

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maiandra Pavanello da Rosa

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS ENTRE ENSINO COMUM
E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE ACESSO AO
CURRÍCULO**

Santa Maria, RS
2022

Maiandra Pavanello da Rosa

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS ENTRE ENSINO COMUM E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE ACESSO AO CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi

Santa Maria, RS
2022

Rosa, Maiandra Pavanello da
Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e
educação especial: possibilidades de acesso ao currículo /
Maiandra Pavanello da Rosa.- 2022.
200 p.; 30 cm

Orientador: Fabiane Romano de Souza Bridi
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Educação Especial 2. Educação Inclusiva 3. Práticas
pedagógicas 4. Articulação pedagógica 5. Acessibilidade
curricular I. , Fabiane Romano de Souza Bridi II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MAIANDRA PAVANELLO DA ROSA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Maiandra Pavanello da Rosa

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS ENTRE ENSINO COMUM E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE ACESSO AO CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 09 de fevereiro de 2022.



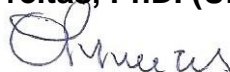
Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM) - (Web-conferência)
(Presidente/Orientadora)




Denise Meyrelles de Jesus, PhD. (UFES) - (Web-conferência)



Cláudia Rodrigues de Freitas, PhD. (UFRGS) - (Web-conferência)



Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM) - (Web-conferência)



Sabrina Fernandes de Castro, PhD. (UFSM) - (Web-conferência)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela possibilidade de estar em constante evolução.

Agradeço à minha orientadora, professora Fabiane Romano de Souza Bridi, que me acompanha por um longo período. Pelo amor, pela aposta e pelo investimento dedicados, pelas qualificadas trocas, pela leitura atenta e cuidadosa do texto. Agradeço pela amizade e pela convivência. Com certeza, tornamo-nos pessoas melhores ao seu lado.

Agradeço às professoras Denise Meyrelles de Jesus, Cláudia Rodrigues de Freitas, Eliana da Costa Pereira de Menezes e Sabrina Fernandes de Castro pelo aceite em participar da banca e pela oportunidade de compartilhar saberes com brilhantes pesquisadoras e profissionais da área de educação especial. Ao professor Alexandro Braga Vieira e à professora Sílvia Maria de Oliveira Pavão, pela disponibilidade em participar da banca de defesa de Tese.

À minha mãe, por ser amor, base e suporte em todos os momentos. Ao meu irmão, pelo amor de irmão e pela amizade. Ao meu pai, por possibilitar-me enxergar muitas coisas.

Ao Paniz, por compartilhar a vida e pelas palavras de incentivo quando não tinha mais forças para continuar.

Às queridas colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Escolarização e Inclusão – NUEPEI, pelas incansáveis trocas, olhares atentos e cuidadosos, por sermos suporte umas para as outras. Em especial, agradeço às colegas Manoela, Julia, Eliane, Franciele e Clarissa, com as quais, nesse percurso, mantive uma relação de excessivas trocas e construções conjuntas. É uma alegria participar de um grupo tão potente e amoroso.

Aos caríssimos Cleidi e Gilberto, pela parceria e companheirismo durante o percurso.

À 8ª Coordenadoria Regional de Educação, pela possibilidade de aprender tanto e pela abertura para a realização da pesquisa.

À EMEF Sérgio Lopes e à EEEM Dom Antônio Reis, pelo apoio e pela compreensão.

Às colegas, professoras de educação especial, que aceitaram o convite para participar da pesquisa e proporcionaram momentos riquíssimos de trocas e aprendizagem.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pela possibilidade de realização do percurso formativo exemplar e qualificado. Em especial, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A todos, meu muito obrigada!

*A palavra amor, digo eu, faz referência à emoção fundamental que constitui o social. Em outras palavras, estou dizendo: o social é uma dinâmica de relações humanas que se funda na aceitação mútua. Se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social.
(MATURANA, 1998, p. 47)*

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS ENTRE ENSINO COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE ACESSO AO CURRÍCULO

AUTORA: Maiandra Pavanello da Rosa
ORIENTADORA: Fabiane Romano de Souza Bridi

O estudo objetivou conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular. Tem base epistemológica, teórica e metodológica no Pensamento Sistêmico, a partir das contribuições de Vasconcellos (2013), Maturana (1990; 1998; 2014); Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009), compreendendo a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. No que tange às questões pedagógicas, está fundamentado na Pedagogia Diferenciada de Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006) e, referente às questões sobre currículo, em Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2011), Moreira e Caudau (2007) e Moreira e Silva (2008). Em conformidade com o pensamento sistêmico, a pesquisa foi metodologicamente inspirada na cartografia, valorizando o acompanhamento de processos. A produção dos dados ocorreu a partir das informações fornecidas pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação, referente à organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS; de conversas individuais com 26 professoras de educação especial, que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE); e de nove encontros reflexivos, realizados pela plataforma *Google Meet*, em função do distanciamento social exigido pela pandemia da COVID-19. O desenvolvimento do estudo ocorreu a partir de quatro frentes: 1) organização da educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria; 2) análise da percepção dos professores de educação especial sobre práticas pedagógicas articuladas e processos de colaboração na escola; 3) existência e organização de práticas pedagógicas articuladas e colaborativas no contexto pesquisado; e 4) possibilidades e desafios de acesso ao currículo, vivenciadas no contexto do ensino comum. A educação especial, no contexto pesquisado, está organizada majoritariamente com a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Das 41 escolas, 35 ofertam o serviço, desenvolvido por professoras que possuem, quase em sua totalidade, formação inicial em educação especial. Elas compreendem a articulação pedagógica como qualquer diálogo entre os professores do ensino comum e educação especial, como conversas em corredores, no horário de intervalo e paralelas a reuniões. Não existem momentos específicos destinados à articulação e à colaboração entre as áreas. As práticas pedagógicas organizam-se prioritariamente com atendimento em salas de recursos, ocorridas, muitas vezes, no mesmo turno de escolarização, configurando-se como substituição de ensino e prática de diferenciação curricular. Destaca-se que o acesso ao currículo é limitado, tanto em função das condições intrínsecas dos alunos como pelas condições metodológicas dos professores de sala de aula, que aparecem como tradicionais e pouco diversificadas. É possível perceber a manutenção da cisão entre ensino comum e educação especial, ainda que ocupem o mesmo espaço físico (a escola comum). Defendemos a tese de que a construção de uma prática articulada e colaborativa no

contexto educacional apresenta-se como uma potente ferramenta na garantia de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras históricas que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e que inviabilizam o acesso ao currículo.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas. Articulação pedagógica. Acessibilidade curricular.

