabalham, são algumas das questões que inibem o trabalho articulado para efetivar práticas colaborativas. Ressalta-se a gestão escolar como elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico.

Exigindo-se investimento em formações continuadas por parte da Secretaria Municipal de Educação e da gestão nas escolas, que estimulem as ações colaborativas, não somente momentos para sistematizar a articulação entre os docentes.

A partir dessas análises, entendemos que as pesquisas ilustram afastamento entre o trabalho dos professores de AEE e da SAR, que geralmente ocorrem de maneira isolada e/ou insatisfatória. Conforme a literatura, movimentos de parcerias entre os professores do AEE e da sala de aula regular nos espaços escolares requerem mudanças envolvendo desde a gestão escolar, Secretaria de Educação, construção de políticas públicas, formação continuada, entre outros. Consequentemente, as ações pautadas nas escolas dentro dos espaços-tempos apontam as mais diversas realidades de um contexto escolar, sua organização, planejamentos, diálogos e parcerias.

Aqui, a literatura vai ao encontro da proposta da pesquisa, devido à prática dos professores de Sala de Aula Comum e do professor de AEE de dividir espaço nos planejamentos, sala de aula, formações e responsabilidades na elaboração e execução das atividades, avaliações dos estudantes. A literatura indica diversidade cultural no território brasileiro. Corroboramos com os autores quando comparamos com o município gabrielense, verificando as lacunas e possibilidades do movimento do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa.

Consequentemente, a revisão de literatura evidência a importância das pesquisas e seus direcionamentos, reafirmando para esta pesquisa o propósito de analisar os movimentos do trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular. Demonstrando ser tarefa complexa com tensões, mesmo assim tem encontrado resultados satisfatórios nas diversas cidades brasileiras, sob diversos modelos. Entendemos tratar de heterogeneidade de pessoas com diversas culturas e saberes.

#### **4 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO ALICERCE PARA O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DO AEE E DA SAR.**

O processo educacional como prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (a sociedade) e fundamental. Assim, podemos dizer que o entendimento da deficiência intelectual está relacionado às práticas sociais, a cultura e a história. Ou seja, não é mais possível como outrora compreender e analisar a deficiência tomando como referência parâmetros biológicos como marcas específicas do sujeito (PLETSCH, OLIVEIRA, p. 267, 2017).

Visando solidificar este trabalho, buscamos fundamentação teórica nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Lev Semyonovich Vygotsky<sup>9</sup>, que visa divulgar aos professores sua atribuição à escolarização dos alunos. Assim, trataremos neste estudo da realidade cultural em que o ser (professor) está inserido, que transforma no trabalho, por mediação do outro, esse meio cultural no qual está. Contudo, não podemos deixar de expor que o desenvolvimento cultural não significa, de maneira nenhuma, ignorarmos a realidade biológica, uma vez que, “realidades biológicas e realidades culturais, embora pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história da humanidade” (PINO, 2005, pag. 58).

Vygotsky teve para as abordagens de suas teorias inúmeros influenciadores no decorrer de seus estudos, no qual “o pensamento marxista foi para ele uma fonte científica valiosa” (REGO, 1995, p. 32). Oliveira (1997), explica que Vygotsky influenciado pelas ideias marxistas marcadas pela orientação predominante na União Soviética pós-revolucionária, via no materialismo histórico e dialético de Marx

---

<sup>9</sup> Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) nasceu na cidade de Orsha, cidade da Bielo-Rússia, em 17 de novembro de 1896. Cresceu em um ambiente de grande estimulação intelectual, desde cedo Vygotsky interessou-se pelo estudo e pela reflexão sobre várias áreas do conhecimento. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental. Vygotsky casou-se em 1924 com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Desde 1920 conviveu com a tuberculose, doença que o levaria à morte em 1934. Sua Morte prematura (37 anos), juntamente com o enorme volume de sua produção intelectual, marcou, de certa forma, o estilo de seus textos escritos: são textos densos, cheios de ideias, numa mistura de reflexões filosóficas, imagens literárias, proposições gerais e dados de pesquisas que as exemplificam (OLIVEIRA, 1997).

e Engels a base para a elaboração de sua teoria. Destacam-se algumas premissas marxistas, evidentemente incorporadas por Vygotsky.

- O modo de produção da via material condicionada à vida social, política e espiritual do homem.
- O homem é um ser histórico, se constrói através das relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo.
- A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento.
- As transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética” onde, a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem. Essa é exatamente a concepção de síntese utilizada por Vygotsky ao longo de toda sua obra (OLIVEIRA, 1997, p. 28).

Assim, identificamos as influências de Marx e Engels “sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso de instrumentos [...]” (REGO, 1995, p. 32). O conceito de Marx (1976) sobre atividade humana embasou o conceito de mediação cultural de Vygotsky (1987). E, posteriormente, parceiro e seguidor dos estudos de Vygotsky, Leontiev (1978, s. p.) define que a atividade humana é “um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada”. Nessa perspectiva, concordamos com Cotonhoto (2014) quando diz que a sociedade se transforma no trabalho humano. Essa atividade modifica não só objetos físicos, mas a própria natureza inicial, ampliando suas capacidades humanas. Constatamos em Engels (2000, p.13) que o pensamento social e histórico do ser humano se produz do Trabalho, transformando o Meio (Natureza).

É precisamente a modificação da Natureza pelos homens (e não unicamente a Natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que sua inteligência foi crescendo. A concepção naturalista da história [...] encara o problema como se exclusivamente a Natureza atuasse sobre os homens e como se as condições naturais determinassem, como um todo, o seu desenvolvimento histórico. Essa concepção unilateral esquece que o homem também reage sobre a Natureza, transformando-a e criando para si novas condições de existência.

Cada professor traz suas experiências e o conhecimento adquirido ao longo da vida - por exemplo, os sujeitos no trabalho se beneficiam da mediação de pessoas mais experientes e capazes. Pois “educação é o conhecimento acumulado pela humanidade através do tempo, sendo um fenômeno próprio dos seres humanos, o

homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Portanto, os estudos de Vygotsky (1987, 1989) contribuem para nosso entendimento da formação do ser humano em contexto socialmente construído, e que pela mediação e interações sociais, os sujeitos possam evoluir. Assim, para Saviani (2011) tudo o que o Homem produz, constrói, envolve a noção de cultura.

Nesse processo, quando os professores mudam sua postura, abrem-se para possíveis mudanças dos conceitos e significados. Para tais mudanças, Vygotsky (1987, 1997, 2007) elucida que a colaboração é instrumento fundamental no desenvolvimento humano, destacando a importância das interações sociais, ressaltando a ideia da mediação e da internalização dos significados como aspectos importantes para a aprendizagem, defendendo que o conhecimento é construído a partir de árduo processo de convivência entre as pessoas.

Os postulados de Vygotsky (1987, 1997, 2007) enfatizam e contribuem com as análises sobre a relação docente nesta dissertação, pois: 1 - *Todo conhecimento é construído socialmente no contexto das relações humanas*; sendo assim, a aprendizagem nas relações e diálogos promovidos pela mediação entre os professores permite o desenvolvimento do indivíduo, construindo assim sua formação e enriquecendo seu aprendizado. Essa vivência, na sociedade escolar, provoca o crescimento do indivíduo pelas informações que recebe em seu meio. 2 - *Através do processo sócio-histórico resulta o desenvolvimento do indivíduo*; nessa perspectiva, os professores da SAR e do AEE, a partir da troca de conhecimentos através das relações intra e interpessoais, medeiam e estimulam os avanços dos estudantes. 3 - *Enfatiza-se o papel da cultura, da linguagem e da aprendizagem*; assim, “a consciência admite que a linguagem (discurso) é produzida social e historicamente, instrumento fundamental na constituição dos sujeitos [...]” (CAETANO, 2009, p. 123). Dessa maneira, a linguagem, através da cultura, mostra-se imprescindível na construção das relações entre os professores - assim, temos as escolas, como espaços que contribuem para as interações e intervenções pedagógicas, intencionais, mediadas pelos professores, para promover o processo ensino-aprendizagem.

A partir do contato com o mundo, as vivências em sala de aula, as trocas de experiências entre professores, constroem-se novos conceitos. A colaboração entre pares contribui para desenvolver habilidades e estratégias fundamentais na solução de problemas, em processo cognitivo em que a interação e a comunicação ocupam função primordial para o desenvolvimento (Vygotsky, 1987, 2007).

Aqui, concordamos com Caetano (2009):

Em um sentido mais amplo, Vigotski aponta para a noção de que tudo que é cultural é social, possibilitando pensarmos que o social já está posto desde que o indivíduo nasce e vai tomando forma a partir das relações sociais do homem, ou seja, os indivíduos vão se constituindo com base nas relações sociais travadas historicamente, produções do homem, portanto, culturais (CAETANO, 2009, p.122).

Assim, para o desenvolvimento dos alunos com público-alvo da educação especial, os professores das salas regulares e do AEE necessitam incumbir-se do trabalho articulado de maneira colaborativa, oferecendo-lhes oportunidades, pois, segundo Saviani (2011, p. 2) “a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Desse modo, perguntamos como historicamente têm-se humanizado professores para fortalecer inter-relações na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial? Para Vygotsky, já em sua época, as escolas estavam despreparadas para receber alunos com deficiência intelectual, pois se baseavam como hoje ainda, em suas dificuldades, não suas possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, até hoje, muitos professores reforçam as impossibilidades dos alunos, empobrecendo as possibilidades dos alunos - assim, esses professores acabam influenciando a vida escolar desses estudantes. Sustentamos que as escolas regulares podem ser espaços para desenvolver estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais.

Nesse processo de produção e construção, e do movimento entre pares em favor da escolarização dos alunos com deficiência, Vygotsky (2007) defende que a relação do Homem não é direta, mas, fundamentalmente, mediada. Como veremos a seguir.

#### 4.1 MEDIAÇÃO EM VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES PARA O FORTALECIMENTO DO/NO TRABALHO ARTICULADO COMO PREMISA PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES COLABORATIVAS

Discutiremos aqui os pressupostos de Vygotsky, pontuando suas contribuições por meio da mediação como ação de interação e troca entre os professores, considerando as qualidades proporcionadas para o entendimento da constituição do sujeito como princípio para “formação humana tendo como premissa o sujeito histórico e cultural que evolui na relação com o outro estabelecido pela cooperação” (ARARUNA, 2013, p. 75).

Enfatizando os argumentos, neste trabalho, sobre o ato de mediação entre os professores nos espaços escolares, reporto-me aos professores, por trazerem o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre a sala de aula regular e do AEE, como objeto de estudo desta pesquisa. Nesse contexto, refletir sobre o trabalho articulado entre os professores como base para ações colaborativas em tempos de inclusão social e escolar, visando romper com os paradigmas individualistas, importa conhecer as discussões para o fortalecimento dos papéis dos sujeitos, e um desses caminhos é a mediação.

Vygotsky, em seus estudos, “usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 2). Então, mediação “é um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (OLIVEIRA, 1997, p. 26, grifos da autora).

Entendemos, como vimos anteriormente, que o Sujeito resulta da interação com o Mundo, integrando o meio no qual está inserido, constituindo-se enquanto ser ativo nesse contexto, influenciando e influenciado por ele. “Os pressupostos de Vygotsky possibilitam o entendimento de que o desenvolvimento humano se dá pela aprendizagem, tendo na mediação seu princípio fundador” (ARARUNA, 2013, p. 77).

A mediação pode ser entendida de forma ampla como o processo de intervenção de algo ou alguém numa relação e, especificamente nessa perspectiva, há necessidade de que se estabeleça um elo entre o mundo real e o psicológico e, para tal, há como pressuposto básico o uso de

instrumentos e de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo cultural (CAETANO, 2009, p. 119).

Assim, as relações sociais e os vínculos determinados com o Mundo, acontecem a partir dos instrumentos e dos signos, meios auxiliares na mediação. “Então, é coerente dizer que a mediação está inserida em um universo sociocultural que proporciona relações, experiências e registros” (CAETANO, 2009, p. 122). Dado isso, inferimos a importância da mediação para a cultura escolar quanto ao trabalho docente articulado, pois tal cultura, permeada de registros e experiências, proporcionará à escola e aos professores espaço de troca de conhecimento e reflexão através das ações colaborativas entre os pares, pois não basta os professores articularem no mesmo espaço, eles necessitam colaborar entre si.

Oliveira (1997) elucida a relação Homem/Mundo, que Vygotsky define ser indireta, fundamentalmente mediada. E ressalta dois mediadores: os instrumentos e os signos.

Convergemos com a autora quando ela diz que os instrumentos possuem função mediadora, entre o Indivíduo e o Mundo, é elemento feito especialmente para certo propósito, interposto entre o trabalhador e seu objeto de trabalho, ampliando as capacidades de transformar a Natureza. Exemplos: machado, que permite cortar melhor; vasilha, para armazenar a água. Então, “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar as mudanças nos objetos” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Os instrumentos tornam-se importantes para os professores no trabalho a partir da atividade coletiva, ou seja, nas relações sociais; por outro lado, a criação e utilização de instrumentos ampliam as possibilidades de transformação do Meio, entre objeto e trabalhador (OLIVEIRA, 1997). Ou seja, “tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o homem usa de instrumentos” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 10). O professor utiliza os instrumentos, ampliando suas possibilidades de transformação de seu meio, ou seja, para o desenvolvimento desse trabalho entre ambos, o professor utiliza os instrumentos mediadores para um objetivo, como: o uso de livros, computadores, entre outros, que contribuirão com o professor na elaboração de suas aulas.

Os signos, análogos às ferramentas, diferenciam-se entre si, pois enquanto os instrumentos são externos aos indivíduos, voltados para fora dele, os signos são traçados peculiarmente para o indivíduo, ou seja, reporta-se ao comando de ações psicológicas, do próprio ou de outros sujeitos. Os signos chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” são ferramentas que auxiliam o indivíduo nos processos psicológicos, não nas ações concretas, ao modo dos instrumentos. Os signos são usados em diversas situações, enquanto ferramentas que auxiliam o Homem nos processos psicológicos e em tarefas que exigem memória ou atenção (OLIVEIRA, 1997).

“O signo, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*” (VYGOTSKY, 2007, p.55). Nas análises de Pino (2000, p.56), “o signo desempenha claramente a função de estímulo externo de uma operação interna, como podemos ver nas suas análises sobre a percepção, a atenção e, em particular, a memória”.

“São inúmeras as formas de utilizar os signos como instrumentos que auxiliam no desempenho das atividades psicológicas” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). Ou seja, os signos auxiliam no pensamento, a elaborar estratégias capazes de representar as ações dos professores, como: a escrita, as ideias, a linguagem, que auxiliará os professores nos processos psicológicos. Isto é, exige do professor funcionalidade envolvendo memória, imaginar, planejar as ações a serem desenvolvidas em sala de aula.

Podemos compreender a influência dos instrumentos e signos nos ambientes escolares enquanto criadores de possibilidades a partir das experiências e desafios de professores e alunos PAEE. E Vygotsky nos ajuda a pensar como contribuem esses mediadores no trabalho docente articulado sob perspectiva colaborativa, refletindo-se nas práticas em sala de aula.

Observamos que Vygotsky trabalha com os instrumentos e signos como função mediadora na atividade humana, e, como mencionado, eles fazem analogia básica entre si, o que os caracteriza é a função mediadora que exercem. Para Oliveira (1997, p. 34) “é justamente em sua analogia com os instrumentos de trabalho que os

signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo”. Nessa perspectiva, Leontiev (1978), seguidor de Vygotsky, continuou e sistematizou o conceito de atividade humana, e, sobre a mediação da atividade humana, referiu a influência dos elementos mediadores, pois, dependendo da necessidade e propósito do sujeito, a condição pode ser mudada, por exemplo um professor, ao sentir “necessidade”, busca através do “objeto mediador”, que conseqüentemente é “motivado” pelo objeto mediador a atender sua necessidade.

Segundo Oliveira (1997) nesse processo evolutivo da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, Vygotsky e seus colaboradores propõem duas mudanças qualitativas no uso de signos: internalização e sistemas simbólicos. Internalização é a utilização de marcas externas que se transformarão em processos internos de mediação; por outro lado, são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas: “tanto o processo de internalização como a utilização de sistemas simbólicos são essenciais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores e evidenciam a importância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Assim, conforme cresce, deixa de ser criança, “o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar **signos internos**, isto é, **representações mentais que substituem os objetos do mundo real**” (OLIVEIRA, 1997, p. 35, grifos da autora).

Os signos internalizados são como marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, pessoas. Assim, pensar na palavra *professor* me permite lidar mentalmente com ele, mesmo em sua ausência, ou qualquer outra palavra - gato, mesa; trabalhamos com uma ideia, conceito, imagem, palavra, enfim, algum tipo de representação, que substitui o concreto pela imagem do real pensado. Assim o Homem se liberta da necessidade de interação concreta com os objetos do seu pensamento, pois as possibilidades de operação mental não constituem relação direta com o mundo físico presente; sendo os elementos do mundo representados pela relação mediada dos signos internalizados (OLIVEIRA, 1997).

Ao longo da história da espécie humana – em que o surgimento do trabalho propicia o desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos –, as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Isto é, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social (OLIVEIRA, 1997, p. 36).

“Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são, portanto, socialmente dados” (OLIVEIRA, 1997, p. 36). Para a autora o indivíduo se desenvolve através do grupo cultural que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais constituirão os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o Mundo e com outros indivíduos.

Foi plausível revelar, neste estudo, que, para Vygotsky, o tema central de seus estudos sobre mediação é a relevância e a necessidade de provocar e produzir alternativas e oportunidades por vias mediadas. Entendemos a partir das leituras e análises dos textos que no contato com o Mundo, com as vivências em sala de aula e com outras pessoas, os professores desenvolvem seus conceitos e crescem mentalmente.

Portanto, o professor, em contexto inclusivo, tem seu papel, compreendendo que o conhecimento é construído, através das relações culturais acumuladas ao longo do tempo - assim, o professor é objeto na organização sistemática dos conteúdos, proporcionando aos educandos público-alvo da educação especial uma significação da aprendizagem. Dessa maneira, este estudo, nos proporciona entender que nada está acabado, sempre se constrói e reconstrói conhecimento.

## 5 CONSTRUINDO CAMINHOS: O PERCUSO DA PESQUISA

Neste Capítulo, buscamos elucidar o percurso metodológico desta pesquisa, e para compor os diálogos e análises optamos pela abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso do tipo etnográfico. A abordagem qualitativa possibilita “[...] reconhecer a realidade social em que um grupo se insere e o que o distingue não pelo agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2008, p. 21).

Segundo Prado e Cunha:

A perspectiva qualitativa orienta-se pela interpretação da realidade, considerando o homem como sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas. Considerando a realidade como criação do sujeito, a pesquisa é compreendida como extensão do pesquisador, que é portador de interesses e valores que interferem em suas opções. O objetivo da pesquisa qualitativa é, essencialmente, compreender, explicar ou especificar fenômenos sociais, apoiando-se em determinado contexto ou referencial de interpretação. O método indutivo (dos dados para a teoria) é coerente com a proposta de explicitar e definir processos, conceitos, propriedades e relações de forma abrangente e significativa no contexto da pesquisa (PRADO e CUNHA, 2007, p. 21/22).

A abordagem qualitativa permite descrever realidade, contexto e sujeitos a serem investigados, possibilitando análise autêntica do ambiente escolar a partir dos pressupostos dos próprios sujeitos envolvidos. Dessa maneira, a abordagem qualitativa propicia entender, analisar e descrever as interações entre os professores da SAR e do AEE e suas particularidades, valorizando os sujeitos em seu papel ativo na produção de conhecimento. Para Araruna (2018, p. 74) “a opção por uma dada metodologia de pesquisa não pode ser orientada apenas pela busca de conhecimento ou a utilização de determinados procedimentos, mas pelo que é necessário para a obtenção de material que nos permitam uma melhor aproximação do objeto de pesquisa”.

Então, caminhamos da conjectura de a Etnografia associar-se aos objetivos propostos para esse estudo, ou seja, adentra pesquisas voltadas a compreender determinada cultura/hábitos. Para Pletsch (2009, p. 105): “Pode ser definida, portanto, como a escrita sobre sujeitos ou determinados grupos sociais, com o

objetivo de compreender a cultura, as relações estabelecidas no interior de um grupo ou entre grupos sociais”. Portanto, visando desvelar as incógnitas no percurso do trabalho articulado dos professores por viés colaborativo utilizaremos e relataremos a seguir a importância da Etnografia para esta pesquisa.

### 5.1 A IMPORTÂNCIA DA ETNOGRAFIA: POR UMA DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DO AEE E DA SALA DE AULA REGULAR.

A etnografia é por excelência uma metodologia utilizada por antropólogos, que iniciaram seu uso na busca de entender diferentes sociedades, baseando-se no contato intersubjetivo dos sujeitos pertencentes a uma mesma cultura (PLETSCH, 2010).

Um dos motivos pela escolha da Etnografia se deve ao fato de a pesquisadora ter contato direto com o grupo de professores, diretores, pedagogos, secretário de Educação, requerendo metodologia capaz de reconhecer os desafios existentes, que atenda as especificidades do contexto a ser pesquisado. “A pesquisa etnográfica é conduzida frequentemente por estudiosos que são ao mesmo tempo participantes subjetivos na comunidade em estudo e observadores objetivos daquela fonte” (ANGROSINO, 2009, p. 34).

Na Educação, a Etnografia visa ao processo educativo, assumindo papel importante na pesquisa. Parafraseando Caetano (2009), pode-se dizer que essa metodologia não busca somente estar no campo com olhar distanciado, mas possibilita viver o cotidiano de professores e funcionários. “Essa convivência permitiu uma postura para além do observar/anotar/entrevistar [...]” (p. 93).

Nessa direção, o contato prolongado e intenso com os participantes nos permitirá evidenciar as tensões e possibilidades, dando visibilidade às vozes dos profissionais, trazendo dados fidedignos para as respostas das nossas perguntas. Como também permitirá que o pesquisador vá se constituindo no decorrer da pesquisa, conforme os movimentos. A pesquisa etnográfica se consolida com nosso estudo, pois demanda do pesquisador imersão no campo a ser investigado.

Conforme salienta Sarmiento (2011, p. 152), para o trabalho com a Etnografia cabe ao pesquisador as seguintes atitudes e ações:

- I - permanência prolongada na organização do contexto estudado.
- II - interesse por todos os traços por menores que sejam que fazem o cotidiano, bem como pelos acontecimentos importantes que ocorrem no contexto investigado;
- III - interesse dirigido para os comportamentos e atitudes dos atores sociais quanto a interpretações que se faz desses comportamentos, e para os processos de conteúdos;
- IV - esforço produzido para garantir o relato bem enraizado nos aspectos significativos do contexto estudado;
- V - esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica;
- VI - apresentação final que seja capaz de casar criativamente.

Assim, a imersão nas escolas pesquisadas nos permitirá adentrar costumes e hábitos naquele contexto diante das mais diversas situações, e compreender o tema pesquisado. Portanto, a Etnografia não pode ser feita de longe ou de fora, mas de dentro e de perto, precisa-se vivenciar aquilo que não é perceptível ao olhar superficial. Precisa estranhar o que para muitas pessoas veem como normal, tornar exótico familiar e o familiar exótico (ANDRÉ, 2008). Assim, a Etnografia, nesta pesquisa, nos proporciona visualizar as situações corriqueiras com outros olhos de maneira diferente. Estranhar se faz necessário, pois nós educadores já estamos “acostumados” a visualizar as situações corriqueiras de modo natural, e essa perspectiva de ver dificulta olhar para certas situações muito familiares.

“Os etnógrafos se ocupam basicamente das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que eles estudam” (ANGROSINO, 2009, p. 31). Para Gil, a pesquisa etnográfica é mais utilizada por pesquisadores contemporâneos em pequenos grupos:

As pesquisas etnográficas contemporâneas não se voltam para o estudo da cultura como um todo nem são desenvolvidas necessariamente por pesquisadores estranhos à comunidade em que o estudo é realizado. Embora algumas pesquisas possam ser caracterizadas com estudo de comunidade, a maioria se realiza no âmbito de unidades menores, como: empresas, escolas, hospitais, clubes e parques (GIL, 2010, p. 40).

Para André (2008) o estudo de caso do tipo etnográfico se baseia em estudo em profundidade de fenômeno educacional com ênfase em sua singularidade, considerando os princípios e métodos da Etnografia.

## 5.2 O ESTUDO DE CASO

Os estudos de casos pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos (ANDRÉ, 1984, p. 52).

A escolha da metodologia do estudo de caso admite observar os fenômenos reais, permitindo-nos visão global do caso. O estudo de caso consiste para GIL (2002, p. 54) “no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” [...], no qual o adentrar a realidade escolar permite conhecer como ocorrem e se ocorrem ações do trabalho articulado nas escolas pesquisadas, pois esse método não pode ser estudado fora do contexto em que ocorre naturalmente. Para este estudo, o pesquisador, explora “[...] uma variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19) para elucidar os casos.

Gil complementa sobre os diferentes propósitos do estudo de caso, tais como:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) formular hipóteses ou desenvolver teorias;
- e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

Dessa maneira, a metodologia do estudo de caso colabora com a pesquisa, pois inclui a observação, entrevistas, fotografias, gravações, anotações de campo e negociações com os participantes do estudo (ANDRÉ, 1984). Logo, a pesquisa se torna mais confiável e flexível, podendo adentrar-se através de diferentes pontos de vistas, e com ampla fonte de informações.

Concordamos com André (1984) e Lüdke e André (1986), quando destaca algumas características ou princípios gerais frequentemente associados ao estudo de caso.

- 1) *Buscar a descoberta*: à medida que a pesquisa avança, novos aspectos poderão ser observados no trabalho docente articulado entre o professor da SAR e do AEE.
- 2) *Enfatizar a interpretação em contexto*: considerando o contexto e as características de duas escolas municipais, para compreender com mais profundidade o problema proposto nesta pesquisa, considerando a história da

educação especial/inclusiva do município. 3) *Representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social*: Assim, torna-se relevante adentrar o contexto do trabalho dos professores, suas concepções e as mais variadas situações. 4) *Usar uma variedade fonte de informação, coletados em diferentes momentos*: Nas diversas situações e momentos, por exemplo nas observações do trabalho dos professores, reuniões, intervalos, recreio, planejamentos, corredores, entrevistas, grupos focais. 5) *Revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas*: espera-se que esta pesquisa permita ao pesquisador e ao leitor refletir sobre sua prática docente. 6) *Procurar retratar a realidade de forma completa e profunda, representando os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social*: Ao abordar a questão do trabalho docente articulado entre os professores do AEE e da SAR, destacar os detalhes, nos quais será revelada a visão dos participantes sobre a questão, afora as conclusões da pesquisadora. 7) *Elaborar os relatos numa linguagem e numa forma mais acessível do que os outros tipos de relatórios de pesquisa*: nesta pesquisa, os dados serão apresentados de várias formas, com gráficos, tabelas, relatos, análises, para esclarecer e sustentar o assunto.

Neste contexto, a metodologia eleita é ferramenta valiosa, pois o contato direto e prolongado da pesquisadora com os eventos e situações investigadas oportuniza descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2009).

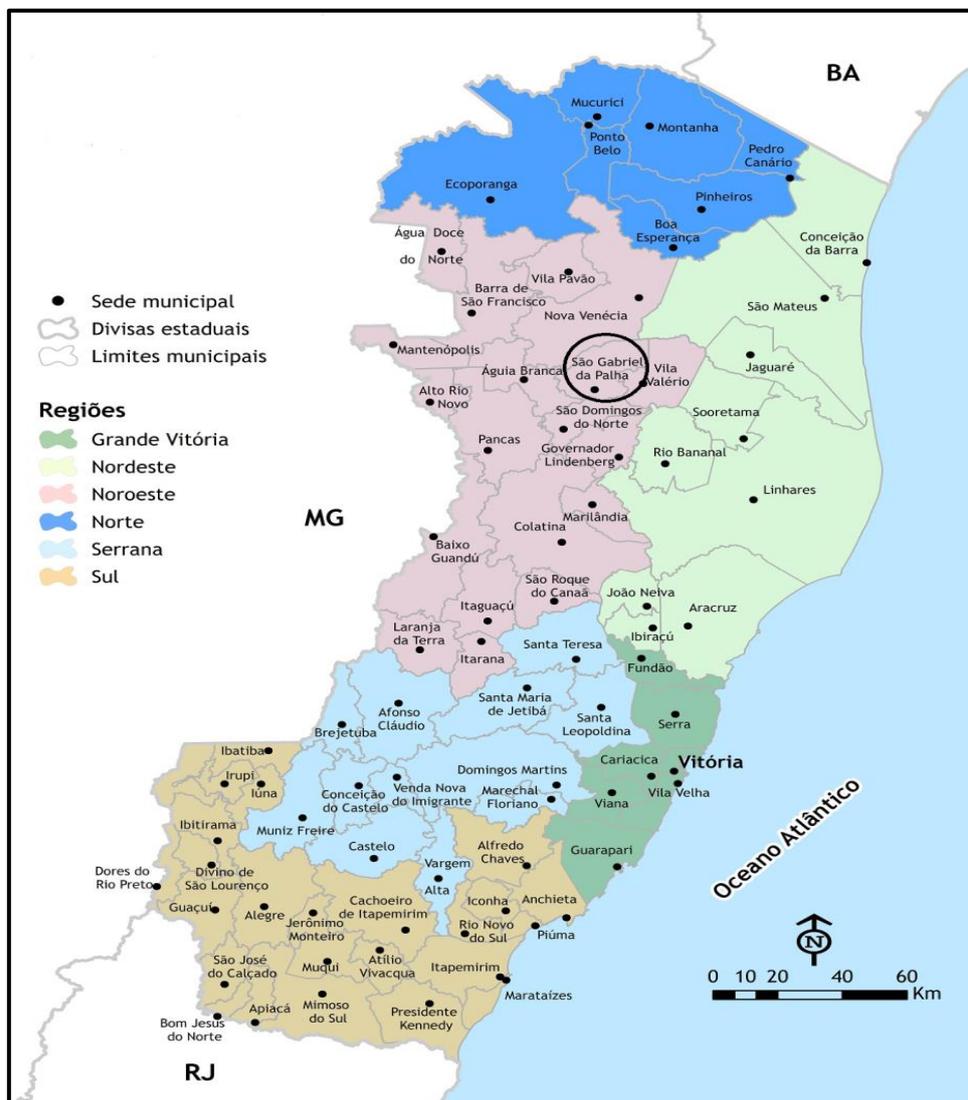
### 5.3 O LÓCUS DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido no município de São Gabriel da Palha, na região Noroeste do estado do Espírito Santo, fundado em 14 de maio de 1963, ocupando a área atual de 434 km<sup>2</sup>, distante 202 km da capital do estado, Vitória. Sua população estimada em 2015 é de 36.328 habitantes, segundo dados do IBGE.

Possui relevo ondulado e montanhoso, com altitude entre 180 e 400 metros acima do nível do mar. Portanto, o clima do município é tropical quente (NEVES; ROSA,

2010). Para melhor localização, expomos a seguir o mapa do Espírito Santo com o município de São Gabriel da Palha em destaque na Figura 1.

Figura 1 – Mapa do estado do Espírito Santo e do Município de São Gabriel da Palha



Fonte: Incaper - Legenda - Regiões Climatologicamente Homogêneas do ES

Localizada próximo ao Rio São José, que atende o município com a captação de água (Figura 3). Além de servir à população com seu consumo de água, o Rio São José é espaço de lazer e diversão para os gabrielenses (Figura 2).

Figura 2 - Parque da Ilha Figura 3 - Cachoeira da Onça



Fonte: Página do pinterest<sup>10</sup>



Fonte: Página do ES notícia<sup>11</sup>

Habitada primeiramente pelos índios, posteriormente pelos colonizadores brancos, provocando o desaparecimento dos povos indígenas. Os primeiros povoadores brancos das terras de São Gabriel da Palha eram principalmente descendentes de italianos. Assim, a cidade começava, ocupada pelos colonos, com construção de pontes, estradas e lavouras (NEVES; ROSA, 2010).

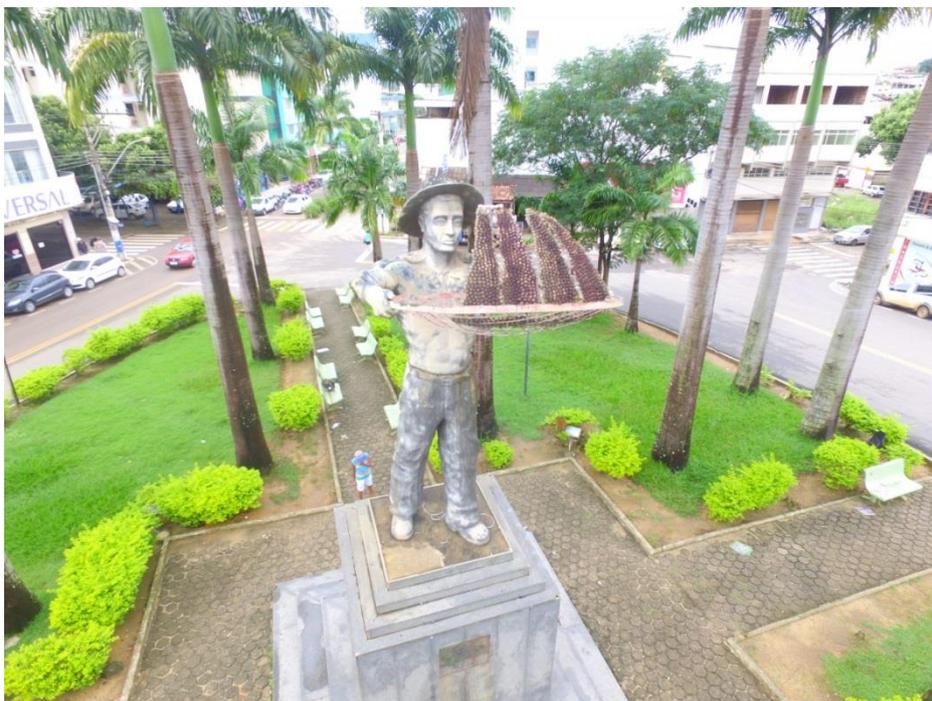
Em termos econômicos, a cidade iniciou-se por meio da expansão cafeeira, conhecida pelo seu principal produto, o café Conilon, com o qual grandes e pequenos agricultores buscavam sua fonte de renda e sustentabilidade econômica. A cidade possui a mais importante Cooperativa Agrária de Cafeicultores de Conilon do Brasil (NEVES; ROSA, 2010).

Em homenagem à cidade, foi construída a Estátua do Colono, conhecida popularmente como a estátua do “Hulk”, grande monumento no centro da cidade exaltando toda a grandeza e o trabalho de sua população estampada no monumento (Figura 4). São Gabriel da Palha tornou-se importante Polo de Confecção Têxtil, que gera empregos, possuindo diversificação econômica, com atividades comerciais, agropecuárias e relacionada à agronomia, além de indústrias.

<sup>10</sup> Disponível em: < <https://br.pinterest.com/pin/348325352403937828/?lp=true>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

<sup>11</sup> Disponível em: < <https://es1.com.br/index.php/noticia/conteudo/1516/55-anos-de-emancipacao-politico-administrativa>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

Figura 4 - Estátua do Colono em São Gabriel da Palha.



Fonte: Página do ES notícia<sup>12</sup>

### 5.3.1 Campo de pesquisa, definição das escolas.

Primeiramente, a proposta da pesquisa foi apresentada à secretária municipal, que aceitou e assinou a autorização (Apêndice C), permitindo que a pesquisa acontecesse nas escolas sugeridas.

O campo de investigação foi à rede de ensino de São Gabriel da palha envolvendo os professores do Atendimento Educacional Especializado e a pedagoga coordenadora da Educação Especial; elegemos duas escolas comuns da rede de ensino municipal contemplando os diretores, pedagogos e alguns professores da sala de aula regular – que estivessem em suas salas matriculados alunos PAEE, as duas escolas foram também espaço para a observação participante, considerando que a escolha dessas duas escolas ocorreu por três motivos principais: o primeiro por ter Sala de Recursos Multifuncional ou Sala para o Atendimento Educacional

---

<sup>12</sup> Disponível em: < <https://es1.com.br/index.php/noticia/conteudo/1516/55-anos-de-emancipacao-politico-administrativa> > Acesso em: 22 fev. 2020.

Especializado, professores do ensino regular e professor de AEE que aceitassem participar dessa pesquisa. Segundo motivo da escolha das duas escolas foi a observação participante, que não seria possível em toda a rede, ou seja, em universo mais amplo. E, o terceiro motivo considerando que em 2019, eu atuava (na função de professora contratada) nas duas escolas, sendo que em 2020 permaneci somente em uma.

Ressalte-se que as escolas participantes da pesquisa contavam com duas professoras de AEE, uma delas, a própria pesquisadora. Assim, para validar a pesquisa, entendemos que seria necessário um maior número de sujeitos, por isso ampliamos o campo de pesquisa convidando os oito professores de AEE da rede de ensino do município.

A Escola 1 oferta Educação Infantil no turno matutino, e o Ensino Fundamental I no matutino e no vespertino. Atualmente, a escola tem 280 alunos matriculados, oito com deficiência. A escola conta com Sala de Recursos Multifuncional, para o Atendimento Educacional Especializado, equipada com computadores e recursos didáticos. Atende grande parte dos estudantes de umas das periferias da cidade e parcela rural, ofertando o transporte escolar público.

A Escola 2 oferta o Ensino Fundamental I, nos turnos matutino e vespertino. Atualmente a escola tem 500 alunos matriculados, 20 com deficiência. É escola grande de Ensino Fundamental (séries iniciais), atendendo boa parte da população gabrielense, com alunos da zona rural, ofertando o transporte escolar rural público.

Em 2019, a escola contava com espaço amplo e acolhedor para atender os alunos público-alvo da educação especial, sendo que neste ano de 2020, por meio da orientação da Secretaria Municipal de Educação, esse espaço foi transformado em sala de aula comum. O atendimento no contraturno foi transferido para pequena sala, na qual se localizava a coordenação. A escola não possui Sala de Recursos implantada pelo MEC, apenas espaço organizado pela escola para o AEE – opção da SEMED para organizar e oferecer o atendimento no contraturno aos alunos PAEE nas escolas sem Sala de Recursos. Tal reorganização, segundo as entrevistas, foi criticada por profissionais da escola e vista com preocupação pela Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia (SRE).

### 5.3.2 Os sujeitos e os participantes da pesquisa

Após apresentação desta pesquisa de mestrado à Secretaria Municipal de Educação apresentamos a proposta aos sujeitos e participantes envolvidos nesta pesquisa, os quais aceitaram participar deste estudo depois de previamente esclarecidos sobre a pesquisa, e obtiveram cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), para garantir o cumprimento dos procedimentos éticos.

Os sujeitos da pesquisa foram:

- Seis Professores da Sala de Aula Regular das turmas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, que têm alunos público-alvo da educação especial.
- Dois professores de Educação Física das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais.

Por terem as escolas participantes apenas um professor de AEE, afora a pesquisadora, optamos por expandir os sujeitos para toda a rede do municipal. Ou seja, a opção de ampliar os professores de AEE das duas escolas participantes para todos os profissionais do município se assumiu durante a pesquisa, por terem escolas participantes somente dois professores de AEE, uma das quais, a pesquisadora deste estudo, pois as informações se restringiriam, não se obtendo explanação e validação de opiniões.

- Oito Professores do AEE - todos com pós-graduação na área da educação especial/inclusiva - que desempenham sua função nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em salas de AEE<sup>13</sup>, como também expandem sua prática pedagógica nos espaços das salas de aula regulares (contraturno).

Para confirmar as informações pertinentes à pesquisa, contamos com a participação da equipe gestora das escolas envolvidas e da técnica da Secretaria Municipal de Educação. Assim, os participantes foram:

- Três pedagogos.
- Dois diretores.

---

<sup>13</sup> Denominada Sala de AEE, salas ou espaços adaptados nas escolas regulares sem sala de recursos multifuncional para atender os alunos PAEE no contraturno, situando-se esse espaço na mesma escola regular que o aluno estuda.

E uma Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que coordena a Educação Especial do município.

Os vinte e dois sujeitos e participantes potencializaram a construção dessa dissertação. Respeitando a ética na pesquisa, não os identificaremos pelos nomes reais. Cada pessoa será nomeada a partir da disciplina, ou ano/turma que cada professor leciona. No caso dos professores de AEE, pedagogos e diretores serão nomeados com numerais cardinais. Seguem-se na Tabela os participantes, para melhor visualização.

Tabela 3: sujeitos e participantes da pesquisa

Quantidade	<u>Sujeitos da pesquisa</u>	Nomes abordados nesta pesquisa
<b>DAS ESCOLAS</b>		
6	Professores da sala de aula regular	Professor 3º ano, Professor 4ª ano, Professor 5º ano.
2	Professores de Educação Física	Professor Educação Física 1, Professor Educação Física 2.
<b>DA REDE MUNICIPAL</b>		
8	Professores do Atendimento Educacional Especializado	P AEE 1, P AEE 2, P AEE 3, P AEE 4, P AEE 5, P AEE 6, P AEE 7, P AEE 8.
Quantidade	<u>Participantes da pesquisa</u>	Nomes abordados nesta pesquisa
<b>DAS ESCOLAS</b>		
3	Pedagogos	Pedagogo 1, Pedagogo 2, Pedagogo 3.
2	Diretores	Diretor 1, Diretor 2.
<b>DA REDE MUNICIPAL</b>		
1	Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que coordena a Educação Especial do município.	Pedagoga da educação especial da SEMED.
<b>Total = 22</b>		

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Em cumprimento ao protocolo ético, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo – *Campus* Goiabeiras, a

qual está dentro das normas exigidas, sendo aprovada, com parecer consubstanciado n. 4. 3722. 292 (ANEXO 1).

#### 5.4 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

“Coletar dados numa situação de campo é uma importante característica da pesquisa etnográfica” (ANDRÉ, 2008, p. 27). É momento permitindo ao pesquisador aproximar-se das pessoas e manter contato. Foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: análise documental do município, observação participante, entrevista semiestruturada e grupo focal. Explicaremos posteriormente cada uma, como as utilizamos.

Para o registro dos dados: utilizamos o diário de campo enquanto instrumento de coleta de dados, para o registro no decorrer dessa pesquisa. Segundo Pletsch (2009) “o diário de campo é imprescindível para lembrar acontecimentos e a sequência dos fatos”. O Diário de campo, amplamente utilizado nas pesquisas etnográficas, permite descrever e interpretar as ações no grupo investigado, evidenciando pistas ou indícios, retratando a realidade vivenciada pelos sujeitos desde a sistematização do trabalho articulado ao colaborativo em determinado grupo, os professores da sala regular e professor do AEE.

O gravador nas entrevistas e grupos focais foi instrumento garantindo o registro fidedigno das falas, posteriormente transcritas para o diário de campo.

##### **5.4.1 Análise documental: estruturação dos dados**

A princípio procedemos com a análise de documentos legais que caracterizam as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial. Recorremos às análises das orientações do Atendimento Educacional Especializado e das ações pelos professores do AEE, no nível macro e micropolítico, utilizamos a Constituição Federal de 1988, a LDB n. 9.394/96, a resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, a PNEEPEI de 2008, o Decreto n. 7.611, de 2011, entre outros que dispõem sobre o AEE. Relativamente ao município, também foi analisada a Lei Orgânica Municipal

(2006), o Plano Municipal de Educação (2015) e o Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino (2016). Para Conde (2015, p.80) os documentos são úteis “[...] porque complementam informações obtidas por outras fontes e contribuem para a produção de informações a fim do melhor entendimento e da análise do problema”.

A análise documental possibilitou-nos a sistematizar os dados e o resgate histórico pertinente ao conteúdo da pesquisa. Convergimos com Bardin (2011, p. 51) ao expor a análise documental como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referência”.

#### **5.4.2 Observação participante: o cenário**

“A Observação é chamada de participante porque admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada” (ANDRÉ, 2008, p. 26). Esse tipo de observação possibilitará participação ativa na realidade nos aproximando do contexto investigado, permitindo ao investigador participar do contexto social dos participantes, sendo sujeito da própria investigação. “A observação participante proporciona a melhor maneira de obter uma imagem válida da realidade social” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 205).

Essa proposta, segundo André:

Implica uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos. Antes, vai exigir um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do outro (ANDRÉ, 2008, p. 26).

O conhecimento é produzido a partir da observação e da participação. É o momento em que o pesquisador participa da vida, dos hábitos e costumes. Para André (2008, p. 26) a observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

Esta fase de aproximação foi importante para identificar as peculiaridades do

entrelugar do AEE e da sala de aula regular, bem como entender as características do campo de pesquisa, visando esclarecer as relações. Sendo possível manter contato, a pesquisadora já conhecer os espaços escolares e seus respectivos sujeitos e participantes lhe possibilitou a permanência e participação dos envolvidos.

As observações começaram em julho de 2019 e se encerraram em março de 2020. Com as observações já realizadas quando começou a pandemia do vírus corona – da COVID-19 - em março, consideramos suficiente o coletado. As observações ocorreram nas duas escolas pesquisadas, duas vezes na semana, nas quintas e sextas-feiras, durante uma aula de 50 minutos cada dia. As observações aconteceram no interior das salas de aulas regulares e no contraturno na sala de recurso multifuncional. Com a observação, foi plausível, além de entender a vivência, o contexto das escolas e a atuação dos sujeitos da pesquisa, e identificar as características relacionadas ao trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa dos professores da sala de aula regular e do AEE.

Assim, complementamos este estudo utilizando a entrevista semiestruturada, a seguir, importante para as indagações da pesquisa, dando voz aos significados dos procedimentos dos profissionais desse ambiente escolar.

#### **5.4.3 Entrevista semiestruturada: as vozes dos profissionais da Educação**

A entrevista semiestruturada proporcionou conhecer as opiniões, expectativas e a realidade vivenciada pelos profissionais entrevistados. Como destaca Gil (2009, p. 64), “nas entrevistas abertas/semiestruturadas, tanto as questões quanto a sua sequência são predeterminadas, mas os entrevistados podem responder livremente, sendo ideal para pesquisas qualitativas”.

Sobre as vantagens da entrevista, Gil (1994, p. 114) destaca:

- a. A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b. A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c. Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e quantificação.

O roteiro de entrevista (Apêndices A, B e C) contém perguntas relacionadas à problemática central da pesquisa. Nas quais mantivemos conexão de empatia e confiança com os entrevistados para deixá-los à vontade e adentrarmos a realidade vivenciada por eles, conhecendo suas opiniões e experiências. As entrevistas foram individuais, com duração média de 30 minutos, com todos os participantes desse estudo: oito professores do atendimento educacional especializado, seis professores da sala de aula regular, dois professores de educação física, três pedagogos, dois diretores e uma Pedagoga Coordenadora da Educação Especial da SEMED – Tabela 4 -, que foram previamente esclarecidos sobre a pesquisa e obtiveram cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D), conforme Resolução n. 196/96 (BRASIL, 1996).

Primeiramente contatamos os entrevistados selecionados para marcar as datas e os locais das entrevistas, realizadas presencialmente, nos espaços escolares com quatro professores da sala de aula regular, um professor de educação física (nos horários de planejamento), dois diretores e os três pedagogos; na sequência entrevistamos a pedagoga responsável pela educação especial no município na Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

As demais entrevistas, incluindo todos os professores do AEE, aconteceram de maneira remota, devido à pandemia do novo vírus corona<sup>14</sup>, através do *Skype*, sem prejuízo à coleta de dados. Os entrevistados mostraram-se à vontade e dispostos a dialogarem.

Explicamos aos entrevistados a importância e os objetivos da pesquisa. Depois da coleta de dados de identificação, formação, percurso profissional, eles esclareceram os questionamentos iniciais e os que apareceram ao longo da pesquisa. As identidades dos entrevistados foram preservadas, e as gravações, foram

---

<sup>14</sup> No final de 2019, foi identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, nomeado SARS-CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de fevereiro de 2020, e a doença associada foi denominada covid-19 (coronavirus disease-2019). Esse vírus é responsável pelo terceiro surto de CoV na história humana. Espalhou-se rapidamente, e em 30 de janeiro a OMS anunciou emergência global. Em 20 de março de 2020, foi anunciada transmissão comunitária em todo o território nacional brasileiro (LIMA *et al.* 2020).

posteriormente transcritas para o diário de campo. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 37), “[...] a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado”.

Tabela 4 – Profissionais que participaram da entrevista semiestruturada

<b>PROFISSIONAIS QUE PARTICIPARAM DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	
<b>CARGO DE ATUAÇÃO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Professor do Atendimento Educacional Especializado	8
Professor da Sala de Aula Regular (SAR)	6
Professor de Educação Física	2
Pedagogo	3
Pedagoga da Educação Especial da SEMED	1
Diretor	2
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Segue-se o grupo focal estreitando os laços entre a pesquisadora e os participantes, obtendo o máximo de informações visando aproximar os detalhes obtidos ao objetivo da pesquisa.

#### **5.5.4 Grupo focal: fortalecendo os laços**

A técnica do grupo focal enriqueceu a coleta de dados pela participação ativa, em debate aberto, permitindo expor as opiniões nas interações grupais. “O grupo focal pode ser um instrumento facilitador em uma pesquisa, mas, para isso, é necessário que ele adense o corpo de conhecimentos construídos, possibilitando maior aprofundamento dos detalhes sobre as questões pretendidas para discussão” (CAETANO, 2009 p. 99). Portanto, as discussões entre os professores possibilitam a

participação efetiva desses profissionais e nos permitem maior percepção para a análise dos dados.

Salientamos ainda a pertinência da seleção do grupo focal com Lacerda (2019, p. 95), para quem

o entrecruzamento de ideias, o diálogo entre sujeitos, a reflexão conjunta, pois a análise de uma pessoa vai se encontrando com a da outra, permitindo que pensamentos se traduzam, se estranhem e se complementem, levando o pesquisador a compreender a complexidade existente no campo analisado, por meio de múltiplas colaborações.

O grupo focal, para Gatti (2005), é instrumento valioso de levantamento de dados para pesquisas de investigação, sendo importante o respeito ao princípio de não diretividade. O mediador ou facilitador da discussão deve cuidar para que não ocorram opiniões particulares, intervenções negativas ou positivas, conclusões ou outras formas de intervenção direta, sendo sua função deixar fluir a discussão. No grupo focal o moderador deve atentar-se para não influir nas respostas dos entrevistados/participante:

O moderador nunca deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes. A ele cabe, ainda, certo controle tanto sobre o tempo de uso da palavra pelos participantes quanto sobre o tempo de tratamento de cada tópico que venha a ser abordado, além do tempo geral de discussão em grupo (GATTI, 2005, p. 15).

Assim, como na entrevista semiestruturada os profissionais da Educação foram previamente esclarecidos e obtiveram cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cumprir os procedimentos éticos.

Assim, em dezenove de março de dois mil e vinte, realizamos o primeiro grupo focal de forma presencial com as seis professores da sala de aula regular, uma professora de educação física, uma pedagoga e uma diretora, como exposto na Tabela 5, que contribuiriam nos diálogos e reflexões dos estudos. Pois nesse dia os profissionais da escola 2 estavam sem alunos, devido à pandemia do novo vírus corona (SARS-CoV-2).

Aproveitando o ensejo, a professora pesquisadora comunicou aos participantes sobre a realização do grupo focal e a temática, que aceitaram e se interessaram em debater. Considerando o momento pertinente, reuniram-se mantendo distância adequada, todos de máscaras. Formalizou-se o grupo focal visando encadear

questões relevantes: os desafios e as possibilidades do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores no ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial; a aplicabilidade do AEE nas escolas.

Tabela 5 – Profissionais envolvidos no primeiro grupo focal

<b>PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NO PRIMEIRO GRUPO FOCAL</b>	
<b>CARGO EM QUE ATUA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Professores da sala regular	6
Professor de Educação Física	1
Pedagoga	1
Diretora	1
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>
<b>GRUPO FOCAL 19/03/2020</b>	

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Na sequência, como nosso âmagô para o grupo focal eram os professores do AEE, buscamos novas possibilidades de agrupamento, pois a partir daquele não era mais possível estarmos próximos uns dos outros. Assim, tensões durante esta pesquisa nos forçaram a trilhar novas vertentes, nova caminhada se configurava nesta pesquisa de mestrado: ao invés de encontros presenciais, realizamos o segundo grupo focal de maneira remota, através do *Google Meet*, em 28 de agosto de 2020, com duração de uma hora e a participação de oito professores do AEE, como apresentado na Tabela 6:

Tabela 6 – Professores do AEE envolvidos no segundo grupo focal

<b>PROFESSORES DO AEE ENVOLVIDOS NO SEGUNDO GRUPO FOCAL</b>	
<b>CARGO EM QUE ATUA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Professores do Atendimento Educacional Especializado	8
<b>TOTAL</b>	<b>8</b>

Fonte: Elaboração da autora (2020).

### **5.5.6 Análise dos Dados: a análise de conteúdo.**

Para a análise dos dados, interpretamos e refletimos sobre os dados coletados, a partir da temática proposta, procurando compreender analisando os movimentos que embasam esta pesquisa, para atender os objetivos propostos.

Os dados coletados foram analisados gradualmente, selecionando, lendo os documentos. Escolhemos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) por usar técnicas científicas durante o tratamento dos dados.

A análise de conteúdo parte da mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, figurativa e/ou documental. Que necessariamente expressa um significado, um sentido. Ademais, é indispensável considerar que a relação que vincula a emissão das mensagens, sejam elas palavras, textos, enunciados, discursos, articula-se necessariamente às condições contextuais de seus produtores, as quais envolvem a evolução histórica da Humanidade, posições econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos (FRANCO, 2018).

Inevitavelmente, conforme o autor expõe sobre a análise de conteúdo, compreendemos a função e a importância da teoria histórico-cultural para esta pesquisa. Sendo que os conceitos básicos alicerçam a escolha da análise para apropriada exploração do objeto de pesquisa, que, por se caracterizar em constante movimentação, exige análise das relações, dos contextos, alcançando os pressupostos da realidade pesquisada.

A análise de conteúdo envolve técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, para explicitação e sistematização do tema das mensagens e da expressão desse conteúdo. A Análise de conteúdo abrange três etapas básicas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

A pré-análise é a fase da organização propriamente. Refere-se a um plano de análise. Visa tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, conduzindo a esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. Que possui três missões: escolha dos documentos; formulação das hipóteses, objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. Esses três fatores não se sucedem obrigatoriamente, ou seja, dispensam ordem cronológica, embora se mantenham coesos entre si (BARDIN, 1977).

Na pré-análise organizamos e nos familiarizamos com o material através da *leitura flutuante*, como é chamada por Bardin (1977); segue-se a escolha/ seleção dos documentos que se basearam nas principais regras propostas pelo autor: *exaustividade* – lemos todos os documentos e os dados coletados; *representatividade* - amostra rigorosa/verdadeira; *homogeneidade* - selecionamos os conteúdos segundo o tema; enfim, *pertinência* - privilegiamos a correspondência para análise.

Prosseguindo os pressupostos de Bardin (1977), formulamos os objetivos/hipóteses para a finalidade a que nos propomos, então os objetivos embasam nossas leituras. Logo determinamos os índices e indicadores, elementos de marcação para retirar o cerne do enunciado. Permitindo, na ocasião da pesquisa, as “operações: de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registo dos dados” (BARDIN, 1977, p. 100).

Na etapa seguinte, exploração do material, utilizamos operações de codificação (BARDIN, 1977). Nessa esteira, Braun (2012, p. 168) diz que:

O desenvolvimento de um sistema de codificação consiste em percorrer os dados na busca de regularidades e padrões, bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escrever palavras, frases que representem esses mesmos tópicos e padrões. Esses fragmentos (palavras, frases, padrões ou comportamentos) originam as categorias que, por sua vez, reagrupam as unidades desmembradas dos documentos analisados a partir do tema a que se referem, criando categorias por análise temática.

Assim, identificamos as unidades de registros procurando formar as categorias e (re)organizar por reagrupamento de semelhanças originando eixos temáticos.

Por fim, na interpretação dos dados (BARDIN, 1977) fizemos levantamento tratando os resultados brutos de maneira a serem significantes e válidos. Permitindo fazer operações estatísticas que possibilitam condensar e destacar as informações fornecidas pela análise.

Pletsch (2009) contribui, na composição dessa análise, a partir da triangulação dos dados. Ou seja, utilizamos para a coleta dos dados a observação participante, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e a leitura dos documentos. Assim, revisamos/relemos os dados coletados para melhor compreensão. Bem como, utilizamos o computador e o programa Microsoft Word para reportar os recortes feitos - assim, usamos a opção *localizar* (barra de ferramenta) para verificar as aproximações temáticas; na sequência, utilizamos os critérios de recorte e colagem (PLETSCH, 2009) para agrupar eixos formando categorias.

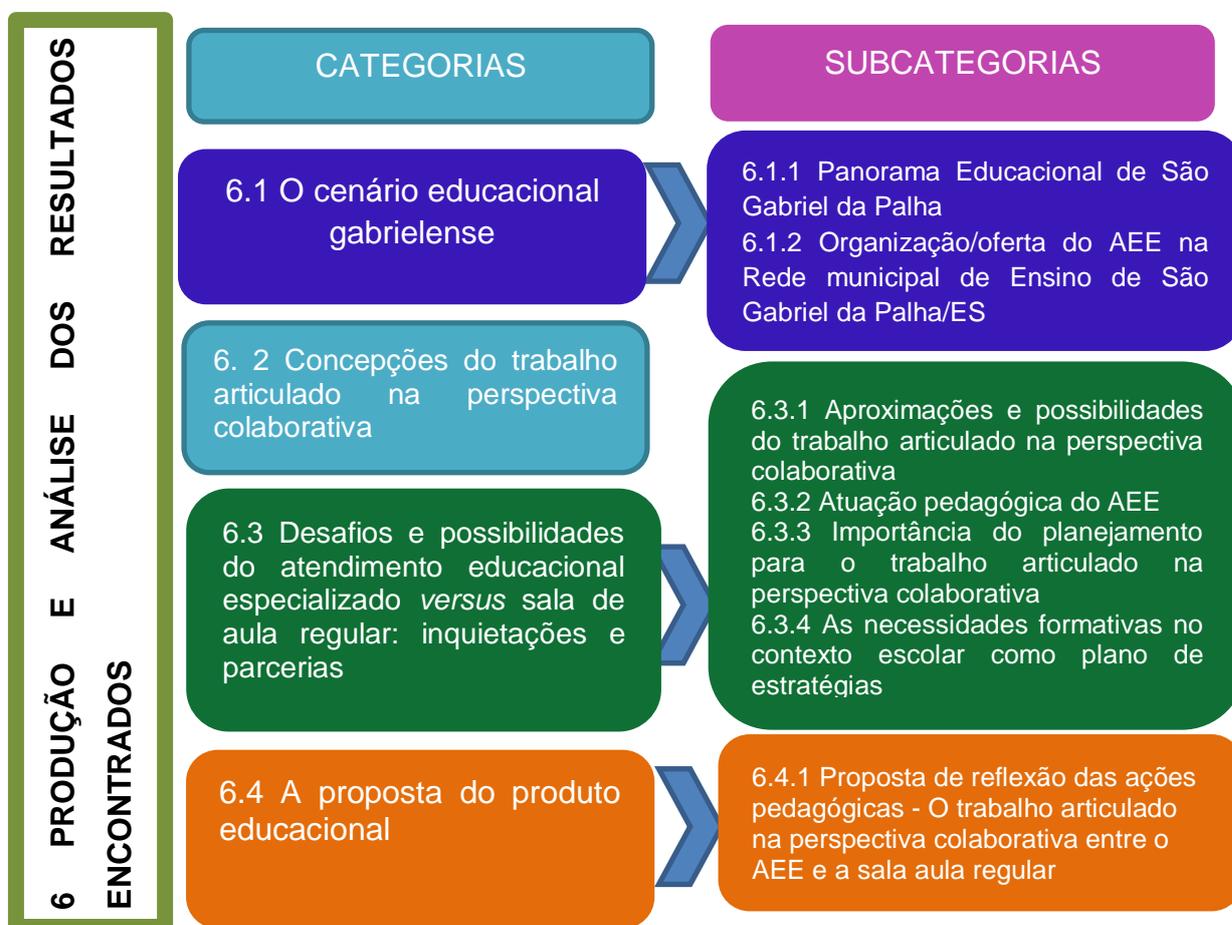
Desse modo, através da leitura e sistematização dos dados, convergimos com Pletsch (2009) ao enfatizar que ao longo da leitura e organização emergem categorias analíticas que nos ajudam definir as inter-relações necessárias à compreensão. Ela enfatiza a importância de confrontar continuamente os dados coletados com o referencial teórico em estudo. Assim, durante todo o percurso desse estudo, interpretamos os dados associados ao aprofundamento teórico.

No Capítulo seguinte, discorreremos sobre os dados coletados, apresentados e organizados segundo categorias, fazendo analogia com os objetivos propostos para alcançar os resultados de maneira analítica e empírica através de estudo acentuado conduzido pelas hipóteses e referenciais teóricos.

## 6 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS DURANTE O CAMINHO PERCORRIDO

A partir dos dados produzidos, percorremos um caminho para analisar os movimentos do trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular. Para tais análises, exploramos os documentos municipais fazendo analogia com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva 2008, a Resolução 4/2009, entre outros. Utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) para definir as categorias e subcategorias, apresentadas na Figura a seguinte, com visando aos objetivos elencados para esta pesquisa.

Figura 5: Classificação das categorias e subcategorias



Fonte: Elaboração da autora (2021)

## 6.1 O CENÁRIO EDUCACIONAL GABRIELENSE

O sistema educacional de São Gabriel da Palha abrange escolas públicas municipais, estaduais e particulares, ofertando, escolarização - da creche ao ensino superior. O sistema municipal oferece educação infantil e dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, com 23 escolas (todas no período diurno). Enquanto o governo estadual oferece o ensino fundamental séries finais e o ensino médio (no período diurno), além da EJA (dividida em primeiro segmento - 1ª à 4ª etapa, e segundo segmento - 5ª à 8ª etapa, e Ensino Médio - 1ª, 2ª 3ª etapa) no período noturno, e uma unidade de tempo integral (ensino médio) período diurno. Assim, elencamos o cenário educacional gabrielense como a categoria central, dividida em duas subcategorias apresentadas a seguir, buscando entender o sistema educacional gabrielense. A primeira explana as legislações municipais vigentes e suas posturas diante das legislações maiores (CF/88, LDBEN/96, PNEEPEI/2008). Na segunda subcategoria abordamos a organização e oferta do atendimento educacional especializado nas escolas regulares municipais de São Gabriel da Palha.

O cenário educacional gabrielense apresenta avanços na educação básica, considerando que os resultados desses avanços vinculam-se diretamente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios, pois em 2020 o município se destacou em 2º lugar nos dados estaduais. Outro aspecto importante se deve ao aumento de investimentos na Educação em obras, reformas das escolas, ampliação do acesso ao ensino, aparentando dinamismo.

Quanto ao IDEB, importa refletirmos sobre como esse instrumento de avaliação padronizada da aprendizagem escolar avalia o desempenho dos alunos. E suas singularidades? E os alunos público-alvo da educação especial, suas subjetividades seriam atendidas? Onde vivenciamos práticas de treino para melhores rendimentos, dos quais os vulneráveis são excluídos, diante de uma realidade em que “o bom desempenho de um aluno compensa o mau desempenho de outro” (SOARES; XAVIER, 2013, p. 916).

### 6.1.1 Panorama Educacional de São Gabriel da Palha

Analisando os documentos educacionais de São Gabriel da Palha encontramos quatro documentos oficiais (Tabela 7). Contudo, não identificamos documentos que retratam diretamente a educação especial/inclusiva/ AEE.

Tabela 7 – Documentos Oficiais do município de São Gabriel da Palha

Título do documento	Ano	Objetivo
LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA PALHA	2006	Evidencia como um dos princípios básicos para o ensino: igualdades de condições para o acesso e a permanência na escola; traz como o dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferentemente na rede regular de ensino.
PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	2015	A lei 2.538, de 22 de junho de 2015, permite aprovar o Plano Municipal de Educação – PME -, que estabelece metas para 10 anos, instrumento de intervenção na realidade educacional do município para avançar na garantia do direito à educação para todos.
REGIMENTO COMUM DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO GABRIEL DA PALHA	2016	Destaca que a educação visa ao Atendimento Educacional Especializado a educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.  Quanto à estruturação e organização das instituições de ensino estabelecidas no Regimento, destaca-se a igualdade de condições para acesso e permanência na unidade de ensino, bem como ao educando com deficiência fica garantido acesso e permanência em todas as unidades escolares, da rede municipal de ensino, para desenvolvimento das potencialidades individuais.
I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO	2018	Visa avaliar o Plano Municipal de Educação de São Gabriel da palha de 2016–2018, bem como o cumprimento das metas e estratégias do referido plano.

GABRIEL DA PALHA		
------------------	--	--

Nesses documentos oficiais, verificamos que o ensino nas escolas do município se encontra fundamentado com as atualizações da Constituição Federal de 1988, da LDBEN - 9394/96, bem como com o entendimento da PNEEPEI – 2008: assim, o município é condizente com a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ao apontar a possibilidade de direito de igualdade à educação para todos. Analisamos os documentos municipais para melhor compreensão dos pressupostos da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Os dados denotam lacuna que se ampliou por uma década e meia. Embora tenhamos indícios de uma perspectiva inclusiva de acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular através da lei orgânica de 2006, somente em 2015 foi novamente abordada, mostrando ausência de políticas públicas nesse intervalo. Assim, perguntamo-nos: por que isso aconteceu? Pensamos serem necessárias ações efetivas da gestão municipal em assumir suas responsabilidades referentes à educação especial/inclusiva de modo gradativo e em transformação, que requer do Poder Público respeito às singularidades dos alunos e a responsabilidade para a oferta dos serviços mais adequada ao estudante público dessa modalidade.

Na sequência, as metas e estratégias do Plano Municipal de Educação foram elaboradas com representantes da comunidade educacional e sociedade civil, nomeados pelo Prefeito, instituídas por uma Comissão Especial e Equipe Técnica. Assim, segundo o PME-2015, até o início da década de 80 a Educação do município centrava-se no Estado e no setor privado. Havia no município órgão denominado Divisão de Ensino, que coordenava as escolas, sendo intermediário da Secretaria de Estado de Educação, e funcionava nas dependências da Prefeitura, mesmo inexistindo escolas municipais. Em torno de 1982, foram criadas as seis primeiras Escolas Municipais, na zona rural.

Ainda, conforme o referido Plano, com o aumento da população e o desenvolvimento do município, foi criada a Secretaria Municipal de Educação, funcionando em conjunto com o Subnúcleo Regional de Educação (Órgão Estadual). Desse modo, o Secretário Municipal de Educação e as equipes desenvolviam

trabalho integrado, sem distinção entre rede municipal e estadual, visando a uma única política educacional.

Tomando outra proporção, o Plano Municipal de Educação – PME-2015 elucida que na década de 90 criaram-se mais escolas, e a Educação Estadual foi reestruturada, extinguindo-se os Subnúcleos Regionais da Educação e criando-se as 11 Superintendências Regionais de Educação no Estado. O município ficou então jurisdicionado à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, município limítrofe de São Gabriel da Palha, com sedes distantes 44,3 km entre si pela Rodovia do Café e BR-381. Assim, a Secretaria Municipal de Educação passou a administrar apenas as Escolas Municipais, estando vinculada ao Sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo.

Segundo a pedagoga da SEMED municipal, para gerir as unidades escolares, São Gabriel da Palha/ES recorre às diretrizes do Estado, da Secretaria Regional de Educação (SRE) – Sistema Estadual e Conselho Estadual de Educação (CEE), para assegurar as atividades de ensino. Essa integração não isenta o município de seus deveres em relação à Educação, trata-se apenas de perda parcial de sua autonomia.

Em relação à Educação Especial, o PME expõe que:

Ela é entendida como a educação escolar, oferecida nas escolas regulares de ensino para os portadores de necessidades especiais, com atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização. É uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Superior, sendo oferecida para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entende-se por deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, aqueles relacionados às diferenças individuais dos educandos que requer uma dinâmica própria em relação ensinar-aprender (2015, p.36-37).

Em cada época são utilizados conceitos condizentes considerados certos para determinado tempo; assim, a própria LDBEN e a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência fazem as referências utilizando o termo técnico *pessoas com deficiência*. A desatualização dos documentos municipais, usando termos obsoletos, reforça o uso inadequado, perpetuando-o nos leitores e profissionais da Educação.

Os profissionais precisam atentar-se às modificações paradigmáticas, e valer-se das mudanças, nessa perspectiva, para o esclarecimento do trabalho referente aos professores de AEE. O PME (2015, p. 37) aponta que esse profissional “deve considerar os desafios vivenciados pelos estudantes público-alvo, e realizar o atendimento, conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e carga horária, individual ou em pequenos grupos”.

Ademais, o PME estabelece a meta IV:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de educação inclusiva, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (2015, p. 50).

O debate sobre a universalização do público-alvo da educação especial tem aumentado nos últimos anos, em que tem sido o alvo mais frequente de polêmicas o termo *preferencialmente*, se deve ser redigido nas legislações, já que defendemos que a escola regular deve ser o local onde todos os alunos com ou sem deficiência devem ser matriculados, e assim as instituições especiais e APAES devem fornecer os atendimentos complementares (clínicos). A não permanência desse público na escola regular contraria um sistema inclusivo: “a posição de ir radicalmente contra a inclusão escolar é muito perigosa, pois pode implicar a impossibilidade de universalizar o acesso à educação para essa parcela da população que vem sendo historicamente excluída de nossas escolas” (MENDES, 2006, p. 401).

A respeito das estratégias do PME, traremos algumas, com as quais se destacam de acordo com nossa pesquisa.

4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, na forma complementar a todos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação (2015, p. 53).

Verifica-se na meta citada menção ao atendimento educacional especializado mediante avaliação. Então, como acontece a avaliação em São Gabriel da Palha? Para a pedagoga coordenadora da educação especial do município entrevistada, os critérios para avaliação e identificação dos alunos público-alvo da educação especial seguem levantamento das informações através dos professores, que chamam a

família à escola para relatar as informações e observações realizadas durante o período escolar, depois os professores e pedagogo redigem relatório pedagógico referente ao aluno. Assim, família e aluno vão ao médico (neurologista) em busca de laudo médico, pelo qual o estudante em questão receberá o atendimento educacional especializado. Esse laudo médico, quando dado, é entregue na escola do estudante, a instituição escolar após esse recebimento encaminha à coordenadora da educação especial da SEMED, que, ao analisar o laudo, libera o atendimento educacional especializado ao estudante. Enfim, essa avaliação – o diagnóstico para receber o AEE - é médica, em que há um relatório pedagógico que é feito pela escola, mas o que vai contar mesmo é o laudo médico.

Já a estratégia 4.13 do PME visa “garantir e ampliar a oferta de educação inclusiva **vedada a exclusão do ensino regular** sob a alegação de deficiência e **promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado**” (2015, p. 54, grifos nossos).

Escola inclusiva, destaque-se, implica rever alguns aspectos, requerendo posicionamento das redes de ensino quanto a sua continuidade na escola regular para atender especificidades dos alunos PAEE e garantir não só seu acesso, mas sua permanência e aprendizado.

A esse propósito, a meta referida, ao sustentar que seja vedada a exclusão do ensino regular, converge com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Porém, não deixamos de refletir que vivemos atualmente momentos de retrocesso e ruptura com a tentativa de se estabelecer a nova Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (2020), que afirma que a família tem o poder à escolha optando pela matrícula do aluno em escolas regulares, escolas especializadas ou bilíngues de surdos. Esse posicionamento mascara situação socioeconômica de classes vulneráveis, recursos para prática pedagógica, infraestrutura e serviços de apoio especializados, entre outros, como também coloca o município gabrielense em situações que podem ser segregacionistas quanto ao PAEE, pois ainda carece de políticas públicas referentes à educação especial/inclusiva.

Na perspectiva inclusiva, a estratégia 4.13 citada traz que deve ser promovida a **articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado**, conforme a PNEEPEI de 2008, e a Resolução n. 4/2009. Então, considerando essa estratégia, nos perguntamos se realmente há a promoção, por parte da Secretária Municipal de Educação e da equipe gestora da escola, da articulação pedagógica AEE-ensino regular?

É necessário buscarmos pistas para a possibilidade de criar estratégias do trabalho docente articulado entre o ensino regular e o AEE, que esta pesquisa defende, havendo a necessidade de protocolos permanentes nas escolas, para refletir na prática pedagógica articulada como processo formalizado e não como ocorre informalmente nos corredores, nos horários de intervalo, entre outros.

Referente à estratégia a seguir:

4.17 apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

Contata-se menção ao apoio aos alunos com público-alvo da educação especial nos espaços escolares, referente aos professores de AEE, possibilitando ampliar a oferta desses profissionais. Assim, como processo de construção de saberes desses profissionais especialistas para atuarem de forma que contemple o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, sendo necessário além de oferecer a “vaga” deve-se também oportunizar ferramentas para melhor atender os alunos público-alvo da educação especial. Constatamos essas possibilidades nas estratégias a seguir:

4.15 Implementar, durante a vigência deste plano, projetos de estudo e aprofundamento das questões pertinentes à educação especial, envolvendo os especialistas que atuam na educação de pessoas com necessidades especiais, a fim de que seus conhecimentos e experiências possam ser utilizadas pelos professores do ensino regular, ampliando dessa forma, a inclusão educacional.

4.18 garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste plano, que na proposta pedagógica das instituições municipais de ensino, se defina claramente o processo de inclusão escolar, nas etapas e modalidades de ensino de competência do município, com oferta de formação continuada específica e suporte técnico.

4.19 assegurar, durante a vigência deste plano, através do plano de carreira do magistério público municipal, a valorização do professor que possua formação específica e que esteja atuando nos diversos programas de educação especial.

Diante das estratégias 4.15, 4.18 e 4.19, fazemos analogia com este estudo, sobre os professores de AEE e da sala de aula regular, a respeito do direito das formações e da valorização profissional, enquanto geralmente os professores possuem formação inicial deficiente, os profissionais são desmotivados - daí a importância da formação continuada e do plano de carreira que valorize os professores da educação especial, garantindo o ingresso de profissionais capacitados a atender as particularidades de cada estudante, destacando o direito de todos aprenderem em uma escola para todos.

Em dezembro de 2018, ocorreu a I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Palha, organizada pelo Fórum Municipal de Educação para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. Instituído pela Portaria 519/2017, reeditada pela Portaria 2.014/2018. Pois o Fórum é a instância responsável pelo acompanhamento contínuo e periódico das metas e estratégias do Plano Municipal de Educação-PME, visando cumpri-lo. O Respectivo relatório da I Conferência Municipal de Educação traz referente à meta IV:

A construção de uma escola para todos, na perspectiva da educação inclusiva, redimensiona o papel da escola, antes restrito ao encaminhamento para outros serviços que, via de regra, só reforçavam a individualização do problema e desresponsabilizavam a instituição educacional das necessidades educacionais especiais do aluno. Questões atuais desafiam a escola a pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos e serviços necessários, para todos que deles necessitarem, tais como: tecnologia assistiva, recursos de acessibilidade, material e mobiliário adaptado, salas de recursos multifuncionais, LIBRAS, meios auxiliares de locomoção, profissional de apoio, no que diz respeito à alimentação, higiene e locomoção; professor de educação especial seja no contexto das salas de recursos multifuncionais ou no contexto de atuar, **colaborativamente**, com os professores regentes no espaço da classe comum em que tenha matriculados alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2018, p. 31).

Assim, o documento sinaliza educação aos alunos PAEE para além da sala de recursos. Contudo, salienta haver espaço para atuação mais eficaz que realmente atenda as necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para aprofundar a discussão do cenário gabrielense considerando a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, descrevemos a seguir a organização

e oferta da educação especial/inclusiva, como acontece esse movimento no município pesquisado.

### **6.1.2 Organização/Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha**

Para capturar os pressupostos da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em São Gabriel da Palha, realizamos um levantamento, para compreendermos e refletirmos como o AEE é ofertado e organizado no município, assim identificando as possibilidades e desafios no atendimento, visando contribuir e assegurar as condições necessárias em direção a uma educação de equitativa de qualidade que favoreça todos os alunos com ou sem deficiência, em sociedade cada vez mais justa.

Assim, o Plano Municipal de Educação (2015, p. 36) traz que a educação especial “é entendida como a educação escolar, oferecida nas escolas regulares de ensino para os portadores de necessidades especiais, com atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização”.

Compreendemos que precisa ser discutido, refletido nos espaços escolares e na Secretaria Municipal de Educação entre todas as pessoas, não somente entre os envolvidos com a escolarização do público-alvo da educação especial, havendo vários aspectos que influenciam fortemente essa escolarização, políticos, culturais e sociais. Principalmente quando falamos dos aspectos políticos, tornando-se fundamental a criação de políticas públicas que organizem a oferta da educação especial e tragam mais entendimento e objetividade para o serviço realizado a esse público, bem como se torna necessário atualizar os documentos municipais, referindo-se aos estudantes com o uso de terminologias arcaicas, como ainda na citação precedente.

Em relação à educação especial, o município traz que essa educação será ofertada nas escolas através do atendimento educacional especializado, compreendido pelo Regimento das Escolas Municipais (2016, p. 15) como “o conjunto de atividades,

recursos pedagógicos e acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

São Gabriel da Palha organiza os serviços da Educação Especial por meio da oferta do AEE e conforme o Regimento comum das escolas da rede municipal de São Gabriel da Palha (2016). No Artigo 28, para o atendimento educacional especializado deve a unidade de ensino se organizar para:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem na classe comum; II- garantir a transversalidade das ações da educação especial na classe comum; III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino-aprendizagem; IV- **assegurar a articulação das ações pedagógicas desenvolvidas no AEE e em classe comum**; V- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis e etapas de ensino. E no Art. 71. Garante como direito do educando, receber assessoramento e apoio especializado, quando apresentar necessidades educacionais especiais.

Referente ao contexto de organização e oferta de maneira mais intrínseca, a pedagoga coordenadora da educação especial de São Gabriel da Palha em entrevista nos informou que atualmente a equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMED - tem apenas uma Pedagoga (especialista na área educação especial e inclusiva), que atua no município há onze anos; especificamente nesse cargo, está há quatro anos, cumprindo 25 horas semanais, no turno matutino, para organizar e orientar a educação especial, dividida em: Educação Conectada/Conselho de Saúde/ Benefício de Prestação Continuada de Assistência Social (BPC), entre outras.

Quanto aos profissionais da modalidade educação especial, por demanda do setor de Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED - contrata os profissionais: professores para o AEE, cuidadores e também estagiários. Pelas informações da entrevista com a pedagoga coordenadora da SEMED, a Educação Especial conta com dois professores/as efetivos/as com especialização *Lato Sensu*, oito professoras contratadas com especialização *Lato Sensu* através de processo seletivo. Segundo as professoras especialistas contratadas, expõe que, apesar de possuírem especialização *Lato Sensu* e outras titulações na área pleiteada, a contratante não paga o adicional de qualificação, nem o *ticket*-alimentação, efetuado

somente aos servidores efetivos. O município, tem dez cuidadoras efetivas e duas contratadas em processo seletivo, e dez estagiários contratados.

Para melhor visualização dos profissionais da Educação Especial apresentamos o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Números de profissionais da Rede que atuam na Educação Especial - EE



Fonte: Elaborado pela Autora – 2020

Percebemos no Gráfico a ampla contratação anual de profissionais, situação desafiadora abordada também por Chiote (2017, p.62) ao constatar que esta situação faz que “[...] no espaço das escolas, não se dê continuidade ao trabalho realizado com os estudantes da educação especial e com os professores, pois os docentes do AEE acabam não permanecendo na mesma escola de um ano para outro”.

Referente ao cuidador e ao estagiário, percebemos número expressivo no Gráfico; assim, precisamos problematizar esses dados, reconhecendo a função importante desses profissionais nos espaços escolares, embora frequentemente substituam o papel do professor especialista, como evidenciou a pesquisa de Ghidini (2020). Principalmente pelo fator salarial, tornando mais barato contratar estagiário e/ou

cuidador; a situação é que nem sempre esse estagiário/cuidador está preparado para lidar com as subjetividades dos alunos e orientar e colaborar com o professor da sala de aula regular.

Já no que concerne à contratação do professor especialista no município, “para atuar nas salas de recursos, é exigida do professor formação especializada na respectiva área da educação especial” (São Gabriel, 2016 p. 18). Segundo o Plano Municipal de Educação (2015, p. 37) o professor do AEE deve “considerar os desafios vivenciados pelos estudantes público-alvo, e realizar o atendimento, conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e carga horária, individual ou em pequenos grupos”. Portanto, as unidades escolares estão em consonância com a Resolução 4/2009, que dispõe entre as atribuições dos professores de AEE: organizar os serviços, o tipo e o número de atendimentos aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2009).

Constatamos que profissionais que realizam o AEE e professores da sala de aula regular majoritariamente desconhecem as orientações em torno do AEE, ao mesmo tempo em que falta clareza do que seja tanto a educação especial/inclusiva como o AEE. A maioria dos professores do AEE e da sala de aula regular e profissional da escola acaba mesclando esses conceitos – assim, os profissionais, principalmente os professores da sala de aula regular, não têm a diafanidade do trabalho realizado no AEE.

Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, o Plano Municipal de Educação bem como o Regimento das escolas, evidenciam esse público, os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e “entende-se por deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, aqueles relacionados às diferenças individuais dos educandos que requer uma dinâmica própria em relação ensinar-aprender” (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 37).

Constatamos que o atendimento educacional especializado, bem como os demais apoios ofertados aos estudantes PAEE no município é garantido por laudos médicos, conforme o regimento das escolas municipais no Artigo 120, inciso VI,

onde consta que a matrícula do aluno requer “laudo médico para os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades ou superdotação”.

Os alunos são identificados nas escolas regulares, para o atendimento, quando o professor da sala regular percebe especificidade para o processo de ensino aprendido; a escola convida a família para uma conversa, que relata a vida da criança; a escola comunica as observações realizadas na sala de aula; quando necessário, é feito o relatório pedagógico. E a escola solicita à família o encaminhamento do aluno ao especialista para análise médica.

Assim, com o laudo, ou quando o aluno na matrícula já vem para a escola com o diagnóstico clínico, o AEE é ofertado realizada pelas escolas por solicitação, que encaminha os laudos para a SEMED, que responde às escolas inserindo os alunos no atendimento.

Nos espaços escolares, esse método se solidifica através do diagnóstico nos laudos médicos, apontando a deficiência, segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID 10).

Pelos dados da SEMED, atualmente (2019) o município tem 104 alunos atendidos pela Educação Especial nas escolas regulares do município, e nessa organização o documento elaborado na I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Palha salienta que “no tocante às políticas de apoio aos alunos, público-alvo da educação especial, o município tem oferecido a todos os estudantes matriculados na Escola Regular atendimento educacional especializado” (2018, p. 33). Porém percebemos números paralisados por décadas, conforme está exposto na Tabela 8 retirada do relatório da I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da palha:

Tabela 8 - Matrículas de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação São Gabriel da Palha – 2007 a 2013

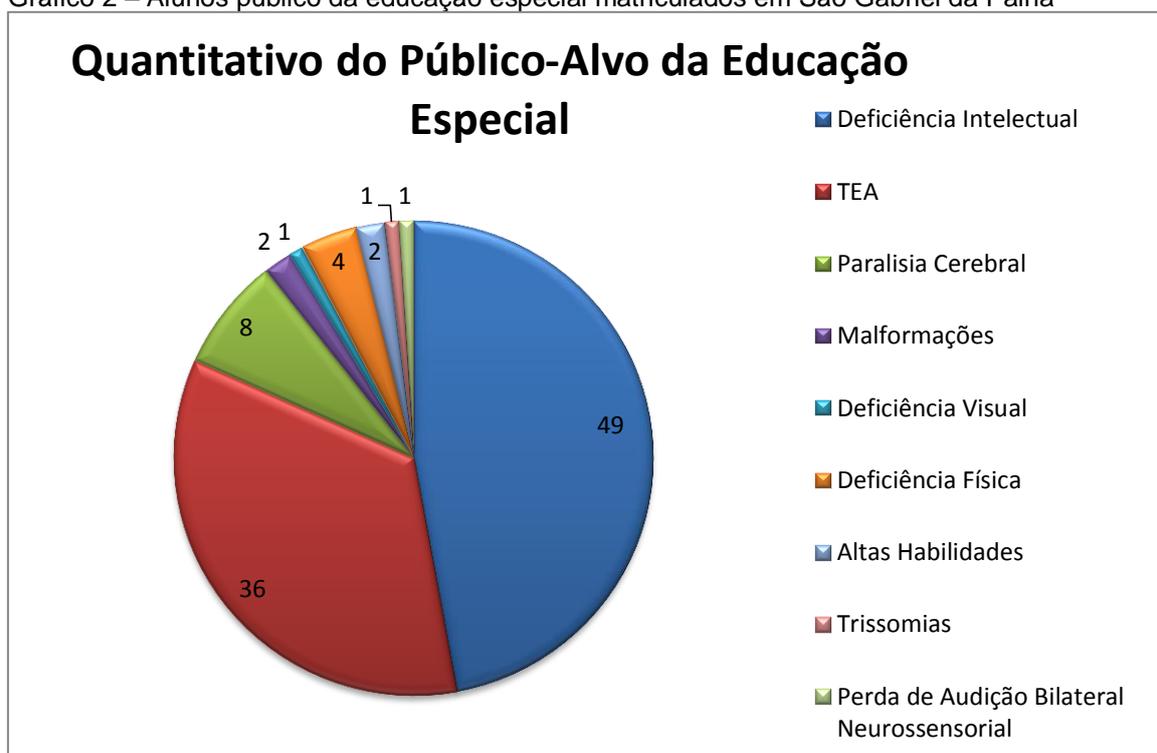
Ano	Pessoas de 4 a 17 anos, com necessidades especiais que frequentam a escola	Pessoas de 4 a 17 anos, com necessidades especiais	Porcentagem de alunos de 4 a 17 anos com necessidades especiais
2007	103,00	6.233,00	0,02
2008	121,00	6.391,00	0,02
2009	110,00	6.461,00	0,02
2010	74,00	6.376,00	0,01
2011	66,00	6.120,00	0,01
2012	81,00	6.056,00	0,01
2013	106,00	6.005,00	0,02

Fonte: Plano Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES - 2015

Assim nos questionamos, em relação ao quadro anterior e ao atual número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial frente às mudanças e ao acréscimo expressivo desses alunos no País, por que o município pesquisado não apresentou um crescimento de matrículas desse público?

Quantificam-se no Gráfico 2, para melhores esclarecimentos, as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial (com diagnóstico clínico), nas escolas regulares de São Gabriel da Palha.

Gráfico 2 – Alunos público da educação especial matriculados em São Gabriel da Palha



Fonte: Elaborado pela autora em 2020, a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação.

Então, para o atendimento aos alunos PAEE, conforme os dados coletados nas escolas pesquisadas, e na SEMED, o atendimento educacional especializado é realizado no turno e no contraturno. Contudo, o município contraria a Nota Técnica 4/2014, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico, pois o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, não clínico. Como também é ofertado no contraturno nas escolas regulares e/ou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Nas escolas regulares se configura como: a divisão dos estudantes por periodicidade semanal e o quantitativo por atendimento, são estipulados pelo professor do AEE em articulação com a pedagoga da unidade escolar, e, após a elaboração do cronograma (ANEXO 2), são encaminhados à pedagoga da Educação Especial da SEMED.

Segundo a observação e dados coletados, ressaltam-se no município três tipos de oferta do Atendimento Educacional Especializado:

O primeiro, complementar ou suplementar, no contraturno, quando autorizado pela família, que recebe no início do ano termo de compromisso para frequentar as aulas no contraturno, com uma ou duas aulas semanais, individuais ou em pequenos grupos. Esse atendimento depende de condições como: quantidade de alunos, espaço físico, quadro de professores de AEE, localização da escola. Ademais, acontece o trabalho colaborativo<sup>15</sup> em sala de aula com a participação do professor do AEE no suporte das atividades de sala, com geralmente uma aula por semana, que, como referido, depende da disponibilidade do professor de AEE e quantidade de alunos, para o professor de AEE organizar o horário, pois nem sempre é possível fazer horário capaz de atender as reais necessidades do aluno.

Em algumas situações, o AEE no contraturno possui entraves, como o fato de alguns alunos morarem longe da escola ou na zona rural, impossibilitando o retorno dos alunos que dependem do transporte escolar, e, conseqüentemente, seu retorno às escolas no horário inverso às aulas regulares. O que pode dificultar a participação dos alunos no atendimento no contraturno, ou seja, nessas situações geralmente inviabiliza-se à família retornar com esses alunos às escolas.

O segundo tipo de oferta do AEE é quando o estudante frequenta o contraturno em instituição que não seja a escola regular, como o CAEE, entre outras. Dessa maneira, será ofertado, na escola regular em que o aluno PAEE está matriculado, apenas o trabalho colaborativo - com professor de AEE em sala de aula regular, entre uma ou duas aulas semanais, dependendo da disponibilidade do professor de AEE, para acompanhar o aluno e os professores na sala regular.

O terceiro tipo de oferta do AEE é quando é contratado um professor de AEE, para atendimento na sala regular do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não ofertado no contraturno. E geralmente o professor não permanece durante as cinco aulas, apenas 2 ou 3 aulas diárias, conforme orientado pela SEMED.

---

<sup>15</sup> Termo utilizado pela SEMED, quando se refere ao trabalho do professor do AEE, concomitante ao professor do Ensino Regular (sendo que esse trabalho é ofertado apenas em algumas aulas semanais, não durante todo o horário em que o aluno estuda), não se refere propriamente ao ensino colaborativo defendido por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.75), no qual, asseveram, o professor especialista no ensino colaborativo “[...] é um recurso, suporte ou apoio, que não é exclusivo do aluno com deficiência, mas sim da classe, ele deve apoiar todos os alunos e também o professor do ensino comum.”

Ressalte-se que esse tipo de oferta é muito peculiar acontecer, pois geralmente quem fica nas 5 aulas com o aluno com TEA é estagiário ou cuidador.

Ressalte-se que no município, quando o aluno possui deficiência física e necessita somente de auxílio para locomoção, esse apoio é feito pelo cuidador ou estagiário.

Figura 6: Organização da educação especial nas escolas regulares



Fonte: Elaborado pela autora – 2020

Nem todas as escolas municipais possuem Salas de Recursos Multifuncionais implantadas pelo MEC; e algumas escolas dispõem de espaço organizado pela própria instituição, com as orientações da SEMED, para atendimento aos alunos PAEE.

Prosseguindo a abordagem de oferta e organização, certos pontos têm desafiado os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado, relacionando-se à falta de recursos humanos, materiais pedagógicos e estrutura física.

Assim, percebemos que a organização do AEE nas escolas regulares do município segue a PNEEPI (2008) e o Decreto 7.611 de 2011, que dispõe que o AEE deve ser ofertado de modo complementar, não sendo substitutivo do ensino regular, auxiliando nas práticas inclusivas. Porém, ainda falta ao município normatização do quantitativo de alunos que devem ser atendidos por professor, que atende uma escola ou fragmenta sua carga horária com outras escolas - assim, muitas vezes, o pouco tempo que esse profissional permanece nas escolas não garante trabalho que atenda as subjetividades e as reais necessidades dos alunos público-alvo da educação especial. Conforme observado, em média o professor especialista atende em torno de 7, 10, 20 alunos, e dos oito entrevistados 3 dividem o serviço do AEE com outras escolas no turno e contraturno.

Portanto, através dos dados produzidos, de maneira concordante entre os professores da sala de aula regular e do AEE, a quantidade de alunos por professor e a divisão de escolas desfavorecem as práticas para que ocorra o trabalho docente articulado. Situação essa também referenciada na pesquisa de Miranda (2017) ao salientar sobre a carga horária, o grande número de alunos e o quantitativo de escolas como fatores inviáveis para a promoção do trabalho em parceria. Nessa perspectiva, os professores a seguir retratam essa realidade vivenciada nas escolas da rede de ensino gabrielense:

“Olha, foi um desafio, porque como estou em cinco escolas[...]” (Professor PAEE 3).

Os desafios são muitos, eu acredito que o principal desafio é a falta de Recurso Humano: muitas vezes o professor de AEE, ele tem poucas horas na escola, e aí ele precisa, nessas poucas horas, atender muitos estudantes, e ainda ele atende apenas o professor da base onde a articulação com a área específica de educação física seria importante, e acredito que teria um acréscimo muito grande no desenvolvimento Educacional do estudante (Professor de Educação Física).

Os recursos pedagógicos, materiais, espaço físico, visam à participação e oferecer outros caminhos para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Assim, corroboramos com Vygotsky (1997, p. 50) que “é necessário ter em conta as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito, pois ambos podem conseguir os mesmos resultados, embora por caminhos distintos”.

[...] talvez, se tivesse mais material fornecido pela Secretaria, seria melhor. Talvez mais jogos, na sala de aula não tem jogos (PROFESSOR DE 3º ANO).

As escolas que eu estou trabalhando este ano não têm sala específica, não têm espaço adequado, porque nós não podemos nem montar um material e deixar lá. Porque se nós deixarmos o material na sala, ele pode acontecer de sumir, se deixarmos, como não tem espaço, se deixarmos fora de um armário, e nós vamos perder esse material. Quando tem alguma atividade que eu tenho que fazer, ou trabalhar com o aluno, eu levo meu *notebook* porque a escola não tem, e o material que eu confecciono é todo meu (P AEE 5).

Estratégias diferenciadas aos alunos que delas precisam, frequentemente necessitam de recursos pedagógicos, assistivos, entre outros, que segundo os documentos oficiais (LDBN/96, PNEEPI /2008, Resolução 4/2009, Decreto 7.611/2011) caracterizam a educação especial, como conjunto de recursos, técnicas, métodos, serviços educacionais e específicos para atender as necessidades dos estudantes PAEE. Nessa perspectiva os professores procuram alternativas para melhorar o atendimento oferecido ao aluno público-alvo da educação especial, confeccionando materiais com recursos próprios.

Eu imprimo na minha casa, quando é preciso adaptar (Professor de 3º ANO).

Eu compro os materiais para confeccionar minhas atividades. (Professor AEE 5).

Sendo que utilizar recursos frequentemente requer preparação dos profissionais, formações continuadas, programas, trabalho com a sociedade e com a escola. Sobre os recursos públicos para a educação especial, Sobrinho, Oliveira e Alves (2018) nos ajudam a entender que não é área mais importante em termos de gastos. Os escassos recursos e as formações apressadas ou sua ausência limitam a potencialidade das atividades pedagógicas nas escolas públicas, podendo levar à interpretação de que os alunos público dessa modalidade não deveriam frequentar os espaços escolares.

A oferta do Atendimento aos estudantes PAEE nas escolas regulares do município nem sempre segue documentos como: Resolução CNE/CEB 2/2001 que confirma o Parecer CNE/CEB 17/2001, cujo artigo 8º dispõe que a escola regular de qualquer

nível ou modalidade de ensino organizará classes comuns, fazendo necessário prever:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados,
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:
  - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
  - b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
  - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
  - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos;

A Resolução CNE/CEB 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e estabelece no artigo 10º que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo em sua organização:

- I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento dos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Nesse liame, a Nota Técnica SEESP/GAB 11/2010 orienta a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares, competência escolar da qual destacamos: contemplar, no Projeto Político Pedagógico da escola, a oferta do AEE, com professor, recursos, equipamentos específicos e condições de acessibilidade; flexibilidade da organização do AEE, individual ou em grupos pequenos, segundo o Plano de AEE de cada estudante; articulação pedagógica entre os professores que

atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns.

Porém, no município deste estudo, no que concerne às escolas regulares, em relação à organização do AEE, existe carência de recursos humanos e materiais que dificultam que essas escolas possam organizar de maneira satisfatória o atendimento educacional especializado.

Em relação ao trabalho docente articulado entre os professores da sala regular e do AEE, os pedagogos encontram entraves ao planejamento coletivo dos professores do AEE e da sala regular, devido ao grande número de alunos e aos poucos professores do AEE. Chiote (2017) constatou nos documentos estaduais ausência do poder público, parecendo transferir essa responsabilidade às unidades escolares e, em consequência, aos profissionais da Educação, em relação às condições primordiais para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Assim, o município procura caminhar na direção de uma educação inclusiva, que atenda a todos. Como consta no relatório da I Conferência de Avaliação do PME (2018, p.40) como sugestão:

- Formação dos profissionais da área de Educação Especial.
- Mais profissionais para atendimento na Educação Especial.
- Planejamento coletivo de profissionais da Educação Especial e demais professores regentes.
- Planejamento diferenciado para os alunos especiais.
- Diminuir o quantitativo de alunos por professor de Educação Especial (da sala regular).

Mas um dos contratempos para educação na perspectiva inclusiva aos alunos público-alvo da educação especial é a baixa contratação de profissionais especializados, atribuindo aos professores do ensino comum a tarefa de lidarem sozinhos com essas situações e tantas outras, por exemplo, insuficiente formação profissional, escassez de material, carência na estrutura. Saviani (2003, p. 07) salienta que “na lógica do mercado, a educação é tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção. Predomina a busca por melhor relação custo/benefício [...]”.

Diante disso, constatamos que a Secretaria de Educação está ciente das necessárias revisões e melhorias.

A educação especial, da forma que ocorre, está muito longe do que deveria ser. O município não tem pernas para contratar tantos profissionais e dar tudo que a lei exige. Procuramos fazer aquilo que conseguimos com a ajuda de órgãos interessados na intersectorialidade (Pedagoga de educação especial da SEMED).

Buscando parcerias para minimizar desajustes, segundo o relatório da I Conferência de Avaliação do PME (2018), a SEMED procura manter articulação com outros setores, como entidades filantrópicas, APAE, órgãos municipais (CRAS, CREAS, ASSISTÊNCIA SOCIAL), Clubes de Serviços (ROTARY CLUB).

Contudo, evidencia-se não se tratar apenas de problema municipal. Mendes (2010) aponta que os problemas da Educação Especial no Brasil ainda se mantêm, sendo eles a escassez de oferta de serviço de apoio, baixo investimento em recursos materiais e humanos, omissão do poder público em suas três esferas: federal, estadual e municipal.

Observamos em membros da Secretaria de Educação possível resistência à importância de pesquisas que subsidiem o município, em fornecer as informações necessárias, por falta de tempo ou dificuldade de localizar informações contidas em documentos físicos. Há a consciência entre os entrevistados da importância da organização desses documentos, embora se evidenciasse em cada administração uma organização, principalmente nos documentos do AEE, dificultando encontrar os registros das antigas administrações.

## 6.2 CONCEPÇÕES DO TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Considerar o pressuposto do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa abrange um objetivo, ou seja, uma atividade com uma finalidade, por si só contemplada pelo conjunto de ferramentas e signos se constituindo na internalização desses significados para a aprendizagem (VYGOTSKY, 1995a). Assim, trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa requer “necessidade” (Leontiev 1978) de se relacionarem os professores do AEE e da SAR envolvidos na escolarização dos alunos público-alvo da educação. Dialogar sobre o trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa em São Gabriel da Palha requer um olhar atento,

pois professores e demais profissionais ainda apresentam certa insegurança sobre o entendimento do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa. Para isso, buscamos compreender as concepções dos professores da Sala de Aula Regular do AEE, pedagogos e diretores da escola pesquisada.

Para essa discussão, elencamos as falas de professores da sala de aula regular e de gestores referentes ao entendimento desses profissionais sobre o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa. Para isso, perguntamos: *O que você pensa sobre o trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre o professor da sala regular e o professor de AEE, no processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial?*

O trabalho articulado aos meus olhos é quando há a promoção de **cooperação** (Professor de Educação Física).

O trabalho articulado, eu penso que é o **envolvimento de toda a escola** do professor da sala regular com professor do AEE, com diretor, pedagogo, com toda a escola. Com todos os profissionais da escola, **onde um ajuda o outro, articulação é estar envolvido** (Professor SAR 3º ano).

O trabalho articulado é organizar, articular, é pensar o sujeito e como você vai realizar a atividade com aquele sujeito. Articular é **se organizar, é partilhar**. Porque é uma **cooperação**, então, se eu estou articulando, eu estou organizando junto com a outra pessoa que vai **pensar junto comigo meios e técnicas** (Professor SAR 4º ano).

O trabalho articulado, eu penso que é quando o professor, ele consegue **estar junto com o outro, conversar sobre o aluno, colaborando, trocando ideias, traçando objetivos** [...] (Diretor 1).

Os participantes das escolas pesquisadas entendem, unanimemente, que o trabalho articulado está baseado na cooperação, na união entre os pares, na troca de experiências, no envolvimento de todos os profissionais com o trabalho coletivo. Essa questão nos remete a Vygotsky (1989), ao salientar que as trocas nas relações interpares são relevantes para a mediação da aprendizagem, e, para nós além da relação adulto-criança. Portanto, sobre essa ação partilhada Rego (1995, p. 110) nos ajuda a entender que, para Vygostky, “construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. Isso torna a relação fundamental para a construção de conhecimento, pois os professores aprendem uns com os outros, trocando experiências.

Em consonância com as falas dos professores da SAR e do gestor acima apresentados, os enunciados dos professores do AEE revelam concepções que se aproximam. Ou seja, ambos os grupos parecem convergir sobre a ideia do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa.

Eu acho que o trabalho articulado é essa parte que a gente tem que estar ali, em contato, né, fazer **todo esse contato entre professor, direção da escola, pedagogo**, para a gente conseguir articular um trabalho em conjunto para ver os avanços nessa criança (P AEE 2).

Os dois professores **estarem juntos, unidos, trabalhando para desenvolver as habilidades** daquela criança, eu não sei se eu tô errada, mas as duas professoras **estarem conversando e trabalhando juntas** para o bem da criança... O professor de AEE e o professor Regente **trabalharem juntos** na sala e nos planejamentos, né, que tem que fazer, **trocar ideias**, colocar junto. [...] uma relação assim com mais afinidade, **conversar, sentar e falar sobre as dificuldades que ele tem, como melhorar**, o que a gente pode fazer por ele (o aluno). (P AEE 3).

Entendo a articulação como positiva, né, o trabalho articulado é quando você **faz um conjunto benéfico com a mesma fala onde tem um objetivo em conjunto, desenvolvendo ações colaborativas**, para desenvolver o aluno, assim vamos articular, vamos preparar, vamos estar junto, eu vejo por isso (P AEE 5).

Olha, para mim o trabalho articulado seria em todos os sentidos. Como eu vou dizer?... **Articular um momento de uma atividade** para desenvolver para esse aluno da Educação Especial, **articulação no ambiente ali da sala de aula no convívio social, no convívio com os outros colegas, com professor, porque a gente tem é que articular um com o outro**, para saber qual é a **melhor maneira de desenvolver as atividades em colaboração** para trabalhar com os alunos e com o restante da turma para ele não poder ficar excluído (P AEE 4).

O trabalho articulado é preparar, **fazer as coisas acontecerem com, e em conjunto**, vamos dizer assim, **no sentido de trabalhar junto, na colaboração** [...] (P AEE 1).

Assim, profissionais das escolas pesquisadas e professores do AEE evidenciam a importância de ambientes com trabalho articulado, visando ações colaborativas para alcançarem objetivos. Roldão (2007, p. 27) enfatiza que as ações colaborativas se estruturam como “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. Convergindo com esses argumentos, Vygotsky (2007) nos ajuda a refletir que, tal qual crianças e jovens, o adulto – professor, interagindo com sujeitos mais experientes, podem todos dividir conhecimento com aqueles que

detêm pouco entendimento. Portanto, aqui a função do mediador não é de hierarquia, mas trabalho em equipe envolvendo a colaboração de ambos os sujeitos.

Desse entendimento dos profissionais, a próxima Seção tem como base problematizar os desafios ao trabalho docente articulado, bem como o uso de estratégias colaborativas entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular em São Gabriel da Palha, analisando as ações que inviabilizam e potencializam o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa.

### 6.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO *VERSUS* SALA DE AULA REGULAR: INQUIETAÇÕES E PARCERIAS

As tensões no percurso refletem as mais diversas situações que inviabilizam trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa - a propósito, questionamos os professores do AEE com base em sua experiência como tem se desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado em sua escola em termos de articulação. E como têm ocorrido as ações colaborativas entre o professor de AEE e da Sala de aula regular? Nas respostas constatamos inquietações, aflições e impasse nos ambientes escolares, esclarecidos nas falas dos professores do AEE da rede municipal:

A gente tem uma dificuldade muito grande nesse trabalho articulado da sala de aula, porque os professores na verdade eles não enxergam a gente como educador, eles acham que a gente é um professor de apoio, eles não entendem que trabalhamos, o que realizamos na sala de recurso não é o trabalho que eles trabalham na sala de aula. Eles entendem que nós somos uma professora de apoio para eles, para trabalhar o que elas não conseguem trabalhar na sala de aula, a gente tem que trabalhar [...] então nessa parte de colaboração de trabalho em conjunto, junto com professor de sala de aula, é meio complicado isso *daí*. Assim, não acontece como deveria. (P AEE 1).

Eu observo que alguns profissionais que a gente tem que se relacionar com ele, *né*, interagir, colocam barreiras, parece que a gente está ali como intruso, *né* não como alguém para colaborar, e é isso que eu vejo em alguns profissionais (P AEE 4).

Relacionado à fala precedente, Delevati (2012) compartilha a importância da formação continuada para ocorrer o trabalho articulado e a valorização dos profissionais do AEE. Também importa conhecer as funções de cada profissional, esclarecendo melhor as funções dos profissionais para possibilitar que ações colaborativas sejam firmadas nos espaços escolares.

*Olha, em termos de articulação eu acho muito fraco, porque eles falam muito de inclusão de trabalho colaborativo, mas na realidade isso não acontece muito, porque o trabalho seria certo realizar em parceria com o professor da sala regular, em parceria com os pedagogos e tudo mais, só que é muito difícil colocar isso na realidade da escola (P AEE 2).*

Vygotsky (1989) enfatiza a importância das trocas nas relações entre pares para a mediação da aprendizagem. Sobre a parceria entre os pares, Prieto (2006) sustenta ser indispensável à eliminação da organização atual, em que, em relação aos dois sistemas de ensino, o regular e o especial, precisa prevalecer o inclusivo.

E em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores da sala de aula regular, do AEE e do pedagogo, Estevam (2019, p. 30) evidencia a necessidade de “uma parceria entre o pedagogo e os professores especialistas, além dos professores regentes, na medida em que refletem sobre as potencialidades e os desafios do processo educativo dos alunos público-alvo da educação especial”.

*Pelo menos nas escolas que eu trabalhei até agora, no fundamental principalmente, não tem muita, assim, convivência como o professor da sala de aula regular não, eles não dão muita bola pra a gente não (P AEE 3).*

Não se sentir integrante do processo e da vida cotidiana da escola é retratado também em Barra de São Francisco/ES, em que a autora Estevam (2019) realizou sua pesquisa. Assim constatamos a necessidade de cada profissional reconhecer seu papel e se posicionar frente a essas atitudes. Talvez essa fragilidade de faltar boa convivência e de não se sentirem profissionais integrantes das escolas deva-se a que a maioria dos profissionais, desses estudos e da pesquisa de Estevam (2019), seja contratada anualmente, sem continuidade com o trabalho do profissional de AEE.

Nessa vertente, as inquietações, aflições, redimensionadas muitas vezes pelo desconhecimento, vivenciadas pelos professores do AEE, retratam uma realidade, sendo que a invisibilidade, além de relacionar-se diretamente aos alunos público-alvo da educação especial, reafirma-se nos enunciados dos docentes de AEE.

Distanciando ainda mais o trabalho dos professores da sala de aula regular e do AEE, requerendo maior direcionamento das escolas e da Secretaria Municipal no que se refere a possibilidades de ações colaborativas. Nessa lógica, entendemos que a mediação entre pares é forma de estabelecer as inter-relações, com empatia e respeito mútuo. Nesse olhar, admitimos ligar o século anterior, de Vygotsky, e o que Rego (1995) entende deste pensamento vygotskyano ao retomar os valores de respeito com o outro, em que o autor defende o papel do outro para o desenvolvimento, requerendo redimensionar o valor das interações sociais, e cabe ao professor permitir que elas ocorram e promovê-las no cotidiano das salas de aula.

Quando eu estou na sala no colaborativo o aluno é meu, ele não é da sala, muitas vezes acontece um problema na hora do recreio ou acontece mesmo na sala de aula; o professor regente, ele meio que... passa aquele aluno; para mim ele é o aluno da sala de recurso, e aí então acaba que eu acho que não acontece muita inclusão, muitas vezes eu tenho que tomar frente, às vezes o aluno está sofrendo *bullying* dentro da própria sala com o regente lá na sala, e eu tenho que pedir licença para a pessoa, para eu interceder por aquele aluno, sendo que se fosse para olhar, ele não é um só meu, é aluno também da professora da SAR, da escola (P AEE 2).

A fala da professora retrata uma realidade, que inclusive segue na contramão da ideia (concepção) comentada por alguns professores da SAR no início da categoria anterior, na qual são fundamentais mudanças principalmente sobre a questão do AEE, para ele ser visto como algo promissor de associar-se à sala de aula regular, sendo que o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa perpassa essa crença de responsabilizar somente o professor do AEE pela escolarização do aluno público da educação especial. Enfim, as responsabilidades sobre o desenvolvimento do aluno em questão devem ser ação compartilhada, em que tanto o professor da sala regular, do AEE, como a escola, a equipe técnica responsável pela educação especial, se envolvam nesse processo, principalmente estabelecendo diretrizes que organizem os papéis dos atuantes nesse processo. Assim, o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa assume papel fundamental para promover as inter-relações, como necessidade (Leontiev, 1978) entre os docentes para promover esses profissionais para além das atitudes individualistas, principalmente na promoção de responsabilidade e compartilhamento dos professores, para atenderem os alunos PAEE. Assim, Leontiev (1978) nos diz que a relação entre dois

professores na mesma sala gera desconforto, mas quando esses assumem seus papéis com responsabilidades e empatia, tornando seu trabalho mais simples, esse momento se torna agradável. Do mesmo modo que o objeto mediador é acionado como necessidade para um motivo, atender sua necessidade.

Sobre a transferência de responsabilidade, a pedagoga da educação especial da SEMED salienta orientar nas questões da parceria entre o AEE e a sala de aula regular, “porém, sempre percebo que o professor regular quer jogar o aluno dele para o professor de AEE, ele não se deu conta de que o aluno é dele” (Pedagoga da SEMED). Nessa perspectiva, a pesquisa de Araújo (2012) evidenciou a transposição dessa responsabilidade de ensinar os alunos PAEE para o professor colaborador.

A respeito, sinalizamos haver necessidade de articulação maior entre a Secretaria Municipal de Educação, escola e os professores, evitando certas lacunas reconhecendo seus papéis no direcionamento do aluno público-alvo da educação especial. Pois esse distanciamento reflete-se diretamente no trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa, em que os saberes-fazeres entre os professores se encontram em desarmonia:

O meu trabalho tem se desenvolvido. Na sala de aula, por exemplo, eu tenho aula colaborativa aonde eu vou lá, sento ao lado da criança e ajudo na dificuldade dela, sem interação nenhuma às vezes com professora, porque nós sabemos: não tem... assim... “aquele apoio” do professor regular (PAEE 7).

A fala mostra orientações sobre o trabalho no município de modo articulado, que, segundo a escola, recebem as orientações da pedagoga responsável para articulação AEE-sala de aula regular. Porém, falta: compreensão/definição dos papéis, do que é entendido por colaboração; para haver uma prática de colaboração; e assim gerar empatia entre ambos. Nessa esteira, os trabalhos de Moscardini (2011, 2016) retratam realidade sobre o distanciamento SAR-AEE, o AEE tornando-se o principal responsável pelo ensino-aprendizagem dos alunos PAEE, inviabilizando as práticas colaborativas entre esses profissionais. Assim, percebemos que as ações colaborativas entre os professores da rede municipal gabrielse se encontram desarticuladas dos princípios inclusivos regidos pela PNEEPEI (2008). A mediação do trabalho docente articulado entre os professores só é validado com ações colaborativas. A respeito, Rego (1995, p. 109) elucida que

para Vygotsky “o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes”.

Assim, é relevante também recordar, como ficou evidenciado na literatura, a importância da figura do gestor colaborador, ao se incumbir da responsabilidade de oportunizar, efetuar e garantir as ações colaborativas. Bem como políticas públicas pró-cultura colaborativa, reconhecida sua importância pela equipe gestora, Secretaria Municipal de Educação. Aqui confirmamos Tardif e Lessard (2005, p. 23) sobre trabalho por meio das interações humanas “[...] se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’”. Encontramos respaldo nessas afirmações em Vygotsky (1987, 1997, 2007) ao salientar que as relações entre os indivíduos promove o desenvolvimento contribuindo assim, para a aprendizagem.

Assim, tanto para o professor do AEE quanto para o professor da sala de aula regular aparece o discurso da necessidade do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa para atender as subjetividades dos alunos público-alvo da educação especial.

Então, compreendemos que o trabalho entre pares prepara determinados fins, como colaborar com os alunos e espaços escolares ao considerar as diversidades envolvendo aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, construir trabalho docente articulado com práticas colaborativas entre o AEE e a sala de aula regular requer “movimentos de parceria”, e, para melhor compreensão e apresentação da escrita do texto, a partir da categoria citada, apresentamos quatro subcategorias: 1) Aproximação e Possibilidades; 2) Atuação Pedagógica Docente; 3) Planejamento; 4) Formação continuada.

### 6.3.1 Aproximações e possibilidades do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa

Nesta subcategoria vislumbramos momentos ricos, de troca de saberes a partir de experiências significativas nos espaços das escolas pesquisadas, em que “podemos interpretar este episódio de outra forma, como evidência de que as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (REGO, 1995, p. 60). Inferimos que as parcerias podem ser construídas através de pequenos momentos, como percebidas nas falas seguintes:

Eu e a professora da sala do AEE que criava alguns horários para trocar ideias, e o que me ajudou muito durante este ano (2019), com sugestão de atividades, o que fazer, como avaliar; igual: a minha maior dúvida é como avaliar esses alunos? Me ajudava a fazer as avaliações. Dava sugestões (Professor do 3º ano).

Igual à questão do “Pedro”, como ele mudou, pois toda escola se envolveu em prol dele. Então ele se sentiu amado, acolhido, ele mudou totalmente o estilo de vida dele. Este foi o primeiro ano que eu vi acontecer isso na escola. (Professor do 3º ano).

Esses acontecimentos promissores se aproximam do que consideramos trabalho docente articulado dividindo momentos juntos, por viés colaborativo, ao traçar ações e desenvolvê-las nos ambientes escolares. Então, percebemos possíveis caminhos para o trabalho docente articulado, reverberando em práticas colaborativas, mas que precisam ser fortalecidas nos espaços escolares e disseminadas nas escolas do município pesquisado.

Sob esse olhar, os professores relatam mudanças em alguns ambientes escolares, conforme a fala da professora do 3º ano: “O professor da sala de AEE estava mais presente, nos planejamentos, com sugestões de atividades. Essa presença me ajudou muito, com meus alunos, nesse ano (2020)”.

A partir dessa experiência, trazemos a narrativa da professora PAEE 2, em que salienta o trabalho desenvolvido na cidade vizinha, na qual atua.

A realidade da Educação Especial é completamente diferente do nosso município. Lá a articulação acontece de forma mais fácil, porque esse professor que fica em tempo integral na sala de aula faz o planejamento junto com professor regular, e eu, que trabalho na sala de recursos, tenho momentos de sentar com o professor especialista que trabalha como junto com o professor da sala de aula regular, para ele me passar como está

sendo o desenvolvimento da sala regular; então aí, dentro do que eles dois conversam lá, essa professora especialista me passa, e aí eu consigo desenvolver o trabalho na sala de recurso também, ou seja, acaba se tornando mais fácil.

A esse respeito, o estudo de Nascimento (2013), que desenvolveu sua pesquisa na cidade retratada pela PAEE 2, examina movimentos interessantes para a consolidação e o fortalecimento dos processos mais inclusivos de escolarização, com alternativas possíveis entre os professores do AEE e da sala regular. Sendo que a política municipal inclui professores em bidocência<sup>16</sup>, que atuam em parceria com os professores na sala de aula regular. Afora o professor da sala de recurso multifuncional. É nessa possibilidade, não muito longe, pois muitas vezes pensamos estarem as alternativas para práticas bem-sucedidas fora de alcance, que encontramos um discurso positivo, através de uma realidade vivenciada, para o fortalecimento desta pesquisa.

A professora PAEE 2 ainda faz uma importante referência equiparando o município relatado na pesquisa de Nascimento, sobre como a equipe da Educação Especial esclarece e fornece apoio prático/teórico: “então ela sempre disponibiliza muito material para gente e apostilas orientadoras, mesmo que seja um documento que já existe, mas muitas vezes a gente tem dificuldade de encontrar, para se orientar, para se programar” com o nosso município, trazendo a importância e a necessidade de construção de documentos orientadores/diretrizes referentes a Educação Especial numa perspectiva Inclusiva no município gabrielense: “Então orientação é tudo, e eu acho que o que falta no nosso município é orientação” (PAEE 2).

Ressalte-se que quando realizamos o grupo focal em agosto de 2020 com os professores de AEE, em que discutimos a construção da proposta de reflexão e ação pedagógica, esses profissionais empolgaram-se com a fala dessa professora, considerando a necessidade de maior clareza no atendimento educacional especializado. Assim, para que haja essas mudanças transformando/modificando para organização de documentos orientadores nos ambientes escolares, parte como

---

<sup>16</sup> Segundo a orientação da Equipe de Educação Especial retratado na Pesquisa de Nascimento (2013, p. 122) se pauta na “ideia do trabalho fortificado entre os dois professores, ou seja, a colaboração mútua. Nessa linha os dois profissionais discutem as questões que emergem na sala de aula, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aos demais”. Sendo que os dois professores especialista e da SAR permanecem o tempo integral em sala de aula regular.

premissa da necessidade do sujeito. Quanto a essa ideia, convergimos com Vygotsky e Luria (1996, p.113) quando nos falam que “a transformação vai depender das necessidades do homem, determinadas pelo ambiente social [...]”. Nesse contexto, sinalizando a possibilidade para a construção de um material esclarecedor para o nosso município, o professor ressalta:

Seria interessante mesmo, algum material, um tutorial que esclarecesse sobre as questões do AEE. Pois a grande maioria, os professores veem a gente como um professor de reforço, ou melhor, não nos veem como um professor, como parceria para ajudar, mas para fazer aquilo que o professor não consegue fazer em sala de aula. Então transfere essa responsabilidade para os professores do atendimento educacional especializado. E, quem sabe, depois trabalhar com esse tutorial em uma formação? (P AEE 1).

Partindo das discussões no grupo focal, foi sugerida pelos professores de AEE a construção de materiais orientadores e formação continuada para que esses desajustes possam ser minimizados. Mediante o exposto, nosso estudo vai ao encontro da pesquisa de mestrado profissional de Miranda (2017), ao exibir que um dos principais impasses encontrados no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial é a falta de previsão de ações nas propostas pedagógicas.

Enfim, importa refletirmos sobre procedimentos que orientam, favorecendo a prática pedagógica de todos os profissionais, considerando que a produção do saber é social, sendo fator básico à elaboração e sistematização do conhecimento.

Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2011, p. 67).

São inevitáveis ações sistematizadas nos espaços escolares, para organização e definições dos papéis a serem desenvolvidos pelos professores da SAR e do AEE.

As mudanças significantes são construídas através das possibilidades de reestruturação dos espaços escolares, como relatado no grupo focal, pela diretora 2.

Vemos que muitos municípios, até mesmo cidade vizinha... Percebemos essas mudanças: trabalham em equipe, atendimento multidisciplinar, mas aqui no nosso município não tem. Como vemos também muitos municípios com dificuldades piores que o nosso.

Sobre a fala da diretora, os profissionais devem conscientizar-se de seus papéis e das ações necessárias, o que requer mudanças. Ressalte-se que a situação vivida no município gabrielense é também detectada em diversos estados brasileiros; mas o que nos chama a atenção - sendo passível de discussão, até para mudarmos nossas práticas em relação à educação especial/inclusiva - é que os profissionais todos - pedagogo, professores de AEE, professores regentes, Secretária Municipal de Educação - entendam seu papel em torno do AEE para que haja mudanças, e que esse movimento é necessário.

Como percebemos, possíveis mudanças são vislumbradas pela diretora em cidades próximas – então, esse movimento precisa entremear metodologias ultrapassando o simples querer; depende também da disponibilidade de tempo nos espaços-tempo escolares, do quantitativo de alunos, como também da equipe diretiva da escola e da Secretaria Municipal de Educação; envolve ajustes que não dependem, muitas vezes, só dos professores. Sobre esses fatores Silva (2020) concluiu que mudanças para adequação curricular não depende apenas das parcerias entre dois professores, mas da participação de toda a equipe - gestores, docentes, familiares e estudantes.

Assim, se não compartilham momentos nos espaços-tempos, como desenvolver ações colaborativas? Delevati (2012) e Milanesi (2012) esclarecem que o trabalho articulado AEE-SAR apresentam dificuldades consideráveis, muitas vezes não se efetivando, ou se torna inútil ou reduzido, por acontecer o AEE no período inverso, ou pela carga horária de trabalho do professor de AEE. Assim, na subcategoria seguinte, evidenciamos, nos espaços educacionais gabrielenses, situações que desfavorecem a atuação docente entre os professores.

### **6.3.2 Atuação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado**

Mesmo não estamos um foco específico para a deficiência intelectual, neste trabalho, importa considerarmos Vygotsky (1997) quando trata da aprendizagem da criança com “retardo mental”, que apresenta dificuldade de coordenar o pensamento

abstrato, e que a escola precisa desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. Com esse exemplo, considerando que a tarefa da escola mediante todos os alunos é superar o defeito e não se adaptar ao defeito seja qual for. Pois, a criança com necessidade educacional especial precisa de mais do que o habitual, para que a escola desenvolva suas habilidades cognitivas. Deixá-la entregue aos seus próprios recursos, a sua própria sorte, ela não conseguirá desenvolver-se.

Desse modo compreendemos que a aprendizagem dos alunos não provém de qualquer ensinamento, resulta de como ele é organizado e oferecido, ou seja, tudo depende de como ele é ofertado. Coerente com o pensamento de Vygotsky, Davidov (1988, p. 47) também destacam que:

A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças, de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por ex., do pensamento, da vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, frequentemente observados nos escolares, de uma ou outras funções psíquicas.

O enunciado dos autores contraria as práticas homogêneas de muitas escolas regulares, requerendo-se novas possibilidades para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Diante de tais reflexões, entendemos que o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores gera transformação e fortalece o atendimento educacional especializado nas escolas regulares, legitimando assim a pressuposição abordada.

Contudo, alguns pontos desfavorecem as parcerias entre os professores do AEE e da sala de aula regular. Assim, profissionais entrevistados declararam que o tempo durante o qual o professor do AEE permanece nas escolas não aparenta ser um aliado.

Eu me sentia muito sozinho, pois era o professor dentro da sala de aula e só, e o professor de AEE ia lá, fazia o seu monitoramento durante uma aula de 50 minutos e depois saía, e a escola não se envolvia tanto (Professor do 3º ano).

[...] Devido ao pouco tempo que esses professores possuem juntos, esse professor se torna uma visita na escola: ele vem, faz o acompanhamento dele e ele tem que correr para outra escola [...] (Professor do 3º ano).

Se houvesse mesmo a quantidade necessária de professores seria ótimo, assim haveria a estimulação para o aluno igual. Queria mais tempo para

falar sobre a realidade do aluno, planejar e produzir atividades para trabalhar com este aluno (Pedagogo 3).

Assim, esse afastamento é não visto, pela maioria dos professores, da sala de aula regular e do AEE, como desafio somente aos professores do AEE. Esse afastamento precisa ser revisto para favorecer as condições de trabalho dos professores, as parcerias entre ambos. Bernardes (2014), Lima (2016), Gomes (2016), entre outros, vêm mostrando a ausência/absentismo do trabalho articulado entre os professores de AEE e da SAR. “A ausência de tempo associada à incompatibilidade de horários dos docentes é um dos desafios mais preocupantes no desenvolvimento da cultura colaborativa” (CARVALHO, 2018, p. 42). As legislações brasileiras (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011) e municipal (SÃO GRABRIEL, 2015) pontuam que deve ser promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado. Mas falta esclarecimento da carga horária, o que minimiza as possibilidades do trabalho docente articulado entre os professores, pois, sem definições nos documentos do município sobre carga horária de alunos e horas-aula que esse professor deve seguir, há desarticulação, exigindo-se articular políticas públicas que fortaleçam e direcionem essas questões. Entendemos que o tempo do professor de AEE nas atividades com alunos público-alvo da educação especial, na sala regular, tem sido insatisfatório, contribuindo para o professor de AEE ser visto enquanto “visitante” na escola.

Com 27 alunos na sala de aula, então, assim... por mais que a professora da sala regular tem que fazer e buscar, ela sozinha não consegue. Eu penso que é insuficiente o tempo, na realidade, dependendo da deficiência, o professor de AEE deveria ficar pelo menos a metade da carga horária do aluno na sala, no meu ponto de vista (Professor do 3º ano).

Para Chiote (2017, p. 67) “um problema enfrentado no cotidiano escolar era que esse trabalho não contemplava todas as disciplinas de todos os alunos, devido à carga horária e a organização do trabalho das professoras do AEE”. Portanto, o professor de AEE na sala de aula regular fortalece o ensino-aprendizagem, pois quanto mais tempo o professor especialista estiver na sala de aula regular, mais suporte pode ofertar ao professor regente.

“Há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendiz realizado num determinado grupo social e que a construção de conhecimentos se dá pela inclusão do sujeito com o meio e com o objeto de

estudo, e nessa perspectiva o professor vai mediar essa relação e favorecer a interação, pois o professor é uma ferramenta essencial para que haja o desenvolvimento dos potenciais que o aluno poderá desenvolver” (VYGOTSKY, 1995b, p. 50).

Assim, refletimos sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial e a importância do papel do professor especialista na mediação para favorecer o processo ensino-aprendizagem desses estudantes, tornando imprescindíveis as relações estabelecidas pelos professores neste contexto histórico-social.

Constatamos, também, que mesmo que os professores mencionem algum tipo de trabalho docente articulado nas escolas regulares, esses momentos de encontro acontecem de maneira assistemática e sem organização prévia, sem continuidade ao trabalho pedagógico e, conseqüentemente, minimizando as ações colaborativas entre esses professores. Tais acontecimentos podem ser resumidos na fala seguinte:

Às vezes participamos do planejamento junto com o professor regente, porque geralmente aquele professor planeja por área, todos os dias é uma área, e a gente tem duas horinhas naquele dia, e por exemplo: hoje é a área de ciências humanas, tem o planejamento então o professor de AEE vai sentar duas horas para planejar e não contempla todos os professores (Professor AEE 4).

Identificamos que para suprir a necessidade do atendimento ofertado na sala de aula regular, a política municipal adotada em relação à contratação dos profissionais, no município pesquisado, muitas vezes se efetiva através da contratação de estagiários ou cuidadores, o que nos mostra a necessidade de ações e políticas públicas municipais, pois o trabalho dos professores de AEE é substituído pelo desses profissionais. Diminuindo cada vez mais a ocupação desse profissional nas escolas regulares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, artigo 58, inciso 1º, traz que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. Assim como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, evidencia que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de

higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.13, grifo nosso).

Assim, porque as legislações e orientações nacionais não retratam de maneira direta e específica as demandas, ocorrem essas situações, contrariando, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96 art. 59, §3, bem como a Resolução 2, de 11 de setembro de 2001 art. 8, § 1, em que, para o atendimento especializado e na sala regular os sistemas de ensino, as escolas da rede regular devem assegurar **professores capacitados e com especialização**, tal qual a Resolução 4, de 2 de outubro de 2009 art.12: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Como a Lei 12.764/12, que esclarece que, comprovada a necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída na classe regular, no art. 2º, § IV, terá direito a **acompanhante especializado** (grifos nossos).

Constatamos assim que essa problematização se propaga em outras redes de ensino do Espírito Santo, como enfatiza Ghidini (2020) quando discute que substituir o professor especializado pelo estagiário/cuidador fere a legislação maior, como a LDBN n. 9.394/96, ao exibir no art. 59 que os sistemas de ensino assegurarão “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]” (BRASIL, 1996, art. 59, III). Nessa lógica, retira do aluno o direito de contar com o trabalho pedagógico de profissional especialista na área. Outra situação relatada pela autora é a contratação do estagiário impulsionada pelo “barateamento da Educação Especial, pois, dentro da lógica capitalista, contratar estagiários é mais barato para os cofres públicos, pois, com o salário de um professor, talvez possam ser contratados até três estagiários” (GHIDINI, 2020, p. 145). Assim, segundo Saviani (2011), o Proletariado serve ao Capitalismo, configurando-se a escola um dos espaços em que os interesses contraditórios próprios da sociedade capitalista entram em “disputa pela apropriação do conhecimento” (2011, p. 27).

Então, sobre a contratação dos profissionais de apoio, cuidador e estagiário, torna-se importante perguntarmos: quais têm sido os parâmetros utilizados para contratar o professor especializado e o profissional de apoio? Essa pergunta se deve ao fato

de que o estudante necessitará de direção pedagógica, não de cuidados pessoais. Assim, o que difere/define profissional de apoio e profissional especializado? A quem compete oferecer o suporte ao aluno nas atividades pedagógicas em sala de aula? E, mantida a estrutura de cuidador e estagiários, como será desenvolvido o trabalho docente articulado entre esses professores? E como as ações colaborativas serão efetivadas?

Diante desses questionamentos, trazemos a indagação da professora do AEE, onde os trabalhos dos professores especialistas do município, raramente são vistos na condição de parceiros, mas “apoio”, “ajudante” como ressaltou a professora P AEE 1.

“[...] eles não nos enxergam como professores da Educação Especial, eles enxergam a gente como professores de apoio”. “[...] onde acontece sim, de certa forma o trabalho articulado, mas não desenvolvemos ações compartilhadas”.

Trabalhando juntos, os parceiros se ajudam/sustentam, “visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a **não-hierarquização, liderança compartilhada**, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008 p. 2015, grifo nosso).

A dificuldade de sair da individualidade e liderança das turmas da sala de aula regular ainda é realidade vivenciada em nossas escolas. Essas negociações promovendo ações coletivas devem ser construídas nos espaços escolares, indistintamente, entre os que colaboram com a escolarização dos alunos. Sobre a dinâmica das inter-relações o Plano Municipal de Educação (2015, p. 52) valida no Art. 115 “os projetos de melhoria de aprendizagem, da cidadania, a troca de experiências e a possibilidades de contar com o outro nos momentos de dúvida e busca de possibilidades, acrescenta a educação um caráter mais humanista”.

Assim, essas averiguações vivenciadas nessa pesquisa confirmam serem primordiais as parcerias entre o trabalho dos profissionais para escolas inclusivas. Assim, convergimos com Barbosa e Gomes (2006), quando argumentam que os professores devem incumbir-se de ensinar de modo igual, ou seja, a todos os alunos.

[...] Enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente (BARBOSA; GOMES, 2006, p.8).

### **6.3.3 Importância do planejamento para o fortalecimento do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa**

Outra questão importante levantada durante as entrevistas e nos grupos focais foram os planejamentos coletivos, e sua importância nos espaços escolares, momento para troca, construção de novos saberes, é um dos pilares para a formulação de novas aulas, para a organização de ações a serem trabalhadas com os alunos público-alvo da educação especial. Diante de tal organização, o planejamento entre os professores é uma “ferramenta” (VYGOTSKY, 2007) utilizada pelos professores da sala de aula regular e do atendimento educacional, que através dos saberes-fazer, do currículo e das estratégias traçadas, possa atender os objetivos destinados aos alunos público-alvo da educação especial.

O professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos (VYGOTSKY, 2003, p. 79).

A propósito da organização, da intencionalidade do planejamento, Padilha (2001, p. 63) evidencia:

Lembramos que realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosóficos, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Assim, pensar na construção do planejamento em conjunto para fortalecimento das parcerias, elaboração de ações, plano de atendimento individualizado do aluno e flexibilização das atividades, em novas maneiras de ensinar segundo a realidade de

cada aluno. Duarte e Marques (2013, p. 91) intensificam as concepções inclusivas e do trabalho colaborativo ao consolidarem:

[...] O trabalho colaborativo é uma estratégia que pode contribuir para o planejamento e elaboração de adaptações para o aluno com deficiência. Para tanto, é importante que haja um engajamento e uma partilha de saberes entre os professores do ensino comum e da educação especial, para discutir metas, adaptações necessárias no currículo escolar para o sucesso na aprendizagem desses alunos.

O planejamento coletivo quando são efetivadas práticas do trabalho colaborativo entre os professores do AEE e da SAR se torna um recurso importante no alcance para o melhoramento das estratégias na elaboração da acessibilidade curricular na avaliação no atendimento mais eficaz ao aluno PAEE. Nesse sentido, o município pesquisado, esse é um ponto que precisa ser alcançado, pois como averiguado acontece de forma diferente.

Nas falas seguintes, as professoras reconhecem a importância do planejamento coletivo para estabelecer o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores, já que esses profissionais, geralmente, não dispõem de tempo específico para planejamento.

É uma falha muito grande, porque eu acho que é a premissa para que tudo ocorra de forma para que tenha sucesso. O planejamento coletivo é essencial. Tenho certeza que a primeira coisa que deveria acontecer para se ter um trabalho docente articulado seria um momento oportuno para o planejamento coletivo, porque é difícil você trabalhar com uma pessoa se você não pode sentar com ela discutir os meios e as técnicas e contribuir (não só discutir) para juntos pensarmos as ações, em melhorar as atividades relacionadas àquele sujeito (Professor do 4º ano).

Até tentamos fazer um horário para o planejamento coletivo, mas são muitas crianças e apenas um professor (Pedagoga 2).

Os depoimentos aqui reproduzidos ocorreram em 2019, e nos possibilitam inferir que não se sustenta nas escolas um momento de planejamento sistemático compondo o Projeto Político Pedagógico da Escola, quanto a promover relações permanentes que os professores em suas atividades pedagógicas. Os próprios docentes precisam articular essas relações em momentos esporádicos organizados por eles. Então refletir sobre o planejamento em conjunto é rever as ações organizadas nos espaços escolares, reuendo comprometimento da escola, Secretaria de Educação, para assim se pensar sua estruturação contemplando o Projeto Político Pedagógico

visando atender a necessidade da realidade escolar, conforme Resolução 2/2011, Nota Técnica-SEESP/GAB 11/2010, sobre flexibilização, organização do atendimento educacional especializado.

Para isso, apoiamo-nos na concepção de Libâneo (1990, p. 222) de que o “planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente”, que deve ser articulado com “a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Nessa sequência, confirmamos o ato de planejar de Libâneo (1990) com os pressupostos de Vygotsky (2007) na situação de pensarmos no planejamento envolvendo os professores para mediar as condições de conhecimento, aprendizagem, do movimento dirigido de pessoa a outra, sendo meio para estabelecer relações.

Nessa sequência, constatou-se, durante o grupo focal com os profissionais da Educação em março de 2020, que na escola 2 os professores afirmaram não planejarem em conjunto com o professor especialista; já na escola 1, os momentos de reciprocidade ocorriam por meio das estreitas relações como nas ocasiões do café, das atividades em sala de aula regular, nas salas de recursos, dos professores, bem como no planejamento coletivo entre esses profissionais, contemplando apenas 1 dos 8 professores que atuavam com os alunos público-alvo da educação especial (incluindo educação física, artes e projeto).

Nas entrevistas com os oito professores do AEE, quatro relataram faltarem momentos para planejamento conjunto com os professores da sala de aula regular, mas a professora de AEE 3 da rede municipal, que atua na educação infantil e no ensino fundamental séries iniciais, informou que no ano de 2020 houve mudanças, para planejar em conjunto com a professora regente, mas só em uma escola que trabalha na educação infantil, conseguiram realizá-lo. A professora AEE 3 ainda argumenta que, além de planejarem juntos, importa fortalecer um trabalho colaborativo, para desenvolverem as atividades e traçarem os objetivos para o aluno que necessita das intervenções. Pois, como observado, às vezes o professor do AEE realiza trabalho alheio a sua atribuição de colaborar com o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Nas escolas pesquisadas, em 2020 a Pedagoga da Educação Especial da SEMED orientou para planejamento coletivo entre os professores da SAR e do AEE, como exposto em sua fala “geralmente a secretaria (SEMED) orienta que a escola organize esse horário de PL (planejamento) junto com o professor regular.” Todavia, constatamos que as escolas e professores se organizam da forma que a disponibilidade entre esses professores permite. Estudos do Observatório Nacional da Educação Especial (CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015; MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015), revelam dificuldade do planejamento coletivo entre a educação especial e a sala de aula regular.

Na sequência, outros quatro professores de AEE explicitam que tentam fazer o planejamento conjunto. Dois deles enfatizaram que foi a partir de 2020 que aconteceram essas mudanças para o planejamento coletivo, e quando acontece, em algumas situações encontram adversidades:

A gente faz, eu tento dar umas ideias. Porém, quando eu chego à sala de aula, as atividades são as mesmas dos demais alunos; são poucos os professores que realmente fazem adaptações; uns falam que independente da forma de passar atividade para aluno, que ele não vai conseguir e que não adianta fazer adaptação. Então, fica um pouco a desejar, apesar de ter esse momento de fazermos o planejamento, com as orientações de como deveria ser cada atividade: na prática mesmo não acontece as adaptações. Eu consegui conciliar, mesmo que eu tenho que ter abrido mão, porque acaba que a gente deixa um pouco o planejamento das atividades da sala de recursos para casa, para conseguir fazer esse planejamento com os regentes... Na escola então eu fiquei apenas com um planejamento só na escola para fazer minhas atividades do contraturno, o restante praticamente todo eu tenho que ficar assim à disposição dos professores. Mesmo que às vezes não tem esse rendimento (P AEE 2).

Reafirmamos que o planejamento deve ser momento de troca de saberes para colaborarem uns com os outros, conforme aponta Vygotsky sobre a importância da mediação para a cultura escolar, permeando registros e experiências, proporcionando troca de conhecimento e reflexão nas relações entre os pares, pois, mais do que articularem no mesmo espaço, os professores necessitam colaborar entre si. Aproveitando esses momentos de transformação das ações e construção do plano de atendimento individual do aluno público-alvo da educação especial, para que a escola regular tenha significado na vida desse aluno.

“[...]os chamados projetos/planos/planejamentos, educacionais/educativos/escolar, personalizados ou individualizados, cumprem justamente essa

função de garantir aos estudantes não apenas a presença na escola, mas também que eles completem com sucesso o percurso na vida escolar” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p.52).

Assim, em 2020, temos as orientações da Secretaria Municipal de Educação às escolas municipais para planejamentos conjuntos: professor do AEE e da sala de aula regular; porém, como relatado pela P AEE 2, nem sempre as práticas colaborativas são efetivadas: assim, em algumas disciplinas há flexibilização das atividades para o aluno público-alvo da educação especial. Fomos então à busca de respostas, e averiguamos em 2021 movimento de mudanças nas atividades flexibilizadas, em que os professores começaram a se preocupar com essas atitudes novas devido às escolas, principalmente os pedagogos, estarem com forte fala sobre a importância e a necessidade dessas flexibilizações, bem como terem um novo documento (ANEXO 3) que deverá ser preenchido com as adaptações pelo professor regente em conjunto com o professor do AEE para o estudante público-alvo da educação especial, documento esse usado pelas escolas estaduais também. Assim, 2021 teve maior solicitação de adaptações das atividades por parte da escola regular e da Secretaria Municipal de Educação. Assim, segue-se fala de professora para refletirmos como nem sempre estar no mesmo espaço de planejamento garante ações colaborativas.

Muitas vezes fazemos o planejamento junto com o professor da sala de aula regular, porém, cada um faz o seu planejamento de forma individualizada. (P AEE 7).

Diante dessas assertivas, evidenciamos trabalho docente articulado, mas desarmonicamente nas ações colaborativas entre os professores, requerendo fortalecimento de uma cultura colaborativa. Todavia, alguns profissionais disseram que “o trabalho articulado de maneira colaborativa não acontece devido à falta de planejamento, e o pouco tempo que esses professores passam juntos” (Professor do 3º ano). Comparando a fala do professor do 3º ano com o que disseram os professores P AEE 2 e P AEE 7, compreendemos que planejamento coletivo articulado não garante ações colaborativas para as práticas.

Entendemos que o ensino em perspectiva colaborativa contribui com a escolarização dos alunos com e sem deficiência, conforme evidenciam as pesquisas de estudiosos a exemplo de Capellini (2004), Braun (2012) e Vilaronga (2014).

Sendo que o planejamento coletivo é momento importante para o trabalho articulado, porém não garante ações colaborativas. Contudo, esta pesquisa evidencia os desafios para que de fato seja satisfatório, como: empatia entre os professores, relações entre os professores, definição e conhecimento dos papéis dos profissionais da Educação, inconsciência referente ao preparo das aulas e flexibilização das atividades, formação continuada. Para Duarte e Marques (2013, p. 89), “[...] a parceria entre esses professores se torna uma estratégia extremamente importante para o planejamento, avaliação e organização de recursos de ensino para os alunos com deficiência”. Diante desse cenário, a teoria histórico-cultural vygotskyana sustenta esse contexto referente ao movimento entre pares, ao afirmar que o conhecimento é produzido socialmente na esfera das relações humanas.

*Olha, foi um desafio, porque como estou em cinco escolas, ficou muito corrido para mim, ficou muito difícil, e assim até que deu certo, o planejamento, mas em uma escola mesmo eu fiquei sem conseguir conciliar com duas professoras regentes (P AEE 3).*

A fala nos faz refletir sobre as condições de trabalho dos professores, em contexto onde ou o professor de AEE precisa atender várias escolas, ou vários alunos, tornando fundamental o debate para possibilitar mais mudanças, e um desses caminhos pode ser a construção de diretrizes municipais esclarecendo o quantitativo de alunos, carga horária dos professores do AEE, papéis de cada profissional.

Diante dos discursos dos professores do AEE, a Secretaria Municipal de Educação orientou as escolas em 2020 que os planejamentos seriam realizados de maneira que planejassem juntos: professores da sala de aula regular e do AEE – porém, entraves à sistematização dos planejamentos são: a grande quantidade de escolas, devendo os professores muitas vezes trocar de escolas no horário em que o professor da sala de aula regular planeja, o quantitativo de alunos que o professor do AEE atende.

Para o desenvolvimento de atividades, estratégias/objetivos para o estudante público-alvo da educação especial, saberes/fazeres são reunidos no planejamento coletivo, que os professores que lidam diretamente com esse público afirmam ser importante, porém não ocorre ou resulta ineficiente. Então, por que de fato essas situações acontecem, ou melhor, não acontecem? Para se pensar ações planejadas,

pesquisas como as de Machado (2017) e Pinto (2017) destacam a necessidade da formação inicial e continuada. Machado (2017) salienta que mesmo a presença do Professor da Educação Especial não garante a parceria, requerendo formação inicial e continuada, como demonstrado na Seção seguinte.

#### **6.3.4 Necessidades formativas no contexto escolar como plano de estratégias**

Convergimos com os autores Vygotsky (1989) e Leontiev (1978), ao exporem que o “homem” atende suas necessidades através do trabalho por intermédio dos elementos mediadores permitindo-lhe as devidas transformações. Nessa perspectiva, Braun (2012), Araújo (2012), Rabelo (2012), Melo (2013), Vilaronga (2014), Araújo (2017), Silva (2018) e Araruna (2018) demonstram que as parcerias entre a educação especial e o ensino regular são fundamentais para construir ensino mais inclusivo, e um dos mediadores determinantes para esse caminho são as ações formativas.

Assim, para o fortalecimento das inter-relações entre os professores do AEE e da sala de aula regular, a formação continuada pressupõe estratégias diferenciadas nos espaços escolares, expressando tópicos/reflexões essenciais às parcerias: cooperação mútua, empatia, práticas bem sucedidas, para o alcance do trabalho docente articulado com viés colaborativo entre esses profissionais.

Nessa perspectiva, examinando as ações formativas em São Gabriel da Palha, verificamos nas entrevistas congruente insatisfação com a ausência das formações continuadas no âmbito escolar, como explanado pelo professor a seguir:

Infelizmente nós não temos usufruído de formação continuada em área nenhuma, principalmente na Educação Especial; assim, aquilo que nós precisamos, temos que buscar. Eu acredito que com a formação continuada a gente vá buscar também, mas a formação, ela traz outras visões que a gente não consegue entender, ela traz outros caminhos porque eles são pessoas que têm uma experiência, que têm uma teoria que vão passar para a gente, acho que é muito importante a formação continuada, a formação em serviço (Professor de 4º ano).

A respeito, a pedagoga da educação especial da SEMED relatou:

Até o momento não ofereceu (se referindo à formação continuada), porém esse ano (2020) teremos uma pessoa na SEMED específica para formações, e esta (referindo-se às formações continuadas na área da educação inclusiva) estão inseridas nesse processo.

Sob essa postura, 2020 foi contemplado com uma profissional que organizou e ofertou as formações continuadas de maneira remota. Nesse contexto, o Regimento das escolas municipais (2016) expõe os direitos da direção, professor, suporte pedagógico e corpo docente, em seu Art. 65, inciso III, “participar de grupos de estudo, encontro, curso, seminário e outros eventos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e pela própria unidade de ensino e outro, tendo em vista o constante aperfeiçoamento profissional” (p. 34). Constatamos que o aperfeiçoamento profissional da equipe escolar é compromisso da Secretaria Municipal de Educação, que as unidades de ensino devem ter e oferecer aos profissionais, e o inciso X reforça como direito do profissional “participar do processo de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e outros” (p. 34). Refletimos sobre esses aspectos do Regimento, que os professores desconhecem. Assim, o desconhecimento gera entre os profissionais discurso de que as responsabilidades recaem sobre os professores, considerando-se profissionais que dominam e desempenham seu papel sem formação continuada na carreira.

Na formação continuada ocorreram, em 2020, algumas alterações, como destacamos nas falas das entrevistas com professores de AEE:

Agora sim, *né*, esse tanto de formação que tá tendo, mais muito pouco se fala da Educação Especial em si, mas está tendo muita informação. Nesse último ano não, *né*, nesse tempo de pandemia, porque se a gente estivesse na sala de aula não estava tendo nada disso (P AEE 1).

No ano passado (2019), foi aquele curso currículo capixaba, *né*? Só isso (P AEE 3).

Bom, que eu saiba, só agora mesmo nesse tempo de pandemia que começou esses cursos, *né*? Mas eu não vi nenhum da Educação Especial (P AEE 4).

Esse ano que nós estamos tendo essas informações nessa pandemia, mas eu nunca recebi (PAEE 5).

Percebem-se formações continuadas em 2020 relacionadas diretamente ao contexto pandêmico, e outras temáticas. E que essas formações não estão direcionadas diretamente ao contexto da educação especial. Ressalve-se a importância dessas formações, mas os profissionais da escola (professores do AEE, professor da sala

de aula regular, pedagogos, diretores) evidenciam que a formação continuada nem sempre contempla o esperado pelos profissionais.

Uma das coisas que eu acho complicada é você pegar o conteúdo daquilo que você está trabalhando, e, dentro daquilo ali, você tem que modificar e trabalhar com as crianças especiais, fazer essa ligação, essa junção eu acho difícil, porque eu percebo essa dificuldade, o que eu vou fazer com esse menino, como que eu vou fazer isso, essa dificuldade que a gente tem não adianta você ter uma sala toda equipada de recurso [...] (Pedagogo 2).

Desse modo, através da perspectiva de Vygotsky (2007) sobre os elementos mediadores como meio de estabelecer relação, nos apropriamos dessa concepção para compreender que a formação continuada age como meio (sendo elemento mediador) para estabelecer relação, então os profissionais almejam formações que atendam as reais necessidades, como evidenciou esta pesquisa de mestrado: flexibilizações das atividades, esclarecimento dos papéis dos profissionais envolvidos, como também a construção do plano de atendimento individualizado, uma formação que fortaleça os vínculos entre os professores, partindo assim das situações vivenciadas no cotidiano nas escolas regulares.

[...] desafio manifestado em nossa investigação diz respeito ao que os profissionais esperam dos espaços formativos e a esperança que depositam nesses momentos. Ao serem questionados acerca da visão que têm sobre o que já vem acontecendo, observamos que, mesmo reconhecendo os pontos positivos e as contribuições geradas nesses momentos formativos, os participantes reconhecem o que pode melhorar. Isso porque eles não estão sendo ouvidos nos seus lócus de atuação sobre as principais dificuldades que enfrentam no cotidiano de suas escolas, e essas queixas constituem ponto de partida [...] mostram que o que se espera dessas formações é aprofundar e construir conhecimentos de como trabalhar, como fazer, e, assim, esperam a solução já estabelecida em suas principais demandas. (CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018, p. 27-28).

Como forma de pensarmos ações viáveis, as professoras do AEE e os participantes das escolas, durante o grupo focal, estiveram abertas a mudanças de se pensar possibilidades sobre as formações continuadas acontecerem, também, nos espaços escolares aproveitando as Jornadas de Planejamento Pedagógico – JPP - no início do ano, e, talvez, em cada encerramento de trimestre.

Na jornada de planejamento pedagógico que é feita no início do ano deveríamos nós, como professores da educação especial, organizar uma fala em algum momento, com todos juntos, para todos os professores, para falar qual a intenção, qual é a ação, uma principal ação dos professores de educação especial para os alunos da inclusão dentro das escolas regulares (P AEE 1).

Todos os estudos atualmente estão voltados para os tempos de pandemia, para as aulas remotas - mas para a educação especial, há somente assistência para as aulas remotas. Penso que deveria ter formações, pois, muita coisa eu ainda não sei. E no momento das jornadas no município seria interessante, mas que não acontecesse só no início do ano, mas que tivesse no início do ano, e no decorrer também, né, porque assim poderíamos levar nossas “situações do dia a dia” podemos assim dizer. (PEDAGOGA 1).

Acerca dessas visões, os profissionais esperam e depositam confiança e expectativas nesses espaços formativos. Sobre essa questão, Caetano (2009, p. 126) nos ajuda a refletir sobre a formação, pois, para o professor realizar formação que tenha sentido e atenda às necessidades educacionais de seus alunos, deve possuir um motivo, pois “a atividade se presentifica por meio da mediação entre pares e, nesses termos, a atividade educativa precisa ganhar sentido na concretude das práticas didático-pedagógicas”.

Sustentando a necessidade da formação no coletivo, apontada pelos sujeitos, apoiamo-nos em Vygotsky (2007), que esclarece o uso de mediadores para atingir objetivos; Leontiev (1978) reafirma tal concepção em esclarecer que a atividade humana é marcada pela necessidade criada pelas circunstâncias do contexto.

Leontiev (1978) se aprofundou nos estudos de Vygotsky sobre atividade humana (necessidade-objeto-motivo), e assim abordaremos essas concepções de necessidade de formação; por exemplo: o professor “não sabe” trabalhar com o aluno com deficiência (necessidade de aprender) e consegue atender sua necessidade com formação (objeto mediador), motivado a buscar a formação (motivo) quando entende que a formação pode atender sua necessidade.

Nessa lógica, validamos a opinião de que é importante ter “[...] uma formação que se constitui no trabalho com o outro, a partir de entendimentos que geram a colaboração, portanto, o aprendizado com o outro” (ALMEIDA, 2010, p. 176). Na perspectiva dos profissionais, da literatura referida e conforme o Regimento Municipal, as formações devem considerar os caminhos percorridos por esses colaboradores, sendo construídas a partir dos espaços escolares, tomando como base os questionamentos e problemáticas vivenciadas por esses profissionais. Pois a “Formação Continuada dos profissionais do Magistério no município de São

Gabriel da Palha acontece para atender as necessidades curriculares, bem como o calendário escolar” (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2016).

A formação precisa valorizar a ação docente no cotidiano do professor, em seu desempenho e na troca de experiências propiciando a esses profissionais formar-se a partir das análises de situações diversas e adversas, incorporando novos saberes e modos de ensinar, possibilitando definir parâmetros para os professores exercitarem a reflexão sobre a própria prática (ARARUNA, 2018).

Nessa lógica, a formação pressupõe professores com formação que não atende as reais necessidades disparadas nos espaços escolares; assim, o professor, além de compreender sua prática profissional, necessita de conhecimento para se erguer e constituir para além de refletir, saber organizar e planejar tendo as teorias e pesquisas como embasamento de sua prática.

[...] se um professor desejar ser um pedagogo cientificamente formado, vai ter de aprender muito. Antes se desejava apenas que conhecesse sua matéria e o programa, e que soubesse dar alguns gritos em sala de aula ante um caso difícil. Hoje a pedagogia se transformou em uma arte verdadeira e complexa, com uma base científica. Portanto, exige-se do professor um elevado conhecimento da matéria e da técnica de seu trabalho. (VIGOTSKI, 2003, p. 300).

Assim, Vygotsky já relatava no século passado a heterogeneidade nos espaços escolares, precisamente por motivo desta multifacetada tarefa designada ao professor exigindo ser dinâmico, criativo, exigindo do professor formação científica vasta ao longo da carreira, visando atender clientela divergente, e que seja respeitado, valorizado. Ressaltamos a importância de serem realizadas formações valorizando os saberes teóricos, as práticas docentes, acadêmicas e políticas, pois esses dois tipos necessitam compor o trabalho docente e requerem articulação fundamentada para atender as formações do público de profissionais da Educação (RABELO, 2012).

Consideramos que as relações firmadas no contexto do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa possam favorecer a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, desconsiderando as práticas tradicionais quando os professores mencionam não se sentirem preparados para atuar com esse público.

## 6.4 A PROPOSTA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O mestrado profissional (MP) foi institucionalizado no Brasil através Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998, que dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. A Portaria normativa 17, de 28 de dezembro de 2009 (revoga a Portaria 47/1995<sup>17</sup>) que dispõe sobre os Mestrados profissionais no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, regula os mestrados profissionais, tendo entre seus objetivos a “articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas [...]”, a capacitação de profissionais “qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” e, mais especificamente, o trabalho de conclusão de curso:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009).

O mestrado profissional, no Brasil, perpassa duas décadas. Talvez por ter ocorrência ainda que parcialmente recente, tem gerado desconfianças nas modalidades de pós-graduação *stricto sensu*, em particular sobre as diferenças para os mestrados acadêmicos, seja pelas concepções dos alunos egressos, pela construção do produto, intimidados pelos mestrados acadêmicos. Seja como for, devemos acautelar-nos contra a redução da qualidade da pesquisa, pois sabemos ser difícil conciliar pesquisa e trabalho ao mesmo tempo.

---

<sup>17</sup> Em 1995, a CAPES aprovou o “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado 1995” (REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2005), que deu origem à Portaria 47/1995 (CAPES, 1995), determinando a implantação de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Nessa trajetória do Mestrado Profissional em Educação, a indicação formal de membro da Comissão de área da Educação assumida pela CAPES ocorreu na reunião de 5 a 7 de março de 2012. Referentes aos mestrados profissionais, diversas Portarias foram editadas e revogadas. Atualmente vigora a Portaria n. 81/2016. (CAPES, 2016). E documentos do Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (FORPRED), Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FORPROF), Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), elaborados por seus pesquisadores, subsidiaram debates e encaminhamentos da institucionalização dos mestrados profissionais em Educação (FIALHO e HETKOWSKI, 2017).

Mais recentemente, o Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGMEPE) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tem em seu Regimento Interno (2018), entre seus objetivos, no art. 3º a promoção “da formação continuada de profissionais da Educação, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizem a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática”, “[...] da articulação entre a pesquisa e a prática escolar [...]”. Assim como o artigo 13 evidencia a organização e traz no §1º que a “dissertação constituir-se-á de trabalho de pesquisa na área de Educação, tendo caráter individual, devendo, necessariamente, responder à problematização advinda da prática educativa e de trabalho na educação”, e mais especificamente no § 2º que a “dissertação terá que ser acompanhada por um produto aplicável nas práticas educacionais dos mestrados”.

Sobre a construção da dissertação, do produto e a valorização da experiência profissional articulando teoria e prática, relatada pelo regimento interno aludido, esta pesquisa percorre vivências, experiências empíricas e teóricas no mestrado profissional, compondo produto educacional neste processo formativo, oferecendo ao pesquisador e aos participantes que atuam diretamente na educação repensar suas práticas buscando melhores maneiras e oportunidades para o ensino-aprendizagem dos alunos, ao exibir que uma das metas deste mestrado, o desenvolvimento profissional.

Buscamos, neste processo dialético de avanço na construção do conhecimento, elaborar produto educacional que partisse da necessidade desse público (professores, pedagogos, diretores e demais profissionais da Educação), com base nos argumentos especificados pelos profissionais para sistematizar as orientações já existentes, como também fomentar discussões sobre as ações por perspectiva inclusiva. Com essa premissa, elegemos a construção de uma Proposta de Reflexão das Ações Pedagógicas referente à Educação Especial/Inclusiva – O Trabalho Docente Articulado na Perspectiva Colaborativa entre o Atendimento Educacional Especializado e a Sala Aula Regular, bem como as possibilidades de ações colaborativas considerando a participação de estudantes com deficiência/transtornos, segundo a necessidade do município. Sendo o produto em conformidade com a CAPES, “deve agregar valor social ao mercado de trabalho e à comunidade, focando na profissionalização e no gerenciamento das diversas atividades envolvidas, sejam essas sociais, tecnológicas ou culturais” (SCHÄFER, 2013).

Compreendemos que o município está em construção no universo da educação especial/inclusiva. Quando nos referíamos ao trabalho docente articulado entre esses profissionais e suas práticas colaborativas para atender as subjetividades dos alunos público-alvo da educação especial, os participantes, principalmente os professores, se autodescreviam com muitas dúvidas envolvendo esse movimento/processo nas escolas. Sendo que cada escola, professor, apresenta uma visão, um direcionamento.

Seria muito bom, e oportuno para as escolas, a construção de um manual, assim todas as escolas se beneficiam e conseguiriam “falar uma mesma língua” beneficiando o aluno PAEE (Pedagoga 1).

Seria ótimo! Porque nas escolas municipais não possui nenhum material próprio, específico sobre a educação especial nas escolas (Professor de 3º ano).

A partir da realidade observada, dos discursos, os profissionais participantes apresentaram sugestões para a produção e sistematização, para ampliar as discussões nos espaços escolares e diminuir os impactos que se entrelaçam nos espaços escolares, afetando diretamente o trabalho dos professores da sala de aula regular e do AEE.

Nessa vertente, os participantes, empolgados, apoiaram a construção do produto educacional. Os profissionais envolvidos na pesquisa relataram informações diferindo de escola para outra. Essas constatações revelam inexistência de fonte de consulta sistematizada, que venham subsidiar a educação especial/inclusiva nos espaços escolares. Ficando encarregada a pedagoga responsável da educação especial e escolas qualquer decisão/iniciativa das/os organizativa e informativa.

Procuramos entender a quais esclarecimentos os professores se referiam, e percebemos que eram sobre as atribuições do Professor do AEE, da SAR, da organização do horário do AEE, e ações colaborativas no desenvolvimento das atividades curriculares dos alunos público-alvo da educação especial. A professora de 4º ano questionou sobre onde se respaldar no município para as atividades flexibilizadas, sabendo que os documentos e as legislações nacionais amparam, mas gostaria de algo mais específico. E relata outros pontos:

Eu penso em materiais, conteúdos, para que a gente possa buscar os recursos, e subsídios para ajudar o aluno, na realidade quando sentamos para planejar precisamos de recursos e materiais, referências bibliográficas, até porque nós como professores da sala regular, não conhecemos todas as deficiências e nunca vamos conhecer, porque elas sempre estão aparecendo (Professor de 4º ano).

Em consenso com o grupo investigado, eles frisaram a necessidade da construção de material orientador, como evidenciou a fala da professora a seguir:

Acredito que tinha que ter um guia tutorial, por que não dizer assim, pois a escola, os professores não entendem o trabalho da educação especial dos professores especialistas na sala de aula; alguns sabem, não estou generalizando (Professor AEE 1).

Logo após, procuramos a pedagoga da educação especial da Secretaria Municipal de Educação, conversamos sobre vários assuntos desta pesquisa, um deles o produto, mostrando-se bastante interessada na ideia *a priori*, e os outros pedagogos presentes na Secretaria acenaram a possibilidade de organizar mais adiante um Conselho para que posteriormente fossem construídas as diretrizes municipais.

Através dessa proposta, procuramos oferecer às escolas respaldo nas legislações vigentes e através da demanda dos profissionais, como também esclarecimentos para as incógnitas que surgiram ao longo da pesquisa. Enfatizamos que a produção dessa proposta de reflexões das ações pedagógicas seja reflexiva, para que não

seja utilizada somente como fonte principal, mas que seja caminho possível em busca de novas condutas, promovendo a reflexão compartilhada dos diversos profissionais do âmbito escolar. Assim, a construção do documento está traçada na teoria histórico-cultural, fundamentada em Vygotsky, compreendendo que a aprendizagem se obtém através da mediação e interação com o outro a partir de um contexto histórico e social.

Oliveira (1997), na perspectiva de Vygotsky, caracteriza-o pela compreensão da importância dos instrumentos na atividade humana. Vygotsky compreende o Homem e suas características através do estudo da origem e desenvolvimento da espécie, fundado no surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana como marcas de sua espécie. O trabalho desenvolve a atividade coletiva, portanto, as relações sociais, e, por outro lado, a criação e utilização de instrumentos.

O instrumento “será interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 1997, p. 29). Nesta proposta, o instrumento ações pedagógicas na escola auxiliará quem dela precisar.

Assim, para a construção do instrumento, face aos apontamentos e discussões entre os participantes desta pesquisa e como forma de atender as expectativas desse grupo, propusemos em conjunto a elaboração e implantação da intitulada reflexão das ações pedagógicas, que levasse em conta:

- a) A definição dos pressupostos da educação especial na perspectiva inclusiva, do atendimento educacional especializado (AEE) referente aos Alunos PAEE, através do levantamento do amparo legal (recortes).
- b) Os papéis dos Professores do atendimento educacional especializado e da sala de aula regular.
- c) O trabalho, articulado na perspectiva colaborativa e suas implicações no cotidiano das escolas regulares que assume a inclusão como princípio.

A proposta de reflexão das ações pedagógicas, apresentada a seguir, estará impressa e disponível em cada unidade escolar, prática validada por Silva *et al.* (2017, p. 236) que salientam que o “produto deve ser implementado no contexto

escolar e deve ficar disponível para que qualquer docente possa usá-lo e a fim de diversificar suas práticas pedagógicas e, portanto a avaliação dos MP perpassa obrigatoriamente pela sua produção”.

#### 6.4.1 Proposta de Reflexão das Ações Pedagógicas: O trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre o atendimento educacional especializado e a sala aula regular



Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação de Mestrado  
Profissional em Educação



**PROPOSTA DE REFLEXÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS:**  
O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE  
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA AULA REGULAR.

Patrícia Vassoler Scaramussa  
Andressa Mafezoni Caetano





Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação de Mestrado  
Profissional em Educação



**PAULO SÉRGIO DE PAULA VARGAS**

Reitor

**RONEY PIGNATON DA SILVA**

Vice-Reitor

**VALDEMAR LACERDA JÚNIOR**

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós Graduação

**REGINALDO CÉLIO SOBRINHO**

Diretor do Centro de Educação

**SOLER GONZALEZ**

Coordenador do Programa de Pós-graduação de  
Mestrado Profissional em Educação

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

## APRESENTAÇÃO

Prezados(as) professores(as) e demais profissionais da Educação,

Esta Proposta de reflexão das ações pedagógicas integra o produto educacional da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo.

Este produto é fruto da defesa da inclusão de todos os alunos, mais especificamente, neste trabalho, os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), sustentando que todos podem aprender e se desenvolver independentemente de suas especificidades.

Este material visa refletir e sistematizar as orientações sobre a Educação Especial/Inclusiva no que tange ao trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre o Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Aula Regular.

Para desenvolver essas reflexões e orientações, buscamos pistas e abordamos as problemáticas vivenciadas pelos professores e demais profissionais da Educação, discutindo e refletindo, para que de fato colaborassem com as escolas e com o município de São Gabriel da Palha.

Organizamos esta proposta de reflexões e ações do seguinte modo:

- A definição dos pressupostos da educação especial/inclusiva, do atendimento educacional especializado (AEE) referente aos alunos PAEE, através do levantamento do amparo legal (recortes).
  - Os papéis dos professores do atendimento educacional especializado e da sala de aula regular.
  - O trabalho, articulado na perspectiva colaborativa e suas implicações no cotidiano das escolas regulares, que assume a inclusão como princípio.
- Esperamos que o conteúdo desta proposta amplie o conhecimento e fomente a formação continuada nas escolas gabrielenses.

---

## SOBRE A AUTORA

---



**Patrícia Vassoler Scaramussa**, graduada em Normal Superior pela Fundação Universidade do Tocantins (2008) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2011). Pós-Graduada (Lato Sensu) em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial/Inclusiva. Mestranda em Educação: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Atualmente é professora da educação especial na rede municipal de São Gabriel da Palha.

E-mail: [patriciavassoler86@gmail.com](mailto:patriciavassoler86@gmail.com)

---

## SOBRE A ORIENTADORA

---



**Andressa Mafezoni Caetano**, Professora do Centro de Educação do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e do Mestrado em Educação na modalidade Profissional do PPGMPE da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado - UFRRJ. Doutorado, Mestrado em Educação e graduada em Pedagogia pela UFES. Na graduação tem habilitação no magistério da Educação Especial e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou na função de Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi Professora (2003 -2008) e Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Instituto Superior de Educação da Escola Superior São Francisco de ASSIS - ESFA (2004 -2008), Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (2013-2017). É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial da UFES.

E-mail: [andressamafezoni@yahoo.com.br](mailto:andressamafezoni@yahoo.com.br)

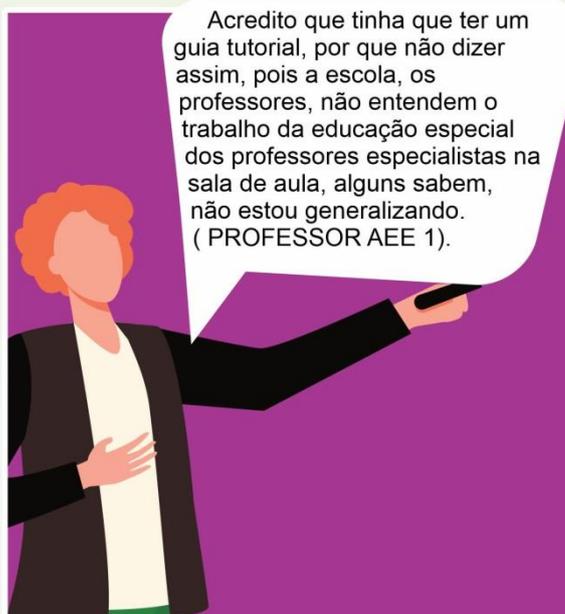
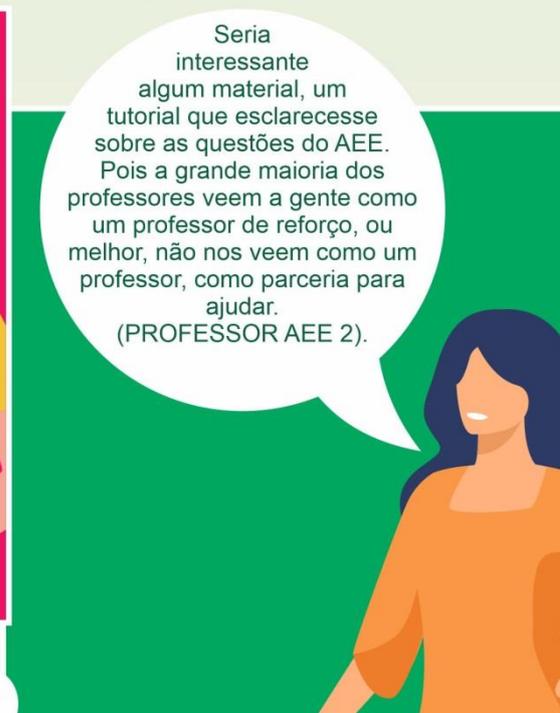
## SUMÁRIO

EM QUE CONSISTE A PROPOSTA DE REFLEXÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS?	07
CONSTITUIÇÃO CULTURAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, IMPLICAÇÕES PARA UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE OS PARES	08
EDUCAÇÃO ESPECIAL	09
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	10
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	11
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA PARA PROFESSORES ESPECIALISTAS	12
DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE CADA TIPO DE ATENDIMENTO	13
PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	14
PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR	15
O TRABALHO ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DE AEE E DA SALA DE AULA REGULAR	16
COMO FORTALECER UMA CULTURA COLABORATIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES	18
SUGESTÃO – REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA ENUNCIADA PELA COMUNIDADE ESCOLAR	19
SUGESTÕES GERAIS PARA O TRABALHO COM OS ESTUDANTES QUE SÃO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
EXEMPLOS DE ATIVIDADES	21
REFERÊNCIAS	23



## EM QUE CONSISTE A PROPOSTA DE REFLEXÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS?

As falas dos diálogos abaixo foram extraídas do grupo focal com os profissionais da Educação durante a pesquisa de mestrado na modalidade profissional no PPGMPE/UFES.



## VYGOTSKY: IMPLICAÇÕES PARA UMA RELAÇÃO ENTRE OS PARES

- Antes de refletirmos sobre a educação especial/inclusiva, é oportuno apresentar para quem não conhece, e reapresentar para quem conhece, Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934). Ele foi professor e pesquisador de Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura, e discutiu o aprendizado e o desenvolvimento sócio-histórico de crianças com deficiência.
- Vygotsky esclarece que as características tipicamente humanas resultam da interação dialética do Homem e seu meio sociocultural. Neste estudo transformamos nosso meio através dessa proposta de reflexões das ações pedagógicas para atender nossas necessidades, sendo essa um instrumento mediador (VYGOTSKY, 2007) para atingir nossos objetivos. Para Vygotsky, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.
- Vygotsky (1989) salienta serem as trocas nas relações entre pares essenciais à mediação da aprendizagem. É importante que enquanto professores e demais profissionais da Educação tenhamos clareza da importância da relação entre pares, e Vygotsky (2007) nos faz refletir que os indivíduos em interação com seus pares mais experientes podem dividir seu conhecimento com quem detém pouco entendimento. Portanto, aqui a função do professor não é de hierarquia, mas trabalho em equipe envolvendo a colaboração de ambos os sujeitos.
- Assim esta proposta de reflexão e ação parte, então, das concepções e decisões tomadas pela coletividade, a elaboração desta proposta é um movimento de construção para a revisão da própria prática.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL. VOCÊ SABE O QUE É?

**Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, em sua versão atualizada:**

A educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A oferta de educação especial, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida.

### **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

### **Resolução CEB/CNE Nº 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:**

A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular;

### **Plano Municipal de Educação de São Gabriel da Palha (2015)**

É entendida como a educação escolar, oferecida nas escolas regulares de ensino para os portadores(nota de rodapé) de necessidades especiais, com atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

É uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades, que abrange à Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Superior, sendo oferecida para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

É importante lembrar que com a atualização da LDB, o termo portador de necessidade especiais foi excluído, sendo substituído por educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

No Brasil, a educação especial associa-se à perspectiva de educação inclusiva. A perspectiva inclusiva está fundamentada nos documentos e movimentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

Na Declaração de Salamanca (1994), a Educação Inclusiva é definida como:

- O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras.



### DICA DE LEITURA

Direito de Aprender e os Alunos Público-alvo da Educação Especial (MELO; MAFEZONI, 2019)

<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/831>

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

### Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não substituindo escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

### Decreto 6.571/2008 e o Regimento das escolas do município de SGP/2016

O atendimento educacional especializado - AEE - é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de modo complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

### Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009

O AEE, como integrante do processo educacional, é um serviço da Educação Especial complementar ou suplementar à formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na Sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

### Decreto 7.611/2011

AEE é um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. No artigo 3º estão os objetivos do AEE: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados segundo as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino-aprendizagem; e, por fim, assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

### Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

O AEE, como serviço, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

#### DICA DE LEITURA

• A Produção de Conhecimentos Sobre Atendimento Educacional Especializado: Um Estudo Comparado Nacional (ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018)  
<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10722>

• Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil (BAPTISTA, 2019)  
[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022019000100407&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022019000100407&script=sci_arttext)

## CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES ESPECIALISTAS CONFORME AS ORIENTAÇÕES DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESPÍRITO SANTO

Apresentaremos a distribuição da carga horária e tipo de atendimento conforme as Diretrizes Operacionais da rede estadual em 2021.

As unidades de ensino da rede pública municipal de São Gabriel da Palha são regidas pelas legislações vigentes municipais (Lei Orgânica – 2006; Plano Municipal de Educação – 2015; Regimento das Escolas Municipais de Educação – 2016), como também, o município está vinculado ao sistema Estadual de Ensino do Espírito Santo, no qual a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Gabriel da Palha segue as orientações estaduais.

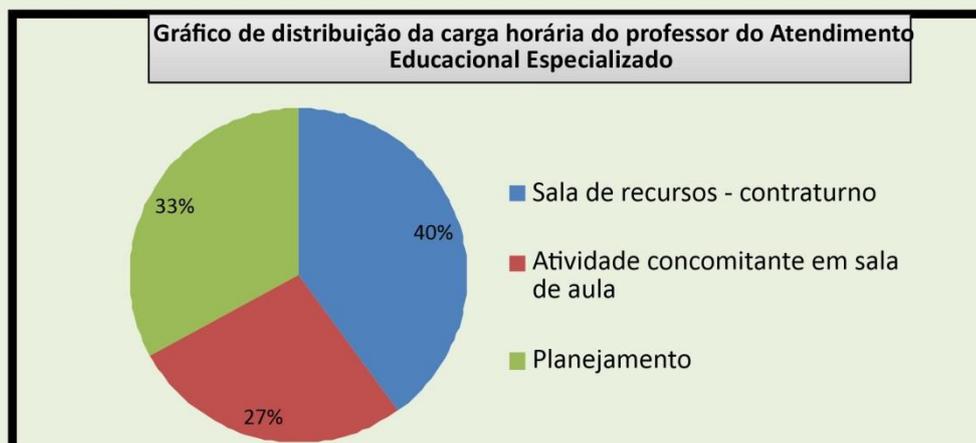
Então, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial/ES - 2021 A oferta do AEE se realize em diferentes tempos e espaços educativos e em duas dimensões:

- I - No contraturno, desenvolvido na sala de recursos multifuncionais;
- II - Por meio de trabalho colaborativo.

Garantir nas salas de recursos, professor especializado que atue nos dois turnos, sendo 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, em salas de recursos, no contraturno, 33% da carga horária no planejamento e estudo e 27% da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula.

Observe o gráfico:

Tendo como base a carga horária do professor de AEE nas diretrizes operacionais para a educação especial/ES – 2021, construímos o gráfico a seguir para melhor visualização das informações.



Fonte: Elaborado pela autora - 2021

## CARGA HORÁRIA E TIPO DE ATENDIMENTO CONFORME AS ORIENTAÇÕES DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO - 2021



Olá! É importante pensarmos a importância de municípios com organização/diretrizes para serviços ofertados aos alunos público-alvo da educação especial. Precisamos refletir sobre a construção de políticas públicas inclusivas possibilitando melhores condições para igualdade e qualidade do ensino de todos os estudantes e formação continuada de professores.

### CARGA HORÁRIA DE CADA TIPO DE ATENDIMENTO

PROFESSOR DE AEE, POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA - Nº DE ALUNOS			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h semanais	40 h semanais
Visual - Baixa Visão	01	02 a 03	04 a 07	08 a 15
Visual - Cegueira		01	02 a 04	05 a 08
Auditiva	01	02 a 03	04 a 08	09 a 15
Intelectual/TGD	01	02 a 03	04 a 08	09 a 15
Altas Habilidades/ Superdotação		05 a 10	11 a 20	21 a 30
FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/AULAS/PL			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h semanais	40 h semanais
Atendimento aos alunos na sala de recursos	04 aulas	07 aulas	10 aulas	16 aulas
Planejamento individual e junto ao prof. Classe comum	03 PL	05 PL	07 PL	11 PL
Trabalho colaborativo na sala regular	03 aulas	04 aulas	08 aulas	13 aulas
FORMAS DO ATENDIMENTO PROFESSOR DE LIBRAS/INSTRUTOR NO AEE	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/Nº DE ALUNOS/PL/AULA			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h semanais	40 h semanais
Quantidade de alunos	01 a 03	04 a 06	07 a 10	11 acima
Planejamento	03 PL	05 PL	07 PL	11 PL
Quantidade de aula contraturno	07 aulas	11 aulas	18 aulas	29 aulas

Fonte: Diretrizes Operacionais para a Educação Especial do Espírito Santo, 2021.

## PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em São Gabriel da Palha/ES:

- O atendimento educacional especializado em interface com os professores do ensino regular promove os apoios necessários à participação e aprendizagem desses estudantes. (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015).
- O professor “para atuar nas salas de recursos, é exigida do professor formação especializada na respectiva área da educação especial” (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2016, p. 18).
- O professor do AEE deve “considerar os desafios vivenciados pelos estudantes público-alvo, e realizar o atendimento, conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e carga horária, individual ou em pequenos grupos” (SÃO GABRIEL DA PALHA, 2015, p. 37).

**Assim, as unidades escolares seguem a Resolução N° 4, de 2009, que dispõe as atribuições professor de AEE, no art. 13:**

- Organizar, elaborar os recursos educacionais e de acessibilidade segundo as singularidades dos alunos PAEE;
- Elaborar e executar plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da escola;
- Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disposição de recursos de acessibilidade;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- Ensinar e usar a tecnologia assistencial buscando ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- Articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilidade dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias de participação dos alunos nas atividades escolares.

## PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR

### Regimento das escolas do município de SGP (2016), Art. 62, p. 32

II- elaborar e cumprir o plano de trabalho, em consonância com a proposta pedagógica da unidade de ensino;

III- zelar pela aprendizagem do educando;

VI- colaborar com as atividades de articulação da unidade de ensino com a família e a comunidade;

### Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96

Elaborar com o professor de AEE o plano de atendimento individualizado.

Garantir, junto com os sistemas de ensinos, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as necessidades dos estudantes público-alvo da educação especial.

### Resolução CEB/CNE 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva.

### SAIBA MAIS

Para o professor do AEE e da Sala de Aula regular cumprirem sua função, os sistemas de ensinos e as escolas devem promover e sustentar as condições necessárias, conforme a LDBN 9394/96, PNEEPEI de 2008, Resolução CNE/CEB, 04/2009, LBI (2015).

## O TRABALHO ARTICULADO NA PERSPECTIVA COLABORATIVA ENTRE OS PROFESSORES DO AEE E DA SALA DE AULA REGULAR

Nos espaços escolares, articular é o mesmo que promover atuação colaborativa?

Nem sempre dividir o mesmo espaço garante ações colaborativas entre os professores.

Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001 - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: **Atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), 2008, dispõe que a educação especial se **articula** com o ensino comum.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - art. 9º: elaboração e execução do plano de AEE são de competência dos professores especialistas, em **articulação** com os demais professores do ensino regular da mesma maneira que estabelece como uma das atribuições do professor de AEE estabelecer **articulação** com os professores da sala de aula comum.

Meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), estratégia nº 4.8 - garantir a oferta da educação inclusiva vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e **promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.**

PROFESSOR/A  
SALA DE  
AULA REGULAR



+



PROFESSOR/A  
AEE/ESPECIALISTA

ENSINO COLABORATIVO

Estudos brasileiros (CAPELLINI, MENDES, 2007; ALMEIDA, MENDES, TOYODA, 2011; BRAUN, 2012; RABELO, 2012; CAPELLINI, DAVID, 2014; DAMIANI, 2008; MOSCARDINI, 2016; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014) têm demonstrado práticas colaborativas entre os professores promissoras para constituir espaço inclusivo e formativo. Atuando colaborativamente, demonstram práticas bem-sucedidas na inclusão escolar, além de beneficiar a todos os alunos.

## O QUE É ENSINO COLABORATIVO?



É o compartilhamento de experiências e parcerias entre os profissionais (MENDES, 2006). Almeida, Mendes e Toyoda (2011, p. 85) definem que “o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço da educação especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”. Ou seja, “todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas” (BRAUN; MARIN, 2016, p. 201).

## COMO SE REALIZA O ENSINO COLABORATIVO?



No lugar dos “alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular” (MENDES; ALMEIDA e TOYODA, 2011, p. 85). É conceituado pelos pesquisadores na área como “[...] um recurso, suporte ou apoio, que não é exclusivo do aluno com deficiência, mas sim da classe, ele deve apoiar todos os alunos e também o professor do ensino comum” (MENDES; VILARONGA e ZERBATO, 2014, p. 75).

### SAIBA MAIS

A concepção de trabalho articulado na perspectiva colaborativa no município de São Gabriel da Palha/ES, não a consideramos sinônimo do ensino colaborativo, pois o professor de AEE não é exclusivo da sala de aula regular, também divide suas tarefas com a sala de recursos multifuncionais. Mas a concepção de trabalho articulado na perspectiva colaborativa necessita de ações colaborativas não isoladas ou esporádicas.

### DICAS DE LEITURA

- Ensino Colaborativo: Uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado ( BRAUN; MARIN, 2016).  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>
- Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011).  
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/29852?locale-attribute=es>

## COMO FORTALECER A CULTURA COLABORATIVA NOS ESPAÇOS ESCOLARES?



- ➔ A formação continuada promove nos espaços escolares cultura colaborativa fortalecendo as parcerias entre a educação especial e o ensino regular;
- ➔ Promoção de estratégias para o trabalho articulado na perspectiva colaborativa, bem como ações que viabilizem a cultura colaborativa por parte dos sistemas de ensino;
- ➔ Produção/flexibilização de atividades/materiais para uso na sala de recursos e na sala de aula regular;
- ➔ Elaboração das diretrizes municipais;
- ➔ Valorização e formação para o professor;
- ➔ Conhecimento das legislações;
- ➔ Fomentar políticas públicas;
- ➔ A figura de um gestor que assuma a responsabilidade de fornecer, realizar e garantir ações que favoreçam a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial;
- ➔ Construção em parceria com a sala de aula regular do Plano de Atendimento Individualizado do estudante PAEE;
- ➔ Parceria com universidades para a formação continuada;

### DICAS DE LEITURA

- Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades (CARVALHO; ALMEIDA; SILVA, 2018).  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5147>
- Dilemas no Cotidiano Escolar: Implicações nos Processos de Inclusão, Formação Continuada e Constituição Profissional (PANTALEÃO, 2013).  
Repositório UFES: Livro Políticas, Práticas Pedagógicas e Formação: Dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência

## SUGESTÕES, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA ENUNCIADA PELA COMUNIDADE ESCOLAR.

-  Sobre a formação continuada de professores e demais profissionais da Educação, foram sugeridas possibilidades de que aconteça nos espaços escolares. Dessa maneira, poderiam acontecer nas Jornadas de Planejamento Pedagógico - JPP, no início do ano, e, talvez, em cada encerramento de trimestre;
-  As formações devem considerar as reais necessidades dos docentes, sendo construídas nos próprios espaços escolares com base nos questionamentos e problemáticas vivenciadas por esses profissionais, baseando-se em saberes científicos;
-  As parcerias entre os professores do AEE e da sala de aula regular devem promover a inclusão escolar;

## SUGESTÕES GERAIS PARA O TRABALHO COM OS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CONFORME AS ORIENTAÇÕES DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL DO ESPÍRITO SANTO - 2021

- ➡ Trate o estudante com naturalidade, sem exceder-se na proteção, nem, no extremo oposto, o ignore;
- ➡ Não fale pelo estudante. Ofereça-lhe oportunidades para se expressar;
- ➡ Oferecer cópia impressa do material que será utilizado nas aulas expositivas;
- ➡ Produzir, distribuir e explorar materiais em diferentes formatos (impresso, digital e outros);
- ➡ Permitir prazo maior para realização e entrega das atividades propostas;
- ➡ Quando solicitado pelo estudante, permitir que as aulas sejam gravadas;
- ➡ Oferecer momentos de atendimento individual;
- ➡ Dar instruções de maneira oral e escrita;
- ➡ Falar diretamente com o estudante, não por intermédio de outrem;
- ➡ Registrar no quadro datas e informações importantes, para ter certeza de que foram entendidas por todos;
- ➡ Lembre-se de que qualquer comparação entre estudantes é sempre prejudicial;
- ➡ Nas atividades que envolvem perguntas, prefira respostas de múltipla escolha, frases para completar e banco de palavras;
- ➡ Para combater o preconceito, promova educação anticapacitista.

## EXEMPLOS DE ATIVIDADES SÃO GABRIEL DA PALHA/ES

- Atividade flexibilizada para aluno do 2º ano do ensino fundamental séries iniciais (aluno com Transtorno do Espectro do Autismo)
- Atividade flexibilizada referente à sequência didática da história Dona Baratinha.
- Elaborada de maneira articulada por perspectiva colaborativa entre professora do AEE e da Sala de aula regular.

RECORTE AS LETRAS E MONTE A PALAVRA BARATINHA

B	A	R	A	T	I	N	H	A

C B S I A  
T A R O  
N P H A



R A T O

LEIA O NOME DO ANIMAL COM AJUDA DA MÃE E MARQUE A QUANTIDADE DE LETRAS.

1 2 3 4

Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: 2º ano  
Data: \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa e Matemática.

OLÁ AMORZINHO! VAMOS COMEÇAR NOSSA AULA ASSISTINDO UM VÍDEO BEM LEGAL! VAMOS LÁ...



### DONA BARATINHA

QUANTAS VÓCÊ VEZ?  
PINTE O NÚMERO:

1

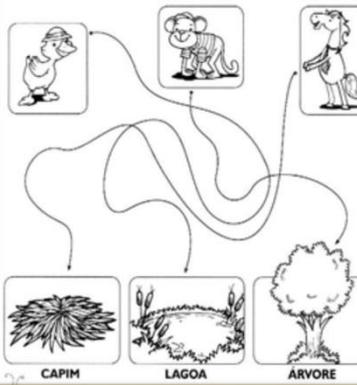
5

9



Aluno(a): \_\_\_\_\_ Ano/Turma: 2º ano  
Data: \_\_\_\_\_ Professor (a): \_\_\_\_\_  
Disciplina: Língua Portuguesa e Ciências.

LEVE CADA ANIMAL AO LOCAL CERTO. USE CORES DIFERENTES.



PINTA A LETRA INICIAL DO ANIMAL ACIMA QUE NADA:

O P Q R S

## EXEMPLOS DE ATIVIDADES SÃO GABRIEL DA PALHA/ES

- **Atividade flexibilizada para aluna do 8º ano do ensino fundamental séries finais (aluna com comprometimento motor e cognitivo)**
- **Atividade flexibilizada referente ao conteúdo Revolução Industrial**
- **Elaborada de maneira articulada sob perspectiva colaborativa entre professora do AEE e da Sala de aula regular**

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL \_\_\_\_\_  
 PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO: \_\_\_\_\_  
 DISCIPLINA: História PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 NOME DA ALUNIA: \_\_\_\_\_

OLÁ QUERIDA \_\_\_\_\_!  
 VAMOS COMEÇAR AS ATIVIDADES DESSE MÊS. QUERO VER  
 VOCÊ SE ESFORÇANDO, SEI QUE VOCÊ CONSEGUE!  
 PROFESSORA \_\_\_\_\_

MUITAS COISAS QUE FAZEMOS HOJE DEPENDEM DAS MÁQUINAS,  
 VAMOS APRENDER UM POUCO SOBRE A INDUSTRIALIZAÇÃO.

**LIGUE A FRASE AOS DESENHOS CORRESPONDENTES:**

MEIOS DE TRANSPORTES DO PASSADO 

MEIOS DE TRANSPORTES ATUAIS   


ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL \_\_\_\_\_  
 ATIVIDADES COLABORATIVAS 8º ANO  
 PERÍODO DE DESENVOLVIMENTO: \_\_\_\_\_  
 DISCIPLINA: História PROFESSORA: \_\_\_\_\_  
 NOME DA ALUNIA: \_\_\_\_\_

OLÁ QUERIDA \_\_\_\_\_!  
 ESSA SEMANA VAMOS CONTINUAR AS ATIVIDADES SOBRE A  
 INDUSTRIALIZAÇÃO.  
 PROFESSORA \_\_\_\_\_

AS MÁQUINAS SÃO MUITO ÚTEIS, MAS PARA FABRICÁ-LAS, AS  
 INDÚSTRIAS CAUSAM ALGUNS DANOS AO MEIO AMBIENTE.

CIRQUE O ANIMAL QUE APARECE NA IMAGEM AO LADO:



CIRQUE A ATITUDE QUE DEVEMOS FAZER PARA PROTEGER O MEIO AMBIENTE



AGORA VAMOS ASSISTIR O VÍDEO DA TURMA DA MÔNICA

CLIQUE NO LINK

<https://www.youtube.com/watch?v=xqQwPurBRY8>

OU APONTE A CÂMERA DO CELULAR PARA O QR CODE



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, p. 80-93, 2011.
- ALMEIDA, M. L.; MILANESI, J. B.; MENDES, E. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, V. 22, p. 395-409, 2018.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 15p.2008.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)>. Acesso em: 29 out. 2020.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. BRASIL. 2009. 3 p.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. CEB/CNE nº 4/2010.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 29 out. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015-/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015-/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2012.
- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, 2016. p. 193-215.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, 2007. p. 113-128.
- CARVALHO, D. S.; ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V. Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar: Tensões e Possibilidades. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 19-36, 2018.
- DAVID, L; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, maio/ago. 2014. p. 189-209.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, n. 31, 2008.

## REFERÊNCIAS

- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação especial**. Governo do Estado do Espírito Santo. 35f. 2021.
- MENDES, E. G.; **Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar**. In: Eduardo Jozé Manzini. (Org.) *Inclusão e Acessibilidade* ed. Marília-SP: ABPPE, v.1, p. 29-41. 2006.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- MELO, D. C. F. De; MAFEZONI, A. C. **O Direito de Aprender e os Alunos Público-Alvo da Educação Especial**. *Revista Educação em Debate*, v. 41, n. 78, 2019.
- MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2016.
- PANTALEÃO, E. **Dilemas no cotidiano escolar: implicações nos processos de inclusão, formação continuada e constituição profissional**. In: Jesus, D. M. de J., Sá, M. das G. C. S. de. (Org.) *Políticas, práticas pedagógicas e formação : dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência - Vitória, ES : EDUFES*, p. 49-78. 2013.
- RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 01/02/2012, 201 f. Dissertação (Mestrado em educação especial): Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2012.
- SALAMANCA, Declaração de. **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e Qualidade**. Salamanca/Espanha, 1994.
- SAVIANI, D. **Plano nacional de educação - PNE 2014-2024**. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação (suplemento), 2014.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. Lei orgânica do município de São Gabriel da Palha. 2006. Disponível em: <http://www.legislacaocompilada.com.br/saogabriel/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>. Acesso em 15 de dezembro de 2020.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei nº 2. 538, de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. 110 f. 2015.
- SÃO GABRIEL DA PALHA. **Regimento comum das escolas da rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha**, 81f. 2016.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2016.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, Michel et al. (orgs.) **L. S. Vygotsky**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos mais ter o discurso que não sabemos, não estamos preparados. Porque hoje temos tudo à nossa disposição, internet, artigos, no mestrado é muita gente estudando, é muito material que tem, então a nossa escola não é estruturada, realmente não nos preparamos, porque se procurarmos encontraremos muitas coisas, mas às vezes ficamos esperando. Enquanto professores não nos preparamos, temos uns casos que são mais complicados, e assim não sabemos como fazer. Mas então, quantas coisas eu já li sobre a deficiência de fulano e ciclano, então eu não estou buscando, e assim é o professor (a comunidade escolar), sabe da necessidade, mas não busca conhecimento, se restringe no que tem (Diretora 2, grupo focal).

A fala da diretora nos proporciona cogitar possibilidades, e avançarmos frente às mudanças que ocorrem, sempre buscando entendê-las, sem nos acomodarmos com as situações cotidianas, muitas vezes de retrocessos e rupturas. Precisamos buscar conhecimento e nos fortalecermos, sermos resistentes e lutarmos por melhorias na educação das pessoas em situação de desigualdade, quando “a vulnerabilidade do vulnerável deve ser levada em consideração se quisermos ousar sonhar com uma escola efetivamente inclusiva” (FREITAS, 2013).

Assim, além da pré-disposição dos professores e profissionais da educação é necessário que o município pesquisado se posicione assumindo sua responsabilidade, se tornando campo de ação para a solução dos desafios relacionados nesse estudo, bem como oferecer condições de trabalho para estes profissionais, como também a criação de políticas públicas tanto para esclarecimento, organização e garantia para a realização do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa, intervindo na realidade do campo de atuação desses profissionais.

Entendemos que esse trabalho possa ter desdobramento, não se esgotando por aqui, mas prosseguindo o caminho percorrido. Esta pesquisa possibilitou reflexões importantíssimas sobre o trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre os professores, sobre o AEE e a educação especial, e o que de fato nos direciona para ousar idealizar escola verdadeiramente inclusiva.

As problematizações que originaram esta pesquisa e as que surgiram no caminho, temos ciência de que tais interrogações contemplam extenso universo, e nem todas

serão respondidas logo, mas consideramos que elas foram discutidas e encaminhadas. Assim, a pesquisa do tipo etnográfica se tornou ferramenta valiosa ao me proporcionar dar estranheza, o que para muitos era visto como normal, tornar exótico familiar e familiar exótico (ANDRÉ, 2008). Para então desfrutar novas visões e construir novas interrogações, partindo dos sujeitos envolvidos.

Portanto, retomamos, aqui, nosso objetivo geral: analisar os movimentos do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular, para daí entender os movimentos do trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre os professores de São Gabriel da Palha. Para tal análise, inicialmente selecionamos duas escolas do município. Contudo, no decorrer da pesquisa, sentimos a necessidade de ampliar nosso olhar para todos os professores do atendimento educacional especializado, em razão de as escolas participantes terem apenas dois professores, uma sendo a pesquisadora.

Assim, passamos momentos de construção, tendo por base os estudos sobre o ensino colaborativo, bidocência, e percebemos que estávamos mesclando-o com o trabalho articulado - não que a questão seja separá-los, mas sim, entender que são propostas diferentes, e que o trabalho articulado está amalgamado à colaboração, pois no município o trabalho do professor de AEE não compõe os pressupostos do ensino colaborativo/bidocência. Com isso abordamos a concepção do trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa.

Assim, fizemos um levantamento dos estudos brasileiros e das legislações sobre o atendimento educacional especializado e sua movimentação, permeada de avanços e retrocessos, inferindo que o AEE extrapola salas de recursos, não sendo modelo único de prestação de serviço oferecido nas escolas aos alunos com necessidades educacionais especiais; mas em muitos lugares o atendimento educacional é restrito às salas de recursos (ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018; BAPTISTA, 2019).

Ao descrever a educação especial/inclusiva no município, destacamos que essa organização de atendimento é ofertada através do atendimento educacional especializado, na escola em que o aluno público-alvo da educação especial está

inserido. Assim, o AEE é estruturado através do atendimento realizado pelos professores com especialização em educação especial, e ocorre nas salas de aula com uma ou duas atuações semanais e no contraturno nas salas de recursos multifuncionais. Quando falta à escola sala de recursos, é organizado um espaço nessa escola para tal atendimento, sendo que é o mesmo o professor de AEE tanto para atuação em sala de aula regular como no contraturno na sala de recursos, sendo as salas de recursos o cerne desse atendimento.

Observa-se que nem sempre as condições de funcionamento possibilitam o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores, e convergimos com Vygotsky (1997, 2007) quando traz que o desenvolvimento acontece e é possibilitado em espaços de coletividade, sendo um deles as escolas regulares. Então, é coerente dizermos que as ações nas escolas regulares são responsabilidade de todos os envolvidos. Assim, constatamos que os professores compreendem que o trabalho articulado na perspectiva colaborativa envolve trabalho conjunto, cooperativo, e a presença de ambos os profissionais na elaboração de estratégias para os alunos público-alvo da educação especial, situação retratada por Vygotsky (1989) ao salientar que as trocas nas relações interpares são fundamentais na mediação da aprendizagem.

Quanto ao trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa, compreendeu-se que o trabalho articulado entre os professores do AEE e da sala de aula regular no município pesquisado poderá fortalecer as práticas colaborativas, demonstrando a urgência de trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa nas escolas regulares, construindo políticas públicas para definir estratégias pedagógicas capazes de incluir os alunos público-alvo da educação especial, apesar dos entraves à articulação na perspectiva colaborativa. Assim, devemos pensar estratégias para promovê-la.

Com relação ao trabalho do professor de AEE na sala de aula regular, constatamos a necessidade do trabalho articulado sob perspectiva colaborativa, comprovada essencial pelos participantes, porém mostrou-se caminho com obstáculos e silhuetas - logo, quando fomos a campo, percebemos que alguns professores da sala de aula regular manifestavam a indispensabilidade do professor de AEE na sala

de aula regular, que passasse mais tempo nesse ambiente, para construir e fomentar trabalho conjunto que ajudaria e melhoraria o ensino-aprendizado do aluno-público alvo da educação especial. Contudo, alguns professores do AEE demonstraram certo desconforto na sala de aula. Essa perspectiva do professor de AEE se propaga devido ao pouco tempo na sala de aula regular, pois com apenas uma ou duas aulas por semana nessa sala não consegue firmar as parcerias e acompanhar o ensino da turma e conseqüentemente do aluno em questão, ficando, o professor de AEE meio “perdido”.

Concluimos que, enquanto alguns professores da sala de aula regular se sentem despreparados, sozinhos, do outro lado temos os professores do AEE referindo ferramenta de ensino paralelo, como se às vezes não existissem nas escolas, sem serem mencionados ou chamados para as reuniões, nas rodas de conversas formais não precisam opinar, e quando opinam raramente são considerados, evidenciando-se o distanciamento sala de aula regular-AEE.

Por meio das entrevistas constatamos que o município orienta para trabalho articulado, nos momentos de planejamento, porém o quantitativo de alunos por escolas atendido pelo professor de AEE raramente possibilita planejamentos conjuntos - os professores utilizam os momentos de café, intervalos e em sala de aula para trocas. Contudo, constatamos nas entrevistas com os professores de AEE do município que muitas vezes, quando há planejamento conjunto, tais momentos refletem somente trabalho articulado, não ações compartilhadas, ou seja, cada professor faz seu planejamento de maneira individualizada. Falta então nesses espaços escolares cultura colaborativa, requerendo diálogos entre os pares para atender a necessidade do educando.

Apontamos a necessidade de se ter tanto um investimento de cunho profissional dentro das escolas regulares do município, como também sobre as condições de trabalho que esses profissionais necessitam para desenvolver o trabalho articulado numa perspectiva colaborativa nos espaços escolares.

Sendo que as condições de trabalho não são garantias para se efetivar o trabalho articulado numa perspectiva colaborativa. Assim, destacamos a necessidade

formativa no contexto escolar para os profissionais, pois ações colaborativas nas atividades só conseguem atender as necessidades dos alunos, identificando as peculiaridades de cada estudante, favorecendo a inclusão, se os sujeitos compreendem, com uma bagagem teórica, a importância dessas parcerias AEE-SAR.

Assim, como destacado, os profissionais almejam formação continuada, mas que de fato valide e sustente suas necessidades em salas de aulas a partir das situações vivenciadas no cotidiano, que de fato atenda as “necessidades” (Leontiev, 1978), sendo “instrumento mediador” (Vygotsky, 2007) para as transformações necessárias ao objetivo.

Assim, construir instrumento que atendesse as expectativas relatadas pelo grupo investigado possibilitou organizar com os participantes a proposta de reflexão das ações pedagógicas que contemplassem demandas da comunidade de professores, pedagogos, diretores, desencadeando reflexão compartilhada dos diversos profissionais do âmbito escolar, fomentando possíveis construções de políticas públicas que favoreçam a qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos com alguma necessidade educacional.

Amparada pelos pressupostos de Vygotsky, procuramos entender a prática profissional, enquanto compreendíamos a importância de teoria de base das relações entre pares e da mediação esclarecendo as nuances do contexto vivido. Assim, suas concepções foram fundamentais para compreender a relevância do papel do outro nas relações entre os professores. Recorremos também a pesquisadores da área de educação especial, assim como aqueles que estão discutem diretamente o tema de parceria entre a educação especial e o ensino regular.

Destaquem-se as mudanças no âmbito educacional decorrentes da grave crise sanitária iniciada em 2020. Assim, nosso trabalho de modo presencial foi interrompido. Mas prosseguimos esta pesquisa de modo remoto.

Ainda vivendo o momento pandêmico, ignorando quando voltaremos ao trabalho presencial, pensamos que esta pesquisa contribuirá tanto para São Gabriel da Palha

como para outros municípios que vivem situações semelhantes. Também espero que os leitores desta dissertação se beneficiem com as reflexões discutidas neste estudo.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T. (Org.). Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

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**. 233. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES. 2010.

ALMEIDA, M. L.; MILANESI, J. B.; MENDES, E. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, p. 395-409, 2018.

ALMEIDA, M. L. de; MELO, D. C. F. de; FRANÇA, M. G. Repercussão da política nacional de educação especial no Espírito Santo nos últimos dez anos. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

ALVES, E. P.; SOBRINHO, R. C. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 171-184, 2014.

ALVES, D. de O. *et al.* **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 37, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, p. 7-70, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: uma alternativa de pesquisa em educação. *In: SILVA, C. M. S. et al. Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade*. Vitória: EDUFES, 2009. p. 65-74.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009, 138p.

ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M.; GLAT, M. **Formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado com alunos com deficiência intelectual: competências e atribuições**. *In: MILANEZ, S. G. C.; MISQUIATTI, A. R. N.; OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

ARARUNA, R. J. **Dos Desafios às Possibilidades: A Prática Pedagógica do Professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta Deficiência Intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, 2013.

ARARUNA, M. R. **A articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum:** um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza, 197f. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, C. A. G. **Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física nas escolas do Rio de Janeiro,** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 395 f. 2012.

ARAÚJO, P. B. de. **A articulação entre o trabalho docente no atendimento educacional especializado e o realizado na sala comum:** a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba/SP. 07/08/2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. SPE1, p. 59-76, 2011.

BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

BARBOSA, A; GOMES, C. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.12, n.1, p.8, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo. SP: Edições, v. 70, 2011.

BERNARDES, C. A. H. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas.** Joinville: UNIVILLE, 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, 2014.

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

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. MEC. INEP. **Lei Educacional n. 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL, **Decreto n. 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Senado Federal.1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de maio de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994

BRASIL. **Lei n. 12.527, 18 nov. 2011**. Lei de acesso à informação. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/lei/l125-27.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/lei/l125-27.htm). Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996**. Ministério da Saúde Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196\\_10\\_10\\_1996.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html). Acesso em 15 de agosto de 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, 68 p. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 15 p. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEL. **Diário Oficial da União**, v. 6, n. 3, 2009.

Brasil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Presidência da República**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasil. 3p. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Nota técnica nº 62/2011**. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Ministério da Educação/MEC. SECADI. DPEE. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Nota Técnica n. 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Ministério da Educação. Brasília. MEC / SECADI / DPEE, 2014.

Brasil. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020296390-151>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 10.502, de 30.09.2020**. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. p. 124. 2020.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo / Andressa Mafezoni Caetano. 238f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2009.

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CAPES. **Portaria n. 47, de 17 de outubro de 1995**. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Ministério da Educação. Portaria do Mec. 1995.

CAPES. **Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1998.

CAPES. **Portaria n. 81, de 3 de junho de 2016**. Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós-Graduação. Diário Oficial da União. 2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-81-de-3-de-junho-de-2016-21639834> . Acesso em 13 de dezembro de 2020.

CARVALHO, T. C. de. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público**, 2018. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

CARVALHO, D. S.; ALMEIDA, M. L.; SILVA, N. V. Formação Continuada na Perspectiva da Inclusão Escolar: Tensões e Possibilidades. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 5, n. 9, p. 19-36, 2018.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.

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

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba, 117 f. 2012.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, n. 31, 2008.

DAVIDOV, V. V. Problemas del desarrollo psíquico de los niños. *In: La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental.* Moscou, Editorial Progreso. 1988.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014.

DELEVATI, A. C. **AEE: Que “atendimento” é este?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

DIAS, S. A. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão.** 250 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho, 2018.

DUARTE, M.; MARQUES, A. N. O. Trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**. v. 14, n. 123, p. 87-103, dez. 2013. Disponível em <http://revistas.fw-uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/1021/1590>. Acesso em: 07 out. 2020.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. ES. 2011.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ESTEVAM, M. K. D. C. **Atuação do pedagogo na perspectiva da inclusão escolar**: a articulação entre o professor do atendimento educacional especializado e o da sala de aula comum.141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. 2019.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 63, p. 19-34, 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. – 5. Ed. – Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. 1. Ed. V. 9 (Coleção Educação e Saúde) São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. v. 10. Série Pesquisa em Educação. Liber Livro, Porto Alegre. 2005. 77p.

GHIDINI, S. S. G. **O Atendimento Educacional Especializado como Ação Pedagógica em Educação Especial**. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. VITÓRIA - ES. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, p.54.

GIL, A.C. **Estudo de caso**: fundamentação científica subsídios para coleta e análise de dados como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, U. M. **O trabalho colaborativo no cotidiano das práticas pedagógicas escolares**: (des)caminhos da formação docente. 117f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. SE. 2019.

GUIMARÃES, A. S. **Educação especial**: do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência” à educação dos portadores de necessidades

especiais. Senado federal. Instituto legislativo brasileiro. A constituição de 1988: o Brasil 20 anos depois. Os cidadãos na carta cidadã, v. 5, 2017.

GOMES, R. V. B. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco-AC.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HONNEF, C. **O trabalho docente articulado como concepção teórico prática para a educação especial.** 294f. Tese (doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, RS, 2018.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico.** 149 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, RS, 2013.

INCAPER. Legenda – **Regiões Climatologicamente Homogêneas do ES.** Disponível em: [https://meteorologia.incaper.es.gov.br/legenda\\_regioes](https://meteorologia.incaper.es.gov.br/legenda_regioes). Acesso em: fev. 2020.

JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Junqueira&Marin Editores, 2013. p.43-61.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In:* KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. **Prática Pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira& Marin, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Brasil.** Marília (SP), v.17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial.

LACERDA, L. R. C. **Educação de Surdos no Âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES: A Formação de Professores em Foco.** Dissertação (Mestrado em Mestrado) Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 2019.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 270 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEES. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

LIBÂNIO, J. C. O planejamento escolar. *In:* **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990, p. 221-247.

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

LIMA, L. J. C. *et al.* O direito à educação e a PNEE: atualização ou mudança no paradigma da inclusão escolar? **Rein-revista educação inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 99-110, 2020.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividade, consciência e personalidade**. 1978. Fonte: The Marxists Internet Archive. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2020.

LIMA, L. N. G. C.; de SOUSA, M. S.; LIMA, K.V. B. As descobertas genômicas do SARS-CoV-2 e suas implicações na pandemia de COVID-19. The genomic discoveries of SARS-CoV-2 and their implications for the COVID-19 pandemic. **J. Health Biol Sci**, v. 8, n. 1, p. 1-9, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, P. C. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ**: reflexões sobre o trabalho docente articulado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 163f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Campinas, SP: UNICAMP, 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 154 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina/Londrina: UEL, 2016.

MARTINS O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**. v.7, n.13, p. 8-28, jan.-jun.2012.

MARX, K. **Capital**: a critique of political economy, 3 vols. 1976.

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

MELO, E. S. de. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2013.

MELO, D. C. F. de; MAFEZONI, A. C. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, v. 41, n. 78, 2019.

MENDES, G. E.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015. 520p. (Observatório nacional de educação especial; v.4). 2015.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, p. 80-93, 2011.

MENDES, E. G.; Colaboração entre o ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, Eduardo Jozé (org.) **Inclusão e acessibilidade**. Marília-SP: ABPPE, v.1, p. 29-41. 2006.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2009.

MENDES, E. G.. Breve história da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SPC Junqueira & Marin, 2010.

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

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, S. R. de. **Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete-MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes**. 16/11/2017. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e

Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino): Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MOREIRA, H.; CALEFE, G. L.; **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 194 f. Dissertação (Mestrado): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2011.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), Araraquara, 2016.

NASCIMENTO, A. P. do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

NEVES, G. L. S.; ROSA, L. B. R. A. **São Gabriel da Palha - Nosso Município: noções históricas e geográficas do município de São Gabriel da Palha para o ensino de 1 Grau**. Ilustrações: Genildo Rocha. Vitória: Editora Formar, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. Marta Kohl de Oliveira. São Paulo: Scipione, 1997.

ONU. Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Salamanca**: Unesco. 1994.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PINTO, M. G. **Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física**. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, SC. 2017.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254f. Orientadora: Rosana Glat. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. *In*: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R. de; JESUS, D. M. (orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando, 2017.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão educacional: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira?. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. B. (org.) **Percursos de autoria**. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 01/02/2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em educação especial): Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky : uma perspectiva histórico-cultural da educação / Teresa Cristina Rego.- Petrópolis, RJ : Vozes, 70f. 1995.**

ROLDÃO, M. C. Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. **Revista Noesis**. Revista Trimestral I. n. 71 out./dez., 2007.

SANTHIAGO, D. S.; COLONETTI, C.L. A relação dos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado – AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Município de Criciúma. **Saberes Pedagógicos**, v.1 n.1, jan./jun. 2017.

SANTOS, J. O. L. dos *et al*. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 409-422, 2017.

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum**. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, 2020.

SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei orgânica do município de São Gabriel da Palha**. 2006. Disponível em: <http://www.legislacaocompilada.com.br/saogabriel/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SÃO GABRIEL DA PALHA. **Lei n. 2.538, de 22 de junho de 2015**. Plano Municipal de Educação. 110 f. 2015.

SÃO GABRIEL DA PALHA. **Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha**, 81f. 2016.

SÃO GABRIEL DA PALHA. I Conferência Municipal de Educação de São Gabriel da Palha/ES. Fórum Municipal de Educação para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação. Instituído pela Portaria nº 519/2017, reeditada pela Portaria nº 2.014/2018 **Secretaria Municipal de Educação**. Dezembro / 2018. 89f. 2018.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação (suplemento), 2014.

SAVIANI, Nereide. Currículo: Um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, v. 16, p. 35-38, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani, 153 f. 11. ed. revista— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.p. 152; 162.

SCHNEIDER, D. A.. **Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial**. 120 f. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2017.

SILVA, A. M. T. B. *et al.* Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Interacções**, v. 13, n. 44, 2017.

SILVA, D. M. V. da. Aprendizagem Mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. 2017, **Educação Pública**, Qualis, Capes. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>. Acesso em: abr. 2020.

SILVA, R. S. da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018, 139 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

SILVA, I. G. **Adequação curricular e ensino estruturado**: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. São Paulo, 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais), UNINOVE, 2020.

SILVEIRA, A. R. Da. **Crianças com autismo no processo de inclusão**: comunicação alternativa e método TEACCH. Psicologado, 2019. Disponível em: [https://psicologado.com.br/psicopatologia/transtornos-psiquicos/criancas-com-autismo-no-processo-de-inclusao-comunicacao-alternativa-e-metodo-teacch\\_](https://psicologado.com.br/psicopatologia/transtornos-psiquicos/criancas-com-autismo-no-processo-de-inclusao-comunicacao-alternativa-e-metodo-teacch_). Acesso em: 20 out. 2019.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P.F.P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOBRINHO, R. C.; OLIVEIRA, G. M.; ALVES, E. P. Recursos públicos para educação especial: identificação, magnitude e direção do gasto social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 29-45, 2018.

SOUSA, G. M. de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum**. 2018. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SOUSA, I. C. DE. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum**: a deficiência intelectual em foco. 28/08/2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SCHÄFER, E. D. A. **Impacto do mestrado profissional em ensino de física da UFRGS na prática docente**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Ensino de Física). Porto Alegre: Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

STAINBACK, W. *et al.* A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, p. 240-251, 1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, p.222-230, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente** – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

TOLEDO, E. H. de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina. 2011.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha**. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Paulo - SP, 2010..

Tudge, J. Vygotsky, The zone of proximal development, and peer collaboration: implications for classroom practice". In: L. C. Moll (ed.). **Vygotsky and Education: Instructional Applications of Sociohistorical Psychology**. New York: Cambridge University Press. 1990.

UFES. **Regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação**. Regimento Interno. Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação. Vitória – ES. 2018.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R. O homem primitivo e seu comportamento. *In: A história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.93-149.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas T.III: problemas del desarrollo de la psique**. TIII. Madrid: Visor, 1995a.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas T. V: fundamentos da Defectologia**. Madrid/Espanha: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. / L. S. Vygotsky; COLE, Michel *et al.*(orgs.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

## APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DO AEE E PROFESSOR DA SALA REGULAR ENTREVISTADO (A)

Nome Completo \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua na Rede deste município? \_\_\_\_\_

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Em que ano do ensino fundamental você atua? \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1) Em sua experiência, como tem se desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado em sua escola em termos de articulação? E o como tem ocorrido as ações colaborativas entre o professor de AEE e da sala de aula regular?
- 2) Em sua escola, o professor da sala regular e o professor do AEE fazem planejamentos coletivos?
- 3) O que você pensa sobre o trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre o professor da sala regular e o professor de AEE, no processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial?
- 4) Quais são os desafios encontrados para que aconteça o trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre o trabalho dos professores da sala regular e do AEE?
- 5) A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tem oferecido formação continuada na área da educação especial/inclusiva para os professores generalistas e especialistas?
- 6) Acrescente alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclareça algum comentário realizado.

Agradecemos a sua participação e seu envolvimento no esclarecimento das questões realizadas.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGO E DIRETOR**

**ENTREVISTADO (A)**

Nome Completo \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Escola \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua na rede deste município? \_\_\_\_\_

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1) Qual a quantidade de estudantes que participam do Atendimento Educacional Especializado?
- 2) Qual a quantidade de professores que atuam nesta escola, no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? E na sala regular (SR)?
- 3) Como são organizados os horários dos atendimentos destinados a este serviço?
- 4) Referente à articulação entre o professor do AEE e o da SAR. Como acontece essa interação?
- 5) Como a escola organiza o planejamento coletivo entre os professores da SR e do AEE?
- 6) Em sua opinião, como o trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre os professores pode contribuir no processo de escolarização do aluno público-alvo da educação especial?
- 7) O AEE faz parte do projeto político-pedagógico de sua escola?
- 8) Acrescente alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclareça algum comentário realizado.

Agradecemos a sua participação e seu envolvimento no esclarecimento das questões realizadas.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO.

ENTREVISTADO (A)

Nome Completo \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_

Cargo \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você atua na rede deste município? \_\_\_\_\_

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo? \_\_\_\_\_

Quais são suas atribuições neste cargo? \_\_\_\_\_

Data da entrevista \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

- 1) Quantas escolas oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 2) Qual é a quantidade de estudantes que participam do atendimento?
- 3) Qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam no AEE?
- 4) Como é o processo de identificação da deficiência do aluno, para receber o AEE?
- 5) Referente às **Escolas Municipais**:
  - a) Como são organizados os horários nos ambientes destinados a este serviço?
  - b) Como são organizados os momentos para planejamento coletivo entre professor da sala regular e do AEE?
- 6) Referente à **Secretária Municipal de Educação (SEMED)**:

- a) Na sua visão, como o município se posiciona nesta questão do trabalho articulado na perspectiva colaborativa entre os professores da sala regular (SR) e do AEE?
  - b) A SEMED oferece algum tipo de formação continuada na área da educação inclusiva para os professores? E como ocorrem?
  - c) Nas formações, há algum preparo, ou orientações sobre o planejamento entre os professores de AEE e da SR?
  - d) Referente os documentos norteadores da educação especial, me fale como o município se posiciona em relação à implementação do uso desses documentos?
- 7) Acrescente alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclareça algum comentário realizado.

Agradecemos a sua participação e seu envolvimento no esclarecimento das questões realizadas.

## APÊNDICE D: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA E DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ofício nº 01 /2019

Vitória, 22 de outubro de 2019.

A:

Secretária Municipal da Educação de São Gabriel da Palha - ES  
IImª. Sr.ª Rosa Maria Caser Venturim  
Aos cuidados da: Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento

**ASSUNTO:** Solicita autorização para realização de pesquisa e documentos

PREFEITURA MUNICIPAL DE  
SÃO GABRIEL DA PALHA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PRAÇA VICENTE GLAZAR, N° 159 - CENTRO  
CEP 29780.000 - TEL.: (27) 3727-1366  
SÃO GABRIEL DA PALHA - ES

Senhora Secretária,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação, implementou, no ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), objetivando fortalecer os processos de formação dos profissionais da Educação que estejam em efetivo exercício nas escolas de Educação Básica, nas secretarias de Educação e também técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizam a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

A criação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) deu-se mediante diálogos entre o Centro de Educação e as redes públicas de ensino, tendo como base os desafios/potencialidades existentes nos cotidianos escolares.

Tendo como premissa que uma das frentes de formação dos estudantes que fazem parte do PPGMPE é a elaboração de um processo de pesquisa visando compor a dissertação de mestrado e o produto, vimos, por meio do presente, solicitar autorização para que a mestranda **Patrícia Vassoler Scaramussa**, matrícula nº 2019132672, venha realizar processo de coleta de dados junto à Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento (SEMED), e nas Escolas: EMEF Professor Carlos Dias Miranda Cunha, EMEIEF João Gabriel- São Gabriel da Palha, tendo em vista a seguinte organização:

### OBJETIVO GERAL:

- Acompanhar a articulação entre os professores de Sala Regular e do Atendimento Educacional Especializado, discutindo como esse movimento contribui no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual incluído na escola de ensino fundamental, no município de São Gabriel da Palha.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender como ocorrem e se ocorrem às ações de articulação entre o professor de AEE e o professor de sala de aula regular;
- Compreender os desafios existentes na colaboração entre o professor de AEE e o professor de sala de aula regular;
- Refletir sobre a construção de estratégias das atividades curriculares designadas para atender as peculiaridades de cada criança e entre pares;

### PRODUTO FINAL:

- A partir da discussão na dissertação de mestrado, elaborar um material didático para as escolas do município, com orientações sobre a articulação do trabalho entre os o professor de AEE e o professor de Sala Regular no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISIONAL EM EDUCAÇÃO

O estudo tem como base teórica os pressupostos da perspectiva histórico-cultural e Lev Semenovitch Vygotsky, além de estudiosos do campo da Educação Especial e será realizado por meio das seguintes frentes de trabalho:

- a) 1ª Fase: Levantamento de documentos/legislações para o AEE e dados estatístico do município;
- b) 2ª Fase: Acompanhamento de professores do AEE e do Ensino Regular a respeito do trabalho articulado; Realização de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com professores do AEE, da Sala Regular, Pedagogos, Diretores, Técnicos da SEMED;
- c) 3ª Fase: Análise e discussão dos dados;
- d) 4ª Fase: Efetivação do Produto;

Para tanto, solicitamos à Secretaria Municipal da Educação e Desenvolvimento – Dados estatísticos da rede discente da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais e finais), bem como, quantitativo do senso escolar ou não pertencente ao senso, referente ao quadro da educação especial. Na oportunidade solicitamos também cópias de documentos produzidos pela secretaria municipal de educação, visando nortear as políticas de Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, ganhando destaque: a) Portarias; b) Resoluções; c) Leis; d) Decretos; e) Editais; f) Documentos balizadores referente ao Atendimento Educacional Especializado, dentre outros.

Solicitamos ainda a produção a partir da efetivação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha: a) número de matrículas de alunos com deficiência ou sem; b) nº profissionais envolvidos; c) nº de escolas d) Redes de apoio, dentre outros.

Solicitamos ainda que seja autorizada a realização de grupos focais com os profissionais que atuam na educação especial de São Gabriel da Palha bem como diretores, pedagogos, técnicos da SEMED e profissionais que atuam diretamente com a escolarização de alunos com deficiência mental/intelectual nas escolas comuns do município de São Gabriel da Palha.

Informamos que o objetivo do estudo é valorizar/evidenciar o processo de inclusão escolar e alunos com deficiência intelectual, e o trabalho articulado entre o professor do AEE, e o professor da Sala Regular, bem como contribuir com reflexões que venham fortalecer esse processo.

Segue, em anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos sujeitos (responsáveis) e participantes da pesquisa do decorrer do processo de coleta de dados.

Informamos ainda endereços eletrônicos e telefones para contato:

- a) Andressa Mafezoni Caetano [andressamafezoni@yahoo.com.br](mailto:andressamafezoni@yahoo.com.br) / (27) 998850986
- b) Patrícia Vassoler Scaramussa [patricia\\_vassoler@hotmail.com](mailto:patricia_vassoler@hotmail.com) / (27) 99833-9066

Certos de poder contar com essa parceria, despedimo-nos.

Atenciosamente,

**Prof.ª Dr.ª Andressa Mafezoni Caetano**

**Orientadora do Mestrado em Educação na modalidade Profissional PPGMPE/ UFES**

**Patrícia Vassoler Scaramussa**

**Mestranda em Educação na Modalidade Profissional PPGMPE/UFES**

  
**Rosa Maria Caser Venturim**  
 Secretária Municipal  
 de Educação  
 Decreto Nº 07/2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM**  
**EDUCAÇÃO**



Avenida Fernando Ferrari, 514, Campus de Goiabeiras, Vitória – ES, CEP 29075910 - Telefone: (27) 4009-7779 – e-mail: [ppgmpe.ufes@gmail.com](mailto:ppgmpe.ufes@gmail.com) [ppgmpe.ufes@gmail.com](http://ppgmpe.ufes@gmail.com)

**APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado/a Sr./Sr.<sup>a</sup>,

Estamos convidando-o/a para participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **Articulação entre ensino regular e atendimento educacional especializado (AEE): contribuições e desafios na escolarização dos alunos com deficiência na escola comum**. Esta pesquisa está sendo realizada pela mestrandia **Patrícia Vassoler Scaramussa**, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> **Andressa Mafezoni Caetano**. Tem como objetivo geral analisar como tem se desenvolvido a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular, discutindo como esse movimento tem contribuído com a escolarização do aluno público-alvo da educação especial nas escolas. A finalidade da pesquisa é conhecer o movimento de articulação entre esses profissionais, em busca de consensos e dissensos acerca de conceitos e conhecimentos produzidos entre a teoria e a práxis na escolarização de alunos com deficiência.

A pesquisa envolve os professores da Sala de Aula Regular, Professores de Educação Física, Pedagogos e Diretores de duas escolas do município de São Gabriel da Palha/ES, como também os professores Atendimento Educacional Especializado - AEE do município e uma pedagoga responsável pela Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação.

Se o Sr/Sr.<sup>a</sup> conceder sua autorização para participar da pesquisa, irá participar de uma entrevista com a mestrandia, a ser realizada das seguintes formas: presencial seguindo os protocolos de segurança conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS ou remota. Essa entrevista terá duração de 30 minutos, podendo ser estendida, obedecendo ao tempo disponível do/a participante. Como também, poderá ser convidado a participar do grupo focal que será realizado de forma remota, através do *Skype* ou *Google meet*, devido à *pandemia* do coronavírus (COVID-19), momento este, em que o mundo está vivenciando/passando. Tanto na entrevista semiestruturada como no grupo focal utilizaremos a gravação de áudio para posterior análise.

Ressaltamos que é seu direito ser devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e o senhor/senhora tem total liberdade para decidir participar e, também, para desistir da pesquisa em qualquer momento, sem prejuízos. Pois esclarecemos que sua participação abrange um nível mínimo de risco como: cansaço, nervosismo ou constrangimento. De qualquer maneira, de forma a impedir esses riscos, informamos que o(a) participante poderá, em qualquer momento da entrevista, solicitar esclarecimentos à pesquisadora sobre as questões, não responder a perguntas que considere desconfortáveis ou mesmo solicitar que se interrompa a entrevista.

Portanto, a sua participação no estudo é voluntária e, por isso, não é obrigado/a a participar do processo solicitado pela pesquisadora. Esclarecemos que o senhor/a também tem assegurados os direitos de: ter sua privacidade respeitada; ter garantida a confidencialidade das suas informações pessoais, ou seja sua identidade será mantida em sigilo. Assume a pesquisadora, que é de sua responsabilidade o ressarcimento das despesas com a participação da pesquisa e, ao/à profissional envolvido/a, é concedido o direito de buscar indenização em caso de um eventual dano comprovadamente recorrente da pesquisa. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, será compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, garantimos ao(à) participante acesso aos resultados da pesquisa.

Esta pesquisa beneficia o trabalho articulado entre os professores da sala de aula regular e do AEE, permitindo possíveis diálogos que reverberem em práticas que atendam às necessidades e particularidades dos alunos com deficiência, garantindo-lhes novos conhecimentos, que os tornem atuantes no seu processo de aprendizagem. A pesquisadora informa, ainda, que os dados serão analisados e os resultados serão divulgados por meio do PPGMPE/UFES ou ainda utilizados para fins científicos e que a sua divulgação/publicação manterá o nome e a imagem dos envolvidos em total anonimato.

Desse modo, o termo segue redigido em duas vias, tendo o/a participante a posse de uma delas assinada e rubricada em todas suas páginas pelo envolvido/a e a pesquisadora. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, a pesquisadora deverá ser acionada para os devidos esclarecimentos por meio do seu telefone (27) 99833-9066 e e-mail: [patricia\\_vassoler@hotmail.com](mailto:patricia_vassoler@hotmail.com). Em caso de denúncia por intercorrências na pesquisa, a Comissão de Ética Pública - CEP deverá ser contatada pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Declaro que fui informado/a dos objetivos e da relevância do estudo proposto e como será a minha participação dos procedimentos e riscos decorrentes desse estudo, entendendo todos os termos acima exposto. Declaro, ainda, o meu consentimento, e aceito participar voluntariamente deste estudo, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente de que receberei uma via deste documento.

São Gabriel da Palha/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisadora responsável Patrícia Vassoler Scaramussa

**ANEXOS**



## ANEXO 1: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ARTICULAÇÃO ENTRE A SALA DE AULA COMUM E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

**Pesquisador:** PATRICIA VASSOLER SCARMUSSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 35239320.1.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.372.292

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de Mestrado Profissional em análise, desenvolvido por Patrícia Vassoler Scarmussa, intitula-se “Articulação entre a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado [AEE]: refletindo sobre processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual”. O objetivo primário do estudo é “acompanhar como tem se desenvolvido a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular, discutindo como esse movimento pode contribuir com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva”. Considerando a rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha/ES, a autora se orienta pelas seguintes questões: “como se encontra a articulação entre os professores de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado? Em relação ao processo de educação inclusiva no município, quais têm sido os movimentos realizados pela secretaria de educação e no âmbito das escolas para garantir a prática pedagógica articulada? Quais são as concepções desses professores sobre a necessidade do trabalho articulado? Esse trabalho articulado pode promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem?” (Projeto\_PlataformaBrasil, p. 6). A investigação, de abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso do tipo etnográfico, tem como sujeitos de pesquisa (i) professores do Atendimento Educacional Especializado, (ii) professores da sala regular, (iii) pedagogos, (iv) diretor e (v) pedagoga da Secretaria de Educação municipal; e constitui, como instrumentos para geração de dados: (i) entrevista semiestruturada, (ii) grupos focais, (iii) observação participante, (iv) diário de campo e (v) análise documental. Com a pesquisa, a autora pretende contribuir com o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva, e elaborar para a Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento (SEMED) e, conseqüentemente, para as escolas do município, uma proposta pedagógica com orientações sobre o desenvolvimento do AEE e sobre uma articulação do trabalho entre professor de AEE e da SAR no processo de escolarização dos alunos PAEE.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**UF:** ES **Município:** VITORIA **CEP:** 29.075-910

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



**Objetivo geral:**

Analisar como tem se desenvolvido a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular, discutindo como esse movimento tem contribuído com a escolarização do aluno com deficiência intelectual nas escolas.

**Objetivos específicos:**

- Compreender a configuração da educação especial e o ensino regular, bem como os movimentos realizados em relação ao trabalho articulado proposto pela Secretaria de Educação;
- Conhecer as concepções entre os professores especialistas e capacitados e demais profissionais, em relação ao trabalho articulado;
- Compreender como ocorrem e se ocorrem ações de articulação entre o professor de AEE e o professor de sala de aula regular;
- Compreender os desafios existentes na colaboração entre o professor de AEE e o professor de sala de aula regular;
- Analisar as ações realizadas pelos professores no Atendimento Educacional Especializado, em relação às orientações em nível macro e micro político sobre esse atendimento;
- Sistematizar as orientações seguidas em nível estadual, as ações já existentes no município sobre o Atendimento Educacional Especializado, referentes aos estudantes com deficiência intelectual, e, ao mesmo tempo, elaborar uma proposta em formato digital, de acordo com as necessidades do município.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme registra a pesquisadora no documento "PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1538083":

**Quanto aos Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Dessa forma, aos participantes, a autora prevê apenas riscos mínimos de constrangimento ou de medo, ao fornecer informações. Para minimizá-los, a autora prevê desde mudança na didática adotada no contato com os participantes, até suspensão momentânea do contato, facultando também ao participante a possibilidade de se retirar da pesquisa. Considera-se, portanto, que os procedimentos adotados, quanto a esse aspecto, obedecem aos Critérios da Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme as Resoluções nº466/12 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

**Quanto aos Benefícios:**

Os benefícios se baseiam na contribuição desta pesquisa – aos participantes – para que os sujeitos envolvidos reflitam sobre suas práticas, por meio de uma proposta pedagógica com a intenção de envolver professores do ensino regular e professores do AEE da rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha/ES, o que lhes permitirá possíveis diálogos que reverberem em ações que atendam às necessidades e particularidades dos alunos com deficiência, garantindo-lhes novos conhecimentos, para que se tornem atuantes no seu processo de aprendizagem.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

UF: ES Município: VITORIA CEP: 29.075-910

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa

O projeto sob análise tem como objetivo geral “analisar como tem se desenvolvido a articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Regular, discutindo como esse movimento tem contribuído com a escolarização do aluno com deficiência intelectual nas escolas.”. A pesquisa está em andamento, ao que parece, desde abril de 2019, e tem previsão para se encerrar em março de 2021. O contato com os sujeitos da pesquisa está previsto para o período compreendido entre novembro de 2020 e fevereiro de 2021, e a pesquisadora, considerando o período de isolamento social, devido a pandemia de Covid-19, adota estratégias seguras e alternativas para contato com os participantes. Nesse sentido, este Comitê considera que, nesse aspecto, a pesquisa atende às exigências constantes nas Resoluções nº466/12 e nº510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tendo em vista as recomendações previstas nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016, considera-se que os arquivos “TCLE\_PATRICIA”, “PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1538083”, “Projeto\_PlataformaBrasil”, “cronogramaUFES” e “folharostop” estão de acordo com o esperado por este Comitê.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Vide Campo “Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória”.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1538083.pdf	02/10/2020 08:18:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PlataformaBrasil.pdf	02/10/2020 08:16:39	PATRICIA VASSOLER SCARMUSSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PATRICIA.pdf	01/10/2020 15:08:11	PATRICIA VASSOLER SCARMUSSA	Aceito
Cronograma	cronogramaUFES.pdf	01/10/2020 15:06:53	PATRICIA VASSOLER	Aceito
Folha de Rosto	folharostop.pdf	05/06/2020 15:47:34	PATRICIA VASSOLER	Aceito

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

30 de Outubro de 2020

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

UF: ES Município: VITORIA CEP: 29.075-910

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA PALHA**  
 ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
**Secretaria Municipal de Educação**

**ANEXO 2: CRONOGRAMA DE ATENDIMENTO SEMANAL - SALA DE AEE/TRABALHO COLABORATIVO**

Escola \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_ Área de atendimento: \_\_\_\_\_  
 Turmas de Atendimento: \_\_\_\_\_ Dias da semana: \_\_\_\_\_ Carga horária: \_\_\_\_\_

OBS.: Sempre que houver alterações no horário, enviar para SEMED.

Dia Da Semana	1ª Aula			2ª Aula			3ª Aula			4ª Aula			5ª Aula		
	SE RIE	TIPO ATENDIMENTO	DE												
Segunda-Feira															
Terça-Feira															
Quarta-Feira															
Quinta-Feira															
Sexta-Feira															

- Os horários de planejamento devem estar explícitos neste cronograma, atuação colaborativa na sala de aula e atendimento educacional especializado na sala de recursos.
- Sempre procurar seguir este modelo padrão de formulário.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL DA PALHA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO 3: PLANO DE TRABALHO

<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b>					
<b>PERÍODO</b>	<b>MAPA DE FOCO</b>		<b>HABILIDADE A SER CONTEMPLADA</b>	<b>CONTEÚDO MINISTRADO</b>	<b>ATIVIDADES ADAPTADAS</b>
	<b>HE</b>	<b>HD</b>			
<b>1ª SEMANA</b>					
<b>2ª SEMANA</b>					
<b>3ª SEMANA</b>					
<b>4ª SEMANA</b>					