

A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública

The collaborative practice between regular education and Special Education: possible trajectories in the daily of a public school

Lilianne Moreira Dantas¹

Adriana Leite Limaverde Gomes²

Resumo: No presente estudo, objetiva-se verificar e analisar, no contexto escolar, a contribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na articulação com o professor de sala de aula regular (SAR) para a constituição de uma prática colaborativa. Discorre-se, também, sobre o modo como a prática colaborativa entre professores de SAR e do AEE tem se efetivado no contexto escolar, destacando seus principais desafios. O estudo se baseia na abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano de Vigotski. Utilizou-se a pesquisa-ação colaborativa, por sua possibilidade de compreender a realidade vivida e construir conhecimentos conjuntamente, somando pesquisador e participantes. Participaram da pesquisa quatro professoras de sala de aula dos anos iniciais (1º ao 3º ano), as quais tinham estudantes com deficiência intelectual matriculados, e uma professora do AEE. Os procedimentos para geração de dados se deu por meio de sessões reflexivas individuais e coletivas. A pesquisa permitiu verificar que a prática colaborativa entre professores de SAR e do AEE ainda se apresenta como um desafio no contexto da escola pública, principalmente em relação ao tempo, ao espaço e à abertura dos profissionais para o estabelecimento dessa articulação. No entanto, observou-se que, na escola investigada, tem se constituído um movimento, principalmente por iniciativa da professora do AEE, para que esta se estabeleça. Na avaliação das professoras participantes, a prática colaborativa se configura como uma estratégia eficiente na promoção de mudanças de concepções e práticas que favoreçam a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Prática Colaborativa; AEE; Professores de Sala de Aula.

Abstract: This study aims to verify and analyze, in the school context, the contribution of the teacher of Specialized Educational Attendance (AEE) in the articulation with the regular classroom teacher (SAR) for the constitution of a collaborative practice. It also discusses how the collaborative practice between SAR and AEE teachers has been effective in the school context, highlighting its main challenges. The study is based on Vigotski's historical-cultural approach to learning and human development. The collaborative action research was used, for its possibility to understand the lived reality and to build knowledge together, adding researcher and participants. Four teachers of the regular classroom from the early years (1st to 3rd year), who had students with intellectual disabilities enrolled, and a teacher of AEE participated in the research. The procedures for data generation occurred through individual and collective reflective sessions. The research showed that the collaborative practice between teachers of SAR and AEE still presents a challenge in the context of the public school, especially in relation to time, space and openness of professionals to establish this articulation. However, it was observed that, in the school investigated, a movement has been constituted, mainly at the initiative of the AEE teacher, to establish it. In the evaluation of the participating teachers, the collaborative practice is configured as an efficient strategy to promote changes in conceptions and practices that favor the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Collaborative Practice; AEE; Classroom Teachers.

1 Secretaria de Educação de Horizonte-CE.

2 Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Introdução

No Brasil, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), iniciou-se um processo de ressignificação do papel da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. De acordo com Glat (2011, p. 83), esta “passa a ter como uma de suas principais atribuições viabilizar o processo de inclusão de alunos com determinados tipos de necessidades especiais no ensino comum, através do suporte e da articulação com os professores da escola regular”. Neste novo entendimento, a autora propõe que o ensino regular e a Educação Especial se articulem para promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.³

Segundo as orientações legais brasileiras, a Educação Especial no contexto escolar se configura, entre outros serviços, pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, em seu art. 1º, oferece diretrizes para a efetivação da Educação Especial. Entre elas, enfatizamos, para fins deste estudo, a atribuição do professor do AEE de disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, propor estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares e adotar medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Além desses documentos citados, a Nota Técnica nº 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e, em seu art. 13, apresenta as atribuições do professor deste atendimento, entre as quais destacamos, para fins deste estudo, o acompanhamento em sala de aula dos recursos disponibilizados e a orientação aos professores de sala de aula, como demonstram os incisos a seguir:

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

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

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

Vemos, então, que a legislação nacional brasileira indica a necessidade de que se constitua uma articulação entre o professor de sala de aula regular (SAR) e do AEE no contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional do AEE é multifuncional, e tem como principal propósito a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino regular. Baptista (2013, p. 58) defende que a prática do profissional que atua no AEE:

[...] não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizada em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.

Glat e Pletsch (2012) compreendem o atual papel da Educação Especial como suporte para a inclusão escolar de alunos com deficiência, e enfatizam a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores especialistas⁴ e os regentes do ensino regular para a promoção da inclusão escolar desse

3 O público-alvo da Educação Especial é composto por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. No entanto, neste estudo, reportamo-nos aos estudantes com deficiência.

4 Terminologia utilizada pelas autoras para se referirem aos profissionais da Educação Especial, como no caso de professores que atuam no AEE.

público. Na avaliação das autoras, sem esta articulação, dificilmente os estudantes com deficiência serão bem-sucedidos nos aspectos acadêmicos.

Marin e Braun (2013)⁵ apontam formas por meio das quais cada profissional pode contribuir com seus conhecimentos durante a constituição de um trabalho, visando ao ensino colaborativo. Compreendemos que essa mesma proposta de troca entre os professores pode ser transposta para a realidade da prática colaborativa. Segundo as autoras (2013, p. 53),

O professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

Consoante as palavras das autoras, o entendimento se amplia em relação à contribuição de cada professor no processo de colaboração. Para Marques e Duarte (2013, p. 94-95), para que esta prática colaborativa entre profissionais do AEE e ensino regular ocorra,

[...] é imprescindível que os professores tenham um tempo dedicado à troca de informações para que estes possam discutir e analisar o trabalho realizado em prol do aluno com deficiência intelectual, tanto aspectos positivos quanto negativos, visando sempre ao processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, Delevati (2012), ao realizar estudo sobre a configuração do AEE em um contexto local e as interpretações dos profissionais que atuam em SRM sobre o serviço, enfatizou a importância do AEE como colaborador para mudanças nas práticas de ensino. A autora defendeu ser “crucial que a escola se mobilize e organize momentos coletivos de formação continuada, de estudo e de pesquisa para aprofundar a questão da diferença e da aprendizagem” (p. 106). Para Pacheco (2007), é necessário que haja momentos de encontros entre os professores, preferencialmente semanais, para que, a partir do diálogo, cada professor apresente suas necessidades e exponha suas contribuições. Para o autor, essas reuniões precisam ainda abordar questões sobre “elaboração de políticas, a resolução de problemas e a procura de apoio” (p. 132).

Ao empreenderem estudo a fim de conhecer as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino fundamental para a inclusão de estudantes com deficiência, sob o ponto de vista dos próprios sujeitos, Briant e Oliver (2012) verificaram que, quando os professores de SAR vivenciam a experiência de uma rede de apoio, eles não se paralisam diante das dificuldades e realizam experiências que resultam na criação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Dias (2010) verificou que, em relação às trocas estabelecidas entre professores da SAR e AEE, isso

[...] é fundamental, considerando que cada um percebe o aluno de um ponto de vista diferente, e essas percepções são complementares. [...] A complementaridade entre esses diferentes ‘olhares’ é enriquecedora para a prática dos dois profissionais, pois lhes permite uma ação mais qualificada na gestão do processo de ensino e de aprendizagem, o que requer uma relação cooperativa e horizontal entre ambos.

Vemos, assim, que a sistematização da interlocução entre professores de SAR e aqueles que atuam no AEE é enfatizada como estratégia que colabora para a efetivação de mudanças de atitudes e práticas

5 Neste artigo, as autoras abordam o ensino colaborativo, no entanto, compreendemos que a dinâmica de colaboração apresentada condiz com a articulação que pode ocorrer entre professores de SAR e AEE.

pedagógicas para atender a uma perspectiva inclusiva, como acrescentam os estudos de Aguiar (2015), Lara (2017), Mariussi (2011), Oliveira Neta (2013), Stelmachuk (2011), Terra (2014) e Valentim (2011).

No entanto, o estabelecimento desta prática colaborativa entre os professores de SAR e do AEE não tem se mostrado um empreendimento simples. Mesmo sendo uma indicação presente na legislação, estudos (ARARUNA, 2013, 2018; BARBOSA, 2016; DANTAS, 2014; MACHADO, 2013; ZUQUI, 2013) sobre o tema têm anunciado que a efetivação dessa articulação ainda se configura como um entrave nas escolas regulares. Concordamos com a reflexão de Araruna (2018, p. 124) de que foi criada pelo sistema de ensino a exigência desta articulação, mas não ocorreu a adoção de estratégias que minimizassem os obstáculos referentes ao espaço, ao tempo e à viabilidade. Ou seja, não foram ofertadas as “condições mínimas adequadas para que se cumpra tal exigência”.

As pesquisas desenvolvidas pelo *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*, vinculado à UFRRJ,⁶ indicam dificuldades para a concretização de uma ação colaborativa entre AEE e ensino regular. Pletsch (2014, p. 13) aponta

Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível, na carga horária de seus professores, espaço para reuniões de planejamento conjunto.

Constatação semelhante a esta apontada por Pletsch tem sido revelada por outros estudos, como os de Araruna (2013; 2018), Casal e Fragoso (2019), Dantas (2014), Delevatti (2012), Dias (2010) e Paganotti (2017). Esses estudos destacam a ausência, ou a precária articulação existente, e ainda a falta de condições e de apoio da gestão em relação à sistematização do tempo e do espaço para que o trabalho colaborativo se estabeleça de modo organizado, favorecendo, assim, a atuação de ambos os professores e, principalmente, o processo de inclusão dos estudantes PAEE.

Concordamos com Bedaque (2014) ao refletir sobre a constituição de uma prática colaborativa e a necessidade da abertura de diálogo entre os profissionais “no sentido de ouvir, de refletir, de reconhecer suas necessidades e de buscar, no conhecimento e nas experiências de cada um, alternativas que viabilizem melhores condições de aprendizagem dos alunos” (p. 51). No contexto escolar, tanto com base em estudos da área como na prática empírica, com frequência se escutam relatos acerca do isolamento e do distanciamento entre os professores de SAR e AEE.

Diante dos obstáculos no desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre professores de SAR e professores do AEE, especialmente a articulação do trabalho desses profissionais em prol da inclusão do aluno com deficiência, destacamos a *prática colaborativa* como um possível catalisador para promovê-la. Em nosso estudo, adotamos a terminologia *prática colaborativa* como uma categoria específica de colaboração por entendermos esta como o compartilhamento de saberes entre professores de sala de aula e do AEE para fins de aprendizagem dos estudantes PAEE.

Diante da conjuntura apresentada, que remete às questões da complexidade de se efetivar uma prática colaborativa entre professores de SAR e da SRM, apresentamos os seguintes questionamentos: como se estabelece a prática colaborativa entre ensino regular e AEE em uma escola da rede pública? Como a prática colaborativa pode ser efetivada no cotidiano escolar?

⁶ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Com o propósito de viabilizar respostas a essas questões, delimitamos como objetivo deste estudo: verificar e analisar, no contexto escolar, a contribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na articulação com o professor de sala de aula regular (SAR) para a constituição de uma prática colaborativa.

Para conduzir a investigação e a discussão dos dados gerados, adotamos como referência a abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano de Vigotski, que compreende a natureza social no desenvolvimento humano, pois este se concretiza a partir da convivência social e da inserção em sua cultura.

Percurso metodológico

Para atender ao objetivo proposto, elegemos a pesquisa-ação colaborativa como referencial teórico-metodológico pela possibilidade que esta oferece de compreender a realidade vivida e construir conhecimentos de forma conjunta com os participantes, exigindo a implicação do pesquisador (BARBIER, 2007). Essa construção dialógica visa favorecer a reflexão e a formação dos professores e seu envolvimento no processo de mudança das próprias práticas pedagógicas.

Como desenho geral da pesquisa, desenvolvemos o presente estudo em uma escola da rede pública de um município da Região Metropolitana de Fortaleza-CE, a qual contempla turmas de 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na instituição, havia uma SRM em funcionamento.

Participantes

Participaram da pesquisa quatro professoras, sendo que três delas atuavam em turmas de 1º, 2º e 3º anos nas quais havia estudantes com deficiência intelectual regularmente matriculados e uma atuava no AEE. Para preservar a identidade das participantes, usamos nomes fictícios que se referem a nomes de borboletas (Anartia – 1º ano; Danaus – 2º ano; Beltrão – 3º ano; Claudina – AEE).

A professora do AEE atendia às demandas de outra escola e de um Centro de Educação Infantil (CEI) da circunvizinhança, além daquela na qual a SRM estava inserida, e, nesse sentido, a escola lócus da investigação se constituía como um polo de atendimento, sendo esta uma realidade comum no município investigado.

Procedimentos

Foram realizadas sessões reflexivas: 04 individualizadas (uma com cada professora participante) e 09 coletivas (com as 04 professoras participantes reunidas). Durante a realização destas sessões, objetivamos favorecer o processo de reflexão e efetivação sobre a prática colaborativa entre as professoras e suas implicações para as práticas pedagógicas.

Propomos uma prática colaborativa que se constituísse na escola por meio de encontros entre professoras de SAR e AEE com a finalidade de: trocar informações sobre os estudantes; realizar momentos de estudos; estabelecer tempo para planejamento, reflexão sobre a prática e reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos; elaborar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI); diferenciar atividades ou

outros recursos necessários para atender as especificidades dos estudantes e amenizar barreiras, bem como refletir sobre a mediação do professor junto a tais estudantes e avaliar seu desenvolvimento e aprendizagem para orientar a atuação docente.

Os desafios para a efetivação de uma prática colaborativa no contexto escolar

No cenário investigado, conforme a avaliação da professora Claudina (AEE), os principais desafios para que se estabelecesse a prática colaborativa eram: a abertura dos professores de sala de aula, o reconhecimento dos papéis que cada profissional desempenhava no processo de inclusão, o apoio da gestão escolar e o tempo e o espaço para o desenvolvimento dos encontros, como podemos depreender de suas falas durante a sessão individual:

Tem professor que chega e diz ‘mulher, se ele tiver que avançar, é com você lá, porque aqui não tem condições’. Eu entendo o lado delas, mas, assim, como mudar um pouquinho? Porque o menino tá lá, é dela [se referindo às professoras, de modo geral]. Aí chega e diz ‘olha, esse menino não sabe isso, nem aquilo’, pois, então, é a hora da gente trabalhar. O aluno não é só meu (grifos nossos).

Porque eu, como professora do AEE, não vou chegar e dizer ‘faça assim, assim e assim’, não. Meu papel não é planejar pra você executar. É com vocês que eles passam mais tempo. O AEE é um complemento. Cada um de nós tem suas responsabilidades. Eu não posso fazer o papel do outro (grifo nosso).

Porque, assim, tem coisa que eu, professora do AEE, consigo fazer, mas tem coisa que eu preciso do apoio do núcleo gestor. Tem professora que me cobra o estagiário de apoio e fica de cara feia pra mim, como se eu resolvesse ou como se eu tivesse colocado aquele menino na sala dela. E nos momentos do planejamento também (grifo nosso).

Eu acho que falta mais isso, esse momento da gente sentar mesmo e conversar, e planejar juntos. Se é nosso, vamos planejar juntos. Eu sei que dinâmica da escola às vezes fica difícil, por isso tem que ter o apoio do núcleo gestor, pra gente organizar esse tempo (grifos nossos).

Zuqui (2013, p. 123) acrescenta que essa articulação é ainda mais complexa e escassa quando a SRM funciona como polo de atendimento, em um espaço diferente da escola na qual os estudantes estão matriculados. De acordo com a autora, nessa condição, “essa relação somente acontece [...] quando o professor especialista consegue visitar a escola no momento de planejamento do professor”. A professora Claudina reconhecia que a articulação junto às professoras do CEI e da outra escola que ela acompanhava era ainda mais rara e insuficiente, haja vista a dificuldade em relação ao tempo (com horários organizados quase que exclusivamente para atender diretamente os estudantes), à abertura desses professores para o diálogo (pois ela se tornava um ser estranho naquele espaço em que não convivia cotidianamente), além do deslocamento.

Em relação ao modo como se constituía a prática colaborativa na escola investigada, para a professora Claudina, a interlocução ocorria parcialmente, na medida em que ela dialogava com as professoras de SAR para obter informações sobre os estudantes. Essa professora afirmou que conhecia as práticas pedagógicas das professoras de SAR através de observações em diferentes espaços, especialmente em sala de aula, e por meio do diálogo com os professores. Entretanto, ela destacou dificuldades para acessar alguns professores porque eles apresentavam menor abertura ao diálogo, além da falta de tempo destinado a essa interlocução:

[...] eu não via muita abertura, muita disponibilidade, em alguns casos. Não sei como vou falar, de se abrir mesmo para um diálogo e ver aquele aluno como dele. [...] mas também é complicado porque nem sempre tenho condições, por exemplo, de ir no planejamento delas, ver como ajudar, e isso acaba atrapalhando (grifos nossos).

Sob o ponto de vista das professoras de SAR participantes deste estudo, todas reconheceram o empenho da professora Claudina em estabelecer diálogo e oferecer apoio, seja junto aos estudantes em sala de aula, seja orientando-os sobre as atividades e/ou ainda sobre as avaliações. Mesmo assim, elas ressaltaram que eram momentos de curta duração, pois eles ocorriam “quando dava”, ou “quando faltava algum aluno para atendimento” (professoras Danaus e Beltrão), como podemos inferir das falas a seguir durante as sessões individuais e na primeira sessão coletiva:

Dia de sexta⁷ a Claudina sempre procura um momento pra fazer uma conversa, pra repassar pelo menos o que acontece com os alunos, e ela dá a contribuição dela de acordo com a necessidade. E é também o que ela tem condições, até porque ela tem aluno em atendimento o tempo todo, mas, quando falta um, ela vai na sala, senta do lado. Agora é o fator tempo, é o que a gente não tá tendo, nem ela nem a gente em sala (Professora Anartia) (grifos nossos).

Em relação à metodologia [...] o AEE é quem eu sempre vou recorrer, é a quem sempre eu peço. Eu chego pra Claudina no dia a dia, no corre-corre e converso com ela: “Me dá uma dica: o que eu faço com Cravo em relação a isso ou aquilo?”. Ela sempre tenta ajudar (Professora Danaus) (grifos nossos).

A Claudina sempre nos procura, conversa sobre os alunos, me envia *links* de vídeos que falam sobre coisas relacionadas à inclusão, me manda leitura, cursos *on-line* gratuitos e, sempre que eu posso, faço tudo, porque eu preciso aprender sobre isso (Professora Beltrão) (grifos nossos).

Na perspectiva dessas professoras de SAR, havia um diálogo estabelecido entre elas e a professora do AEE, que partia da iniciativa desta última sobre o desempenho dos estudantes com deficiência intelectual e sobre a prática pedagógica em sala de aula. Verificamos ainda que as professoras de SAR e do AEE convergiam seus pontos de vista em relação ao desafio da sistematização de espaços/tempo para o estabelecimento de uma prática colaborativa eficiente. No estudo de Araruna (2018), a autora avaliou também que eram louváveis as iniciativas dos professores do AEE para uma ação conjunta. Apesar disso, essa mesma pesquisadora provoca o seguinte questionamento: como um sistema pode exigir todas as atribuições do professor do AEE sem dar a ele condições de espaço e tempo que viabilizem a condução a um trabalho colaborativo?

A autora citada (2018, p. 124) esclarece que, no esforço de promover essa colaboração sem as condições favoráveis, os docentes recorreriam aos “horários alternativos, no momento de descanso no intervalo de aulas, na hora do lanche das crianças, e de diversas formas: bilhetes, telefones e redes sociais”, o que conduz a uma desqualificação da ação, a situações de desconforto e tensões entre os professores.

No nosso estudo, mesmo sem a identificação literal nos discursos das professoras de SAR, parecia subentendido que a atribuição da professora do AEE era a de oferecer todas as respostas para as questões que elas apresentassem em relação aos estudantes com DI, visto que as professoras da SAR, quando a procuravam, era para solicitar indicação de atividades, de estratégias ou de recursos. A fala da professora Danaus nos remete a esta compreensão: “Assim, sempre que eu tenho uma dúvida, uma coisa que queira saber sobre o Cravo, eu procuro a Claudina, como pra fazer a avaliação. Eu fui lá conversar com ela pra saber como ela me ajudaria”.

Mas, em contrapartida, quais seriam as colaborações das professoras de SAR para a prática da professora do AEE? Oliveira, Braun e Lara (2013, p. 56) explicam que a “proposta se baseia na união de saberes e ações em prol do planejamento e da organização de atividades de ensino para o aluno com deficiência intelectual” e por isso não pode ser unilateral, partindo apenas do professor do AEE.

7 A professora se refere à sexta-feira porque é o período em que está na escola no planejamento institucional, que coincide com o planejamento institucional da professora Claudina.

Araruna (2018) e Barbosa (2016) sugerem que, nos encontros entre professores do ensino regular e do AEE, ocorra o planejamento conjunto de estratégias pedagógicas colaborativas. Com isso, ambos discutem, planejam e se responsabilizam pelas ações pedagógicas.

Na nossa pesquisa, todas as professoras de SAR relataram que a professora Claudina compartilhava com frequência materiais para estudos, tais como: *sites*, textos e vídeos, e ainda indicava cursos *on-line* em grupo da escola em aplicativo de mensagens. As professoras Danaus e Beltrão afirmaram que acessavam os materiais compartilhados, diferentemente da professora Anartia, que não demonstrou mesmo interesse. Na avaliação da professora Claudina, o corpo docente da escola precisaria investir mais em estudo. Mas ela reconheceu que a dinâmica de vida de cada um interferia nesse investimento pessoal, como constatamos na seguinte fala, durante uma das sessões reflexivas:

Agora, eu ainda vejo a necessidade delas [professoras] quererem estudar mais, porque não tem receita pronta, né, até pra eu chegar e sugerir pra elas. Elas vão ter que ir buscar mais. Já têm umas que eu percebo que já buscam, como a Danaus e a Beltrão, que veem uma palestra *on-line*, que assistem vídeos que a gente compartilha, que dá um *feedback* do que viu, mas já outros ainda não. Mas é porque também é difícil dar conta de muitas coisas, que cada uma tem uma história de vida, tem uma necessidade na sua família, então, a gente não é só profissional. Por exemplo, tem gente que chega em casa e tem um monte de coisa pra fazer que leva tempo, então, não vai ver isso (Professora Claudina).

No cenário investigado, verificamos que havia iniciativa por parte da professora do AEE em promover momentos de diálogo junto ao corpo docente, que ocorria principalmente nas seguintes situações e condições:

a) em sala de aula, quando um estudante, por causa do seu comportamento, interferia no desenvolvimento das aulas, a professora Claudina realizava observação ou intervenção junto a ele, durante o período em que algum outro estudante tivesse faltado ao atendimento. Conforme a situação, a professora Claudina realizava alguma orientação junto aos professores sobre as possibilidades de intervenção, não apenas sob o viés pedagógico, mas também apontando questões sobre o desenvolvimento da linguagem, do comportamento e da autonomia;

b) durante os planejamentos institucionais, através do diálogo direto com professores. Esses momentos eram possíveis quando algum estudante faltava ao atendimento, ou caso coincidissem os horários de planejamento, mas com tempo restrito, haja vista a necessidade de os professores de SAR elaborarem seus planejamentos. Os diálogos com os professores ocorriam ainda nas portas das salas de aula, nos corredores, durante o horário de intervalo, entre outros;

c) e ainda nos momentos de planejamento coletivo⁸ na escola, que ocorriam quatro vezes ao ano. Nesse momento, no qual todo o corpo docente e a gestão estavam reunidos, era disponibilizado um horário para que a professora Claudina abordasse uma temática da Educação Especial que tivesse relação com a realidade da escola. Nessas oportunidades, a professora reforçava a importância do planejamento, de metas, envolvimento e participação dos estudantes incluídos em todas as atividades e eventos, segundo seu relato.

Diante do exposto, na presente investigação, percebemos a improvisação frequente para efetivar uma articulação entre as professoras de SAR e do AEE. Além disso, os estudos (ARARUNA, 2013; 2018; 2014; EFFGEN, 2011; ZUQUI, 2013) empreendidos sobre a interlocução entre os professores de SAR e AEE

8 No calendário letivo anual que as escolas recebiam no início do ano da Secretaria Municipal de Educação, já eram contemplados quatro dias para o planejamento coletivo, dois no primeiro semestre e dois no segundo. Nesses momentos, os profissionais da educação (professores regentes I e II, gestão escolar, estagiários de apoio, professor do AEE, profissionais do Mais Educação) se reuniam para informes, formação, planejamento de ações, entre outras pautas. Com frequência, um técnico da Secretaria Municipal de Educação acompanhava esses momentos.

demonstraram também a existência de uma relação muitas vezes marcada por tensões e incompreensões. Na nossa pesquisa, pressupomos que as situações de conflito eram geradas também pela falta de compreensão das professoras de SAR sobre o papel da professora do AEE, ou ainda pela maneira como a interlocução entre elas ocorria, visto que eram assistemáticas e sem um planejamento prévio.

De acordo com a professora Anartia, por exemplo, havia relatos de colegas professoras de turmas de 1º ano que recebiam de professoras do AEE de outras escolas apostilas prontas com atividades, o que ocasionava um mal-estar, pois algumas entendiam que esta deveria ser a conduta de todas as professoras do AEE. Essa incompreensão por parte de professores de SAR sobre as atribuições do professor do AEE repercute tanto nas ações que devem ser desenvolvidas como nas relações estabelecidas entre eles.

As ações como as descritas pela professora Anartia de uma outra professora do AEE, que ofereceu uma coletânea de atividades descontextualizadas do conteúdo escolar para os professores do ensino regular aplicarem com seus estudantes com deficiência, conduzem a um caminho oposto do papel do professor do AEE e da perspectiva inclusiva. Tal entendimento reforça a concepção de que os estudantes PAEE são de responsabilidade do AEE, entendimento que provoca pouco ou nenhum investimento para as mudanças nas propostas pedagógicas dos professores de SAR, além de promover a exclusão no espaço escolar. Sabemos que esta não pode ser considerada uma ação colaborativa, porque demonstra uma falta de compreensão inclusive de algumas professoras do AEE sobre como se estabelece a prática colaborativa.

Segundo os resultados da pesquisa de Santos e Martínez (2016, p. 263), “os professores de sala de aula raramente, no planejamento semanal, requerem, por iniciativa própria, a contribuição do professor do AEE para pensarem e proporem conjuntamente alternativas didáticas direcionadas aos alunos”. Tal conduta, segundo as autoras, pode ser reflexo de um posicionamento de acomodação, em que esses professores de sala de aula avaliam ser atribuição do professor do AEE a busca dessa parceria; ou ainda, do não reconhecimento da necessidade de reestruturarem suas práticas movidos pela descrença na capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Na nossa pesquisa, identificamos um movimento diferente ao desse estudo supracitado, nos discursos de duas professoras (DANAUS e BELTRÃO). Elas afirmaram procurar o auxílio da professora Claudina em situações pontuais, principalmente para saber sobre o desempenho de seus alunos PAEE durante os atendimentos e para solicitar sugestões de atividades e intervenções, como demonstramos anteriormente através de suas falas.

De modo diferente das duas professoras mencionadas, a professora Anartia reconheceu que não costumava procurar o apoio do AEE, mas reafirmou a disponibilidade e o interesse da professora Claudina em colaborar. No momento inicial da nossa investigação, identificamos que havia algumas tensões entre essa professora do 1º ano e a do AEE, principalmente pelo contexto vivenciado por Anartia em sala de aula, com três estudantes PAEE e sem a colaboração de um estagiário de apoio, conforme reflexão da professora Claudina:

No caso da Anartia, às vezes, eu vejo que ela quer mais é desabafar, porque ela tá insatisfeita com a situação, então, fica mais arisca, digamos assim, e com razão, com toda a dificuldade que ela enfrenta. Mas, às vezes, não dá minha interlocução com ela, porque *invés* dela *tá* aberta pro que você fosse tentar somar, fazer um trabalho colaborativo, não tem condição naquele momento. Eu espero que agora a gente consiga conversar mais. [...] na sexta passada, eu chamei ela, o núcleo gestor, pra gente tentar planejar juntas. Eu acho que falta mais isso, esse momento da gente sentar mesmo e conversar, e planejar juntos.

A professora Claudina admitiu que precisava também rever o modo como conduzia esse momento de diálogo com os professores de SAR, especialmente sobre o “que falar”, o que remete à questão da necessidade de ser elaborado um planejamento dessas ações, com intenções e parceria, por exemplo. Ela reconhecia ainda que havia, por parte dela, expectativas em relação aos avanços dos estudantes PAEE. Na visão dela, esses avanços seriam possíveis por meio de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de SAR. Para a professora do AEE, essas professoras deveriam favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Esses posicionamentos críticos da professora do AEE em relação ao trabalho desenvolvido por alguns colegas na escola remetiam ao modo “como falar”, pois essas professoras de SAR costumavam ressaltar apenas os aspectos desfavoráveis à inclusão. Na fala que se segue, inferimos estes dois aspectos sobre “o que” e “como” falar:

Eu preciso chegar e dizer isso, o que está dando certo, mas às vezes também é a pressa, o pouco tempo que tem, e acabo indo logo no problema, no que tem que ser feito. [...] Mas eu preciso reconhecer o tempo do outro, o ritmo do outro, e as histórias que vivem, desacelerar um pouco meu ritmo pra saber como chegar no outro. Eu quero muito rápido e eu sei que não é no meu tempo. [...] Porque tem uma dificuldade minha, por exemplo, de quando eu vou colocar as coisas não ser tão objetiva, ser clara pra pessoa compreender o que eu quero colocar (grifos nossos).

Percebemos, na nossa pesquisa, que as tensões nas relações entre professores de SAR e do AEE não partiam exclusivamente da falta de abertura ou de iniciativa daqueles para a promoção do diálogo, mas se mostrava também como uma dificuldade da professora do AEE, consequência de suas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes PAEE. Vemos que, mesmo que a colaboração exija conhecimento teórico sobre os estudantes e as práticas desenvolvidas, ela requer também: cuidado nas relações, na abordagem ao colega e em relação às problemáticas, assim como com o reconhecimento da importância dos parceiros e a empatia em relação às experiências do outro.

Considerações finais

A constituição histórica da Educação Especial, que segregou professores especialistas nessa área daqueles responsáveis pelo ensino comum, ainda apresenta vestígios na efetivação do trabalho colaborativo entre professores de sala de aula e aquele que atua no AEE. Como verificamos em nosso estudo, ainda não foi totalmente superada, no espaço escolar, a dicotomia ensino comum x Educação Especial, notadamente em relação ao papel que deve ser exercido por cada profissional em relação aos estudantes PAEE.

O papel do professor especialista que atua no AEE é o de contribuir no processo de inclusão desses estudantes, e sobre isso entendemos que, entre outros aspectos, sua atuação deve colaborar na constituição de novas concepções no espaço escolar, entre as quais destacamos o reconhecimento pelos professores de SAR sobre sua responsabilidade acerca da escolarização de todos os estudantes. A prática colaborativa entre professores do ensino regular e do AEE se apresenta como uma estratégia eficiente para a promoção de mudanças no contexto escolar, tanto nas concepções quanto nas práticas pedagógicas em sala de aula regular.

No presente estudo, vemos nessa escola um movimento da professora do AEE para a constituição de uma prática colaborativa, o que demonstra seu reconhecimento dessa atribuição e da relevância da colaboração no processo de inclusão. Apesar do movimento dessa professora, constatamos que ainda não lhes eram ofertadas condições adequadas e que havia também resistência de um grupo de professores.

Contudo, enfatizamos que estabelecer a prática colaborativa nos espaços escolares e garantir sua continuidade não é responsabilidade exclusiva do professor do AEE, mas ele deve se implicar nesta ação. Tal realidade nos mostra a tensão que por vezes existe na escola por parte de alguns professores em (re)organizar o ensino para oferecer acesso ao conhecimento a todos os estudantes. Aliada a isso também há a interferência de uma esfera mais ampla, como as condições reais impostas pelo sistema educacional brasileiro, que se autodefine inclusivo, mas que, no cotidiano, impõe entraves para que assim a escola se constitua.

Acrescentamos ainda que, nesta pesquisa, embora houvesse uma articulação entre os professores da SAR e o AEE, esta não ocorria de modo planejado. Ou seja, não partia de intencionalidades previamente estabelecidas, nem havia registros para um acompanhamento das ações nem definições sobre os papéis.

Diante da discussão apresentada, concebemos que a implantação de uma prática colaborativa entre professores de SAR e do AEE não apenas favorece o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, mas também pode contribuir para que os professores assumam uma conduta inclusiva. Avaliamos que a prática colaborativa pode favorecer a amenização dos sentimentos de angústia e despreparo presentes nos discursos dos professores sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência. Em especial, ela pode favorecer a reflexão do professor de SAR sobre sua atuação na intenção de aperfeiçoá-la, com o propósito de garantir a aprendizagem destes estudantes.

Referências

- AGUIAR, A. M. B. Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 261f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2222>. Acesso em: 03.06.2019.
- ARARUNA, M. R. Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013, 281f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7569>. Acesso em: 03.06.2019.
- ARARUNA, M. R. Articulação entre a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. **Tese** (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 12.08.2019.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. A. (Orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade de atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-62.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, A. P. L. Avaliação de alunos com deficiência intelectual ao atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições. 196f. **Tese** (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21832?locale=en>. Acesso em: 12.08.2019.
- BEDAQUE, S. A. P. **Por uma prática colaborativa no AEE**: atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, v. 4, n. 1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 06.08.2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Ministério da Educação. Diário oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 06.08.2019.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06.08.2019.

CASAL, J. C. V.; FRAGOSO, F. M. R. A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**. v. 32. Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em: 06.08.2019.

DANTAS, L. M. “Do que se diz ao que se faz”: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola regular de Horizonte-CE. Fortaleza, 2014. 207f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11776>. Acesso em: 15.08.2019.

DELEVATTI, A. C. Atendimento educacional especializado: que atendimento é este? As configurações do AEE na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 143f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>. Acesso em: 15.08.2019.

DIAS, M. C. Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. 156f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-161739/publico/MARILIA_COSTA_DIAS.pdf. Acesso em: 15.08.2019.

EFFGEN, A. P. S. Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 227 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2297/1/tese_5671_.pdf. Acesso em: 15.08.2019.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LARA, P. T. Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências. 209 f. Marília, 2017. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/lara_pt_do_mar.pdf. Acesso em: 06.08.2019.

MACHADO, R. O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da Rede Municipal de Florianópolis/SC. **Tese** (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e916974a105a5a1daa25e62bd64fab9e. Acesso em: 06.08.2019.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIUSSI, M. I. Políticas de Educação Especial: a deficiência intelectual na educação básica. **Dissertação** (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 134f. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000059/000059f0.pdf>. Acesso em: 06.08.2019.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ba92/5bc5a68045d4af472b314c73733c5d7a0e59.pdf>. Acesso em: 15.07.2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área da deficiência intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, S. G. C.; MISQUIATTI, A. R. N.; OLIVEIRA, A. A. S. (Orgs.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA NETA, A. S. A prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual. **Dissertação** (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8726>. Acesso em: 15.07.2019.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAGANOTTI, E. G. Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s). 101 f. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151344>. Acesso em: 10.07.2019.

PLETSCH, M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v. 12, n. 1, p. 7-26, jan/jun. Catalão-GO, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/31204>. Acesso em: 10.07.2019.

SANTOS, G. C. S.; MARTÍNEZ, A. M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira Educação Especial**. v. 22, n. 2, abr.-jun. Marília, 2016. p. 253-268. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382016000200253&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10.07.2019.

STELMACHUK, A. C. L. Atuação de profissionais da educação na inclusão do aluno com deficiência intelectual. **Dissertação** (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. 108f. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/002314865>. Acesso em: 10.07.2019.

TERRA, M. L. A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual. **Dissertação** (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 229 f. Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108682>. Acesso em: 06.07.2019.

VALENTIM, F. O. D. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 143f. Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91198>. Acesso em: 06.07.2019.

ZUQUI, F. S. As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares. 2013. 231f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2359>. Acesso em: 06.07.2019.

Recebido em: 02/11/2020

Aprovado em: 07/02/2020