ABSTRACT

ARTICULATED PEDAGOGICAL PRACTICES BETWEEN REGULAR EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION: POSSIBILITIES OF ACCESS TO THE CURRICULUM

AUTHOR: Maiandra Pavanello da Rosa
SUPERVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

The study aimed to get to know the organization of teaching strategies in special education, reflecting about the collaboration and articulation processes in school as a possibility to provide curricular accessibility. It has epistemological, theoretical and methodological basis on Systemic Thinking, from the contributions of Vasconcellos (2013), Maturana (1990; 1998; 2014); Maturana and Varela (2001) and Pellanda (2009), comprehending the complexity, the instability and intersubjectivity. On what comes to pedagogical issues, it is based on Meirieu's (1998; 2002; 2005; 2006) Differential Pedagogy, and, on the curriculum matters, it is reasoned on Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2011), Moreira and Caudau (2007) and Moreira and Silva (2008). In accordance with the systemic thought, the research was methodologically inspired and followed the principles of the Cartography Method, valuing the following of processes. Data production took place from the information given by the 8th Regional Coordinating of Education, regarding the organization of special education in Santa Maria's State Schools Network; individual conversations with 26 special education teachers, who perform in Specialized Educational Service (SES), and nine pondering meetings, which were made through the Google Meet platform, given the necessary social distancing caused by the COVID-19 pandemic. The development of the study took place from four fronts: 1) the organization of special education in Santa Maria's State School Network; 2) analysis of the special education teachers' perceptions about joint teaching strategies and the collaboration processes in school; 3) existence and organization of joint and collaborative teaching strategies in the researched context, and; 4) possibilities and challenges to curricular accessibility, experienced in the context of regular teaching. Special Education, in the researched context, is mostly organized around the offer of Specialized Educational Service, whereas, out of 41 schools, 35 offer the service, developed by female teachers, almost all of whom have initial training in special education. The teachers understand any conversation between them and the regular teaching teachers - as small talks in hallways, at break time, and meeting-parallel - as joint teaching. There are no specific moments intended for articulation and collaboration between the areas. Teaching strategies are organized, preferably, with service at resource rooms that, at many times, happen on the same shift as the school shift, ending up as a teaching replacement and as a curricular distinction experience. It is noteworthy that curriculum access is limited, both due to the students' intrinsic conditions, as well as the teachers' methodological conditions in classroom, which emerge as traditional and not diverse. It is possible to notice the maintaining of the split between regular teaching and special education, although they inhabit the same physical space (regular school). We defend the thesis that the construction of a joint and collaborative practice in the educational context is presented as a powerful tool regarding curricular accessibility, allowing a break from certain

historical barriers that hamper the schooling of special education's target-students in regular teaching, and that make curricular accessibility impossible.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Teaching Strategies. Pedagogical articulation. Curricular accessibility.

RESUMEN

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS ENTRE ENSEÑANZA COMÚN Y EDUCACIÓN ESPECIAL: POSIBILIDADES DE ACCESO AL CURRÍCULO

AUTOR: Maiandra Pavanello da Rosa
TUTOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

El estudio ha objetivado conocer la organización de las prácticas pedagógicas en educación especial reflexionando acerca de los procesos de articulación y colaboración en la escuela, como posibilidad de proporcionar accesibilidad curricular. Tiene base epistemológica, teórica y metodológica en el Pensamiento Sistémico, desde las contribuciones de Vasconcellos (2013), Maturana (1990; 1998; 2014); Maturana e Varela (2001) e Pellanda (2009), comprendiendo la complejidad, la inestabilidad y la intersubjetividad. En lo que atañe a las cuestiones pedagógicas está fundamentado en la Pedagogía Diferenciada de Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006) y, referente a las cuestiones sobre currículo, en em Sacristán (2000; 2013), Arroyo (2011), Moreira e Caudau (2007) e Moreira e Silva (2008). En conformidad con el pensamiento sistémico, la pesquisa fue metodológicamente inspirada y ha seguido los principios del método de la cartografía, valorando el acompañamiento de procesos. La producción de datos ocurrió desde las informaciones proporcionadas por la 8ª Oficina Regional de Educación, referente a la organización de la educación en la Red Estadual de Enseñanza en Santa Maria/RS; charlas individuales con 26 profesoras de educación especial, que actúan en el Atendimento Educacional Especializado (AEE) y nueve encuentros reflexivos, realizados por la plataforma Google Meet, en razón del alejamiento social exigido por la pandemia de COVID – 19. El desarrollo del estudio se dio desde cuatro frentes: 1) organización de la educación especial en la Red Estadual de Enseñanza en Santa Maria/RS; 2) análisis pedagógicos de los profesores de educación especial sobre prácticas pedagógicas articuladas y procesos de colaboración en la escuela; 3) existencia y organización de prácticas pedagógicas articuladas y colaborativas en el contexto pesquisado, y 4) posibilidades y desafíos de acceso al currículo, vivenciadas en el contexto de la enseñanza común. La educación especial, en el contexto pesquisado, está organizada en su mayoría con la oferta del Atendimento Educacional Especializado, de las 41 escuelas, 35 ofrecen el servicio, desarrollado por profesoras que tienen, casi en su totalidad, formación inicial en educación especial. Comprenden la articulación pedagógica como cualquier diálogo entre los profesores de enseñanza común y educación especial, como charlas en pasillos, en el horario de intervalo y paralelas a reuniones. Las prácticas pedagógicas se organizan prioritariamente con atendimento en salones de recursos, y ocurren, muchas veces, en el mismo turno de escolarización, configurándose como sustitución de enseñanza y práctica de diferenciación curricular. Se destaca que el acceso al currículo es limitado, tanto en razón de las condiciones intrínsecas de los alumnos, como por las condiciones metodológicas de los profesores de salón de clase, que aparecen como tradicionales y poco diversificadas. Es posible percibir la manutención de la cisión entre enseñanza común y educación especial, aunque ocupen el mismo espacio físico (la escuela común). Defendemos la tesis de que la construcción de una práctica articulada y colaborativa en el contexto educacional se presenta como una

potente herramienta que garantiza la accesibilidad curricular, posibilitando romper con ciertas barreras históricas que dificultan la escolarización de los alumnos público destinatario de la educación especial en la enseñanza común y que inviabilizan el acceso al currículo.

Palabras clave: Educación Especial Inclusiva. Prácticas pedagógicas. Articulación pedagógica. Accesibilidad curricular.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Educ@	35
Figura 2: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos da Capes	36
Figura 3: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos da Capes	37
Figura 4: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Redalyc	38
Figura 5: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Scielo	39
Figura 6: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Scielo	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produções de teses e dissertações a partir das regiões	46
Quadro 2: Relação de escolas por etapas e modalidades de ensino.....	101
Quadro 3: Dados pessoais e formativos das participantes da pesquisa	107
Quadro 4: Dados de atuação profissional das participantes da pesquisa	111
Quadro 5: Temáticas desenvolvidas nos encontros.....	115
Quadro 6: Disposição dos professores nas escolas que possuem sala de recursos na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria.....	122

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Estimulação Precoce
ES	Espírito Santo
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEA	Professora Especializada de Apoio
PI	Psicopedagogia Inicial
REE	Rede Estadual de Ensino
RME	Rede Municipal de ensino
RN	Rio Grande do Norte
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGO	Universidade Federal do Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá

SUMÁRIO

1	INTRODUZINDO E JUSTIFICANDO A CONSTRUÇÃO DE UM MAPA	19
2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CARTOGRAFANDO ESTUDOS	33
2.1	REVISÃO SISTEMÁTICA	33
2.1.1	Cruzamento dos achados nas plataformas e análise dos trabalhos	40
2.2	LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES	44
2.2.1	Práticas pedagógicas em educação especial: análise das produções acadêmicas	47
3	APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM HUMBERTO MATURANA, FRANCISCO VARELA E PHILIPPE MEIRIEU ..	71
3.1	O APRENDER A PARTIR DA COMPLEXIDADE	74
3.2	A PEDAGOGIA DIFERENCIADA DE MEIRIEU	77
4	A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ENFOQUE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	84
5	PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MAPA	96
5.1	CONSTRUINDO OS LIMITES TERRITORIAIS	100
5.2	REORGANIZANDO A ROTA: DESVIO NECESSÁRIO	104
5.3	ALINHANDO A ROTA: ADEQUANDO O CAMINHO ÀS EXIGÊNCIAS DO MOMENTO JUNTO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	107
6	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR	117
6.1	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A ORGANIZAÇÃO DO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SANTA MARIA	119
6.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO E PROCESSOS DE COLABORAÇÃO NA ESCOLA ...	135
6.2.1	O que se entende por práticas pedagógicas e processos de colaboração na escola?	137
6.2.2	Práticas pedagógicas articuladas: existência e organização no contexto	

pesquisado.....	142
6.3 O ACESSO AO CURRÍCULO: BARREIRAS E POSSIBILIDADES	152
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE A – QUADRO DAS 29 DISSERTAÇÕES E TESES UTILIZADAS PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO.....	188
APÊNDICE B – FORMULÁRIO INICIAL	191
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	195
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	198

1 INTRODUZINDO E JUSTIFICANDO A CONSTRUÇÃO DE UM MAPA

Início este texto retomando os preceitos do direito à educação, com base na Constituição Federal de 1988. Conforme o art. 205, o direito à educação é “[...] de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p.). Quando a Constituição Federal faz referência a “todos”, compreendemos¹ que não existem exceções, ou seja, alunos com deficiência ou que apresentam dificuldades no seu percurso escolar têm direito à educação e à oferta de todas as possibilidades no contexto do ensino comum.

Na década de 1990, movimentos em prol da inclusão escolar começaram a ganhar força. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, destacaram a importância da escolarização de crianças com deficiência, ressaltando que esta deve ocorrer no sistema comum de ensino (UNICEF, [2021]; NAÇÕES UNIDAS, 1996).

Em âmbito nacional, conseqüentemente, políticas públicas em prol da inclusão também começaram a tomar forma. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, orienta que a escolarização dos alunos com deficiência deve ocorrer na rede regular de ensino, disponibilizando-se os recursos para atender às suas necessidades, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 1996).

Também com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para alunos com deficiência, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, compreendendo a educação especial como um processo educacional que objetiva garantir a escolarização, proporcionando maior desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade (BRASIL, 2001a).

¹ Durante o texto, utilizo tanto a primeira pessoa do singular quanto a primeira pessoa do plural. Essa escolha é motivada pela parceria estabelecida com a orientadora deste trabalho, Fabiane Romano de Souza Bridi, e com o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI, e pelo compartilhamento da compreensão acerca da escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

Os anos 2000 coincidem com o início da minha trajetória na educação especial. Em 2006 ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, onde me familiarizei com a temática e tive experiências acadêmicas e profissionais com a educação de pessoas com deficiência. Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² e muitos movimentos em relação ao ingresso e à permanência dos alunos público-alvo³ da educação especial no ensino comum passaram a concretizar-se no sistema educacional (BRASIL, 2008).

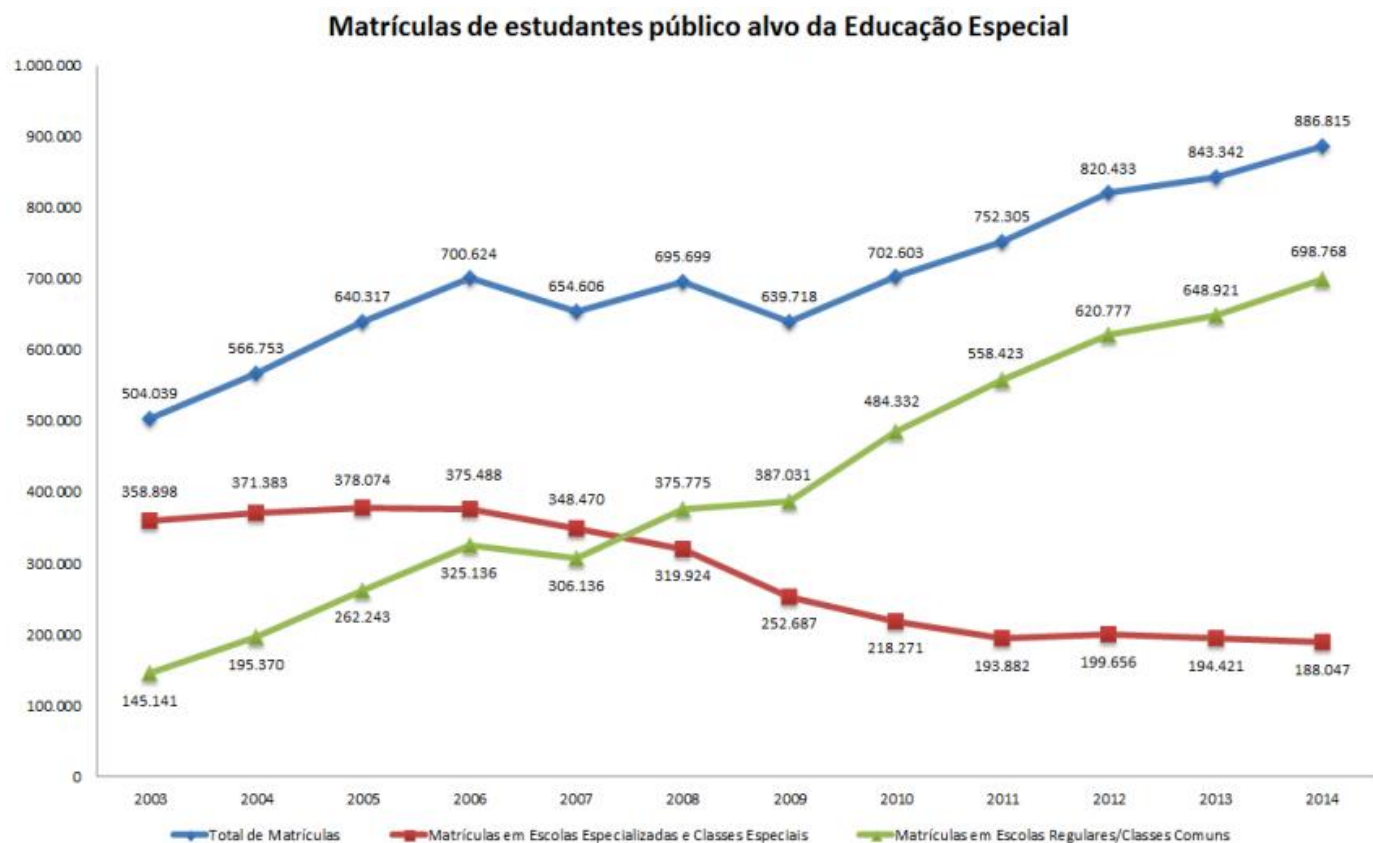
Nesse sentido, muitos espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum foram fechados ou ressignificados e grande parte dos alunos matriculados nesses contextos passaram a frequentar o ensino comum. É possível perceber, a partir do Gráfico 1, que as matrículas de alunos com deficiência no ensino comum já vinham aumentando gradativamente desde a década de 1990.

² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jan. 2021.

³ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva delimitou um público-alvo da educação especial, que inclui alunos com Deficiência(s), Transtornos Globais do Desenvolvimento (atualmente nomeado como Transtorno do Espectro Autista pelo Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM 5) e Altas Habilidades/Superdotação. Utilizaremos este termo no decorrer do estudo, por tratar-se de uma nomenclatura oficial,

Gráfico 1: Aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum



Ano do Censo Escolar	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Escolas Especializadas e Classes Especiais	71%	66%	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%
Escolas Regulares/Classes Comuns (inclusão)	29%	34%	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%

Fonte: Ministério da Educação ([2014])⁴.

Também é possível observar que, além do aumento das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, a partir de 2007 ocorreu uma diminuição considerável de matrículas deste público em escolas e classes especiais. Tais movimentos exigiram uma reorganização dos sistemas educacionais, a fim de garantir a efetiva participação dos alunos com deficiência no contexto do ensino regular, e a educação especial passou a apresentar também um viés transversal ao ensino comum.

A referida Política (BRASIL, 2008) destaca que a educação especial é uma modalidade transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, perpassando toda a educação básica. Documentos posteriores à Política Nacional de

⁴ Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência (Censo MEC/INEP). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2019.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009) e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) configuram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como o principal serviço da educação especial, que deve organizar-se de forma complementar ou suplementar ao ensino comum e não mais em caráter substitutivo.

Assim, a atuação do professor de educação especial também passou por mudanças ao longo desse processo de adaptação, considerando que o Atendimento Educacional Especializado, diferentemente de escolas e classes especiais, prioriza um trabalho pedagógico com ênfase ao ensino comum e ao apoio à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, articuladamente às vivências do aluno em sala de aula. O Atendimento Educacional Especializado ganhou centralidade e tornou-se o principal serviço relacionado à educação especial, exigindo uma reorganização das práticas pedagógicas do professor desta área no contexto escolar.

Reconhecemos a complexidade do Atendimento Educacional Especializado na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, compreendendo-o como um serviço que se expande para todos os contextos da escola, não se limitando a atendimentos complementares ou suplementares em salas de recursos. O olhar que trazemos para este estudo é o da complexidade, é de compreender os sistemas a partir das suas relações, ampliando o foco de observação, reconhecendo que o nosso próprio olhar é responsável pela constituição de uma determinada “realidade” (VASCONCELLOS, 2013).

Cabe aqui salientar que a produção desta pesquisa, assim como a forma de enxergar a vida e o mundo, tem base no Pensamento Sistêmico, proposto por Vasconcellos (2013). A autora referencia o pensamento sistêmico como o novo paradigma da ciência, o qual se difere do paradigma tradicional, configurando-se a partir de três pressupostos básicos: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. A complexidade propõe a ampliação do olhar sobre o sistema, compreendendo as relações como recursivas, contraditórias, complexas e não como relações de causa/efeito. Nesse sentido, a instabilidade e a incontornabilidade dos sistemas e das relações é parte constituinte do pensamento sistêmico.

A partir dessa compreensão, no âmbito da graduação, em 2009, realizei estágio curricular supervisionado na área da Deficiência Intelectual, o qual apresentou intencionalidade ao ocorrer em uma perspectiva de bidocência junto a uma turma do 2º ano do ensino fundamental, no ensino comum. A ideia principal da bidocência,

como proposta pedagógica, é de que dois professores em uma mesma turma apresentam melhores condições de atender melhor as heterogeneidades de uma turma (BEYER, 2005).

Entendia que, ao realizar o estágio na turma de ensino comum que contava com matrícula de alunos com deficiência, trabalharia em conjunto com a professora regente, nos aspectos relacionados ao planejamento, à execução e à avaliação, porém, não foi dessa forma que o trabalho foi conduzido. Ao conversar com a professora regente, ela sinalizou a aluna com a qual eu iria trabalhar. Era uma aluna com Síndrome de Down, que apresentava defasagens na aprendizagem em relação aos colegas.

A professora regente, então, orientou que eu permanecesse ao lado da aluna, ajudando-a, enquanto ela ministrava a aula para a turma. Observava que, apesar da preocupação da professora com a aprendizagem da aluna, a docente parecia não conseguir pensar em alternativas e adequações metodológicas que possibilitassem o acesso da estudante aos conteúdos que estavam sendo trabalhados e ao currículo escolar.

A proposta de práticas pedagógicas baseadas na perspectiva da bidocência não se concretizou. Compreendo que, devido aos movimentos ainda muito embrionários da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as discussões sobre a articulação pedagógica entre educação especial e ensino comum ainda eram muito incipientes, tanto nos contextos escolares quanto nos contextos formativos⁵. Dessa forma, tampouco eu, como estagiária, tinha clareza da atuação em uma perspectiva articulada e sequer consegui pensar em possibilidades de acesso ao currículo, considerando que a perspectiva demandava, além de um planejamento em conjunto com a professora, uma ampliação do olhar do professor, para que percebesse toda a potência das interações no contexto da sala de aula. Entendo que, por falta de experiência e aproximações com aportes teóricos que problematizam essas questões, eu tenha permanecido acompanhando a aluna em sala de aula como uma forma de auxílio às demandas escolares.

Ao concluir a graduação, em 2010, iniciei a minha vida profissional em um espaço pedagógico especializado, ou seja, em uma escola especial que funcionava

⁵ No âmbito da minha formação inicial em educação especial, as discussões referentes a práticas pedagógicas numa perspectiva articulada ao ensino comum eram raras.

junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - de um pequeno município no interior do Rio Grande do Sul. Confesso que essa experiência foi uma surpresa para mim, considerando as atuais conjunturas legais que orientavam para uma educação inclusiva. Frequentavam esse local de ensino alunos que não conseguiam acompanhar a escola comum, os quais eram responsabilizados pelas experiências malsucedidas no contexto escolar. Alguns destes alunos, na minha compreensão, tampouco se enquadravam em uma categoria de deficiência.

Essa experiência provocou inquietações que, de certa forma, constituíram-me como pesquisadora. A partir dela, realizei a pesquisa a nível de Mestrado, intitulada *Classes Especiais: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar*, a qual problematizou a permanência de espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum frente à orientação de inclusão de todos os alunos no ensino regular.

No decorrer da pesquisa, percebemos que os fatores que impulsionam a permanência das classes especiais estão relacionados à crença de que os alunos necessitam deste espaço porque não apresentam condições intelectuais de frequentarem o ensino comum, bem como às práticas pedagógicas organizadas para estas turmas, normalmente desenvolvidas de forma pouco desafiadoras, com restrições metodológicas. Existia, portanto, um ciclo que se retroalimentava, ou seja, a proposição de práticas pedagógicas pouco interativas e desafiadoras raramente proporcionam aos estudantes perturbações⁶ que potencializam o seu desenvolvimento.

Podemos refletir seriamente sobre as consequências de práticas pedagógicas alienantes que não oportunizam aos sujeitos refletir sobre suas próprias ações, referenciar-se em projetos de vida próprios e outras atitudes inibidoras de desenvolvimento pessoal, atingindo as capacidades perceptivas dos seres humanos (PELLANDA, 2009, p. 45).

Nessa perspectiva, a compreensão de aprendizagem coloca as relações que se estabelecem em um contexto como determinantes no desenvolvimento dos sujeitos, afastando a ideia de que o aluno deve ter condições prévias para aprender, ou seja, juntamente com as condições inerentes ao sujeito, as interações que se estabelecem em determinados contextos são determinantes no desenvolvimento.

⁶ Maturana e Varela (2001) utilizam o termo perturbações para se referir às interações recorrentes com o meio, as quais alteram tanto o indivíduo quanto o meio.

Outras experiências também me constituíram (e constituem-me) como professora de educação especial e pesquisadora, com atuação em contextos regulares de ensino, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entre essas vivências, observava que o atendimento ocorria prioritariamente em sala de recursos, conforme orientação legal, porém, muito pouco articulado com o ensino comum, ou seja, eu quase não tinha conhecimento das experiências dos alunos na sala de aula e não conseguia manter uma comunicação constante com os professores regentes das turmas.

Também vivenciei algumas outras experiências, as quais considero mais democráticas. Em uma escola de ensino fundamental, reunia-me com os professores de anos iniciais e finais, ainda que esporadicamente, para pensarmos sobre a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Esses momentos normalmente ocorriam nos conselhos de classes, sendo que, por ter regime de trabalho de 20 horas na escola, em algumas dessas ocasiões, eu não conseguia estar presente. Naqueles momentos em que conversávamos sobre os alunos e redigíamos os pareceres pedagógicos, observava, assim como os demais professores, a necessidade de mantermos uma maior comunicação e articulação.

Emergia, nesses momentos, a necessidade de um trabalho mais articulado, porém, devido a fatores como a falta de condições para essa articulação, a carga horária divergente dos professores do ensino comum e de educação especial e até mesmo a falta de conhecimento aprofundado sobre a temática, este trabalho não se efetivava. O diálogo sobre a inclusão escolar e possibilidades de trabalho era infrequente, e eu percebia que os professores também sentiam a necessidade desses momentos. A frequência de alunos que apresentavam formas diferenciadas de aprender inquietava a mim e a meus colegas professores. Tínhamos consciência de que estes alunos necessitavam de uma diversificação metodológica, no entanto, não conseguimos manter uma articulação a ponto de planejar e promover, em conjunto, práticas pedagógicas que contemplassem esses sujeitos.

Entre os anos de 2016 e 2021 ocupei o cargo de assessora pedagógica, responsável pela Educação Especial na 8ª Coordenadoria Regional de Educação e percebi que a dificuldade que eu encontrava como professora na escola é a mesma enfrentada por muitos colegas da Rede Estadual de Ensino.

A sensação da necessidade de fazer “mais” pela aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial é uma constante para grande parte dos

professores/colegas de Rede. Na tentativa de oportunizar experiências pedagógicas promissoras em sala regular observei que muitos contextos escolares têm solicitado a presença de um monitor que acompanhe o aluno em sala de aula. A cena⁷ a seguir é ilustrativa da minha experiência e momentos como este fazem-me refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas articuladas:

Fui solicitada para observar a necessidade de monitor para acompanhamento de um aluno diagnosticado com autismo que frequentava o 4º ano do ensino fundamental. Ao entrar na sala de aula, percebi que o aluno não possuía demandas quanto aos cuidados de higiene, alimentação e locomoção, tampouco apresentava comportamento desorganizado a ponto de necessitar um acompanhante constantemente. Ao conversar com a professora da turma, esta relatou que o aluno precisava de alguém que permanecesse ao seu lado para que conseguisse realizar as atividades propostas, bem como relatou que possui um planejamento diferenciado para o mesmo de acordo com o seu desenvolvimento. Conversei com a professora de educação especial, a qual relatou a mesma demanda. Questionei se não seria necessário realizar um trabalho articulado para que assim se proporcionasse ao aluno o acesso ao currículo, com diferentes aportes metodológicos. A professora relatou algumas dificuldades para planejarem juntas, considerando aspectos como: a resistência dos professores de ensino comum, a falta de tempo para realizarem tal planejamento e as condições inerentes ao aluno.

É perceptível que a demanda por esse acompanhamento aparece, nesse contexto, como um suporte para o acesso ao currículo e à realização das atividades propostas em sala de aula. Um currículo e uma prática pedagógica não acessível para todos impõe a necessidade de suportes, de adaptações, de reforços. A partir desses aspectos, questiono-me: Existem práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial na Rede Estadual de Ensino? Como vem sendo compreendida a possibilidade de propor práticas pedagógicas articuladas? A proposição dessas práticas pode ser uma ferramenta para a acessibilidade curricular? Essas questões inquietam-me tanto como professora e pesquisadora no campo da educação especial quanto como assessora pedagógica nesse contexto de ensino.

Observo que, mesmo ultrapassados mais de dez anos da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a dificuldade na construção de um trabalho mais colaborativo é uma constante nas escolas e redes de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) normalmente mantém-se restrito à sala de recursos, não havendo ou havendo pouca comunicação entre os diferentes espaços pedagógicos que o aluno frequenta.

⁷ A cena foi vivenciada no ano de 2018, durante o período em que estive à frente da assessoria de educação especial da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, em uma das visitas às escolas da Rede Estadual de Ensino.

Em contrapartida, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, destaca a importância de um trabalho pedagógico articulado entre educação especial e ensino comum. Este documento ressalta, entre as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a articulação e a orientação aos professores do ensino comum frente à escolarização e ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, destaco a importância de diálogos e da proposição de práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial.

Maturana e Varela (2001) ressaltam que o ser vivo se desenvolve a partir de perturbações do meio, ou seja, a partir das experiências que sujeito vivencia, contudo, como se constitui em um sistema fechado, não é possível controlar as modificações que ocorrem com o sujeito a partir de determinadas perturbações. Assim, é de extrema importância que sejam proporcionadas experiências ricas em desafios e interações. Segundo Pellanda (2009, p. 43):

Precisamos pensar em estratégias pedagógicas com dispositivos de desencadeamento de situações internas aos sujeitos estudantes, proporcionando então ambientes de autoexperimentação [...] o processo de ensino-aprendizagem é sempre um processo que articula todas as dimensões do ser. Nessa perspectiva, o ensino de forma solitária torna-se um processo ilusório, pois conhecer é sempre conexão.

Na experiência relatada, eu observava que as interações da aluna em sala de aula permaneciam muito restritas à minha pessoa. O planejamento pedagógico, ao não valorizar as relações da aluna com os demais colegas, apresentava um caráter pouco desafiador, considerando que as interações se constituem como condição básica para a educação. Segundo Maturana (1990, p. 32):

[...] educar é uma coisa muito simples: é configurar um espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular. Eu lhes respondo que quando se consegue que o outro, a criança, o jovem, aceitem o convite à convivência, educar não custa nenhum esforço para se viver.

Compreendemos que o educar se constitui nas relações, entendendo que um planejamento pedagógico que possibilite as interações entre professor-aluno e aluno-aluno seja mais rico e desafiador. Destacamos que, mesmo com as orientações legais enfatizando a necessidade de a escola adaptar-se às demandas dos alunos, era a

estudante que deveria adaptar-se à escola. A aprendizagem da aluna, dessa forma, era responsabilidade dela e dos serviços de educação especial.

Havia uma fragilidade referente a uma articulação pedagógica entre o ensino comum e a educação especial, que pode ser compreendida pois, historicamente, a educação especial constituiu-se em um sistema paralelo de ensino. Nesse sentido, pensar na articulação das práticas pedagógicas é uma quebra de paradigmas históricos. O investimento em discussões sobre a temática toma um papel central quando pensamos em inclusão escolar e em possibilidades de acesso ao currículo e, nesse sentido, Vilaronga e Mendes (2014, p. 141) destacam que “precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares”.

Compreendemos que a articulação entre professores é uma potente possibilidade para a inclusão escolar, principalmente por deslocar exclusivamente do professor de educação especial o compromisso com a aprendizagem dos alunos público-alvo. Na medida em que o contexto escolar se apropria coletivamente do percurso destes alunos, são construídas e/ou ampliadas as redes de apoio, as quais se configuram como pontos de sustentação, ou seja, ampliam-se as responsabilidades pela aprendizagem desses sujeitos, envolvendo outros atores do contexto escolar e possibilitando uma diversificação das suas vivências e experiências no espaço da escola. Ao considerar as especificidades e peculiaridades dos alunos público-alvo da educação especial, entendo que a proposição de articulação no contexto escolar possa contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que consigam desafiar esses alunos, proporcionando-lhes maior desenvolvimento.

No contexto da Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS, observo, pela convivência com os colegas professores de educação especial, que o trabalho pedagógico restringe-se, na maioria das situações, às salas de recursos. Apesar dos relatos sobre a articulação realizada por professores de educação especial com o ensino comum, percebo que essa ação resume-se em acompanhar alguns alunos em sala de aula de uma forma mais sistemática e organizar atividades para estes alunos desenvolverem no contexto do ensino regular.

Não tenho indícios mais contundentes que retratem uma articulação desde o planejamento até a execução e a avaliação das práticas pedagógicas, com ênfase a proporcionar acessibilidade curricular a todos os alunos. Nesse sentido, esta pesquisa

objetiva conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular.

A separação entre educação especial e ensino comum é constituinte do campo educacional. Historicamente, a área ocupou espaços marginalizados no contexto escolar, existindo em contextos especializados de ensino longe ou dentro da escola comum. Movimentos de igualdade de direitos impulsionaram políticas públicas⁸ que preveem a escolarização de todos os alunos em contextos regulares de ensino, em salas de aula comuns, com garantias de acesso e permanência. Os sistemas de ensino têm conseguido garantir tal acesso? Foi possível romper as barreiras que historicamente separaram a educação especial do ensino comum? O acesso e permanência dos alunos no ensino comum garantem o alcance ao currículo escolar e a níveis mais elevados de ensino?

A tese defendida neste estudo é de que a construção de uma prática articulada e colaborativa no contexto educacional apresenta-se como uma potente ferramenta na garantia de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e que inviabilizam seu acesso ao currículo. A ideia de promover articulação pedagógica entre as áreas pretende borrar e transcender as fronteiras que fragmentam a educação especial e o ensino comum.

As práticas pedagógicas articuladas têm proporcionado possibilidades de aprendizagem aos alunos no contexto regular de ensino. Sob essa perspectiva, algumas pesquisadoras, como Zanata (2004), Capellini (2004) e Mendes (2016) têm comprovado a eficácia de práticas pedagógicas articuladas entre professores do ensino comum e de educação especial quando se trata da inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Segundo Machado e Almeida (2010, p. 346):

[...] pesquisas realizadas no Brasil e, principalmente, em outros países, sugerem que o trabalho colaborativo entre professores traz várias vantagens para escolas, professores e alunos. As escolas tornam-se inclusivas, os professores aprendem a refletir sobre as suas práticas, aprendem novas formas de enfrentar as dificuldades e tornam-se mais autoconfiantes.

⁸ Entre elas, destacamos principalmente a Declaração de Salamanca (1994), em nível internacional; a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução nº 4, de 2009, dentre outras.

Entre os benefícios relacionados ao trabalho colaborativo, destacamos maiores possibilidades de inclusão e de reflexão dos professores que passam a atuar de forma articulada, bem como maior êxito na aprendizagem dos alunos. Lago (2013), em pesquisa realizada sobre o desempenho escolar de cinco alunos que vivenciaram a prática pedagógica articulada entre professor de educação especial e ensino comum, destaca que estes estudantes tiveram avanços, tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos sociais. Em relação aos aspectos pedagógicos, evoluíram principalmente nos quesitos relacionados a: processo de aquisição da linguagem (leitura e escrita); maior participação nas atividades propostas para a turma, ainda que, por vezes, as atividades passassem por algumas adaptações; participação formal nas avaliações e na realização de atividades pedagógicas em casa. Nos aspectos relacionados à socialização, a autora destaca que esses alunos apresentaram maiores cuidados consigo e com as atividades pedagógicas; maior autonomia e interação; internalização das regras e maior posicionamento em sua atuação como alunos da turma.

Ficou evidente que o apoio e a intervenção do professor de educação especial no âmbito da sala de aula comum contribuiu para diminuir as dificuldades de aprendizagem desses alunos, favorecendo a escolarização dos mesmos no âmbito da escola comum [...] os alunos com deficiência, participantes deste estudo, tanto adquiriram maior participação com autonomia nas atividades pedagógicas quanto passaram a interagir com seus colegas e a serem respeitados pelos mesmos enquanto alunos da turma (LAGO, 2013, p. 10).

A articulação pedagógica entre o professor do ensino comum e o de educação especial tende a ser um potente dispositivo na possibilidade de acesso ao currículo, porém, enfrenta desafios, como as condições de trabalho nas redes de ensino e a afinidade dos professores para trabalharem em constante parceria. Compreendemos que, a partir da proposição de articulação pedagógica, reside uma possibilidade de acesso ao currículo.

Entre as possibilidades de construção de um currículo acessível, encontra-se a proposição de uma diversificação metodológica nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, o primeiro passo é a compreensão de que todos os alunos possuem capacidade de aprender e que estes aprendem de diferentes formas. Corroboramos com Correia (2016, p. 11), entendendo que um currículo acessível:

[...] não se trata de um plano para cada aluno, definido a priori, tampouco mudanças de objetivos, cortes de conteúdos, mas um currículo que incorpore o máximo de preocupação com a acessibilidade e que possibilite a todos participarem das mesmas experiências coletivas, embora suas significações individuais sobre essas experiências sejam aquisições pessoais diferentes, singulares e intransferíveis.

Proporcionar um currículo acessível é uma tarefa complexa, que exige um planejamento para todos os alunos, pensando nas formas de aprendizagem de cada um. Nessa perspectiva, compreendemos o trabalho pedagógico articulado como um facilitador na promoção da acessibilidade curricular. Por esse motivo, é importante conhecer a existência de um trabalho articulado entre os professores no contexto da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS, foco central deste estudo.

Neste primeiro capítulo foram introduzidas as inquietações iniciais que movimentaram a realização desta pesquisa e que me constituem como professora e pesquisadora, as quais consistem principalmente nas experiências profissionais frente à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Preocupada com a organização do trabalho pedagógico frente aos alunos público-alvo da educação especial no contexto regular de ensino, principalmente no que tange às práticas pedagógicas articuladas e às possibilidades de acesso ao currículo escolar por todos os alunos, introduzo esta pesquisa.

Ao realizar um estudo, é primordial um aprofundamento em relação à temática. Dessa forma, o capítulo 2 trata de um levantamento dos estudos e produções acadêmicas que tiveram como base as práticas pedagógicas em educação especial. Através de uma Revisão Sistemática com base nos bancos de dados *Educ@: Fundação Carlos Chagas*⁹; *Portal de Periódicos da Capes*¹⁰; *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc*¹¹ e *Scientific Electronic Library Online – Scielo*¹²; e do levantamento de teses e dissertações na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, busquei conhecer as produções referentes às práticas pedagógicas em educação especial. A pesquisa foi realizada a partir da utilização dos descritores “práticas pedagógicas”, “educação especial” e “educação inclusiva”. Os dados estão sistematizados no referido capítulo.

⁹ Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

¹⁰ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 jun. 2019.

¹¹ Disponível em: <https://www.redalyc.org/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

¹² Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

No capítulo 3 são abordadas as concepções de aprendizagem de Maturana e Varela (2001), Maturana (1990; 1998; 2014), e as contribuições teóricas sobre práticas pedagógicas de Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006), autores que se configuram como a base teórica deste estudo. Já o capítulo 4 discute sobre a organização das práticas pedagógicas em educação especial, numa perspectiva histórica e ideológica, abordando a organização destas desde o surgimento do campo até os dias atuais.

Os caminhos teóricos e metodológicos que embasam esta pesquisa, bem como os caminhos percorridos para a produção do material analítico, são descritos no capítulo 5. A elaboração deste estudo tem filiação teórica com o Pensamento Sistêmico (VASCONCELLOS, 2013), que compreende a complexidade das relações, considerando o olhar do observador como produtor de realidades. Nesse sentido, esta tese foi produzida com base e inspiração nos princípios da cartografia, método que se caracteriza pelo acompanhamento de processos, e não com intuito de desvelar uma realidade. O material empírico foi construído a partir da proposição de conversas individuais e espaços dialógicos com professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS, os quais objetivaram dialogar e refletir sobre práticas pedagógicas articuladas entre educação especial e ensino comum.

A análise dos dados produzidos é discutida no capítulo 6, no qual realizamos reflexões sobre questionamentos que embasam este estudo. Destinamos atenção às questões organizativas da educação especial na Rede Estadual de Ensino, à percepção dos professores de educação especial sobre práticas pedagógicas articuladas e à organização de práticas colaborativas entre educação especial e ensino comum no contexto pesquisado, no sentido de conhecer e compreender as possíveis barreiras de acesso ao currículo escolar pelos alunos público-alvo da educação especial, refletindo sobre possibilidades de articulação pedagógica como ação promissora no acesso ao currículo. O último capítulo deste estudo refere-se às considerações finais, em que retomamos as questões norteadoras deste estudo e sintetizamos as reflexões analíticas, com o intuito de defesa da tese.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CARTOGRAFANDO ESTUDOS

Ao realizar uma pesquisa sobre determinada temática, é fundamental aproximar-se da produção científica sobre o assunto. Com o propósito de conhecer as pesquisas e publicações que tangenciam a temática das práticas pedagógicas frente aos alunos público-alvo da educação especial, dois movimentos foram realizados. O primeiro trata-se de uma revisão sistemática¹³, a qual mostrou-se insuficiente para demonstrar amplamente as pesquisas na área, conforme apresentado no subcapítulo a seguir. Compreende-se que o refinamento por artigos científicos avaliados por pares e indexados em algumas plataformas não foi suficiente para se ter um amplo acesso às produções.

Dessa forma, em um segundo momento, realizou-se um levantamento de teses e dissertações, com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴, que se configura como um portal de busca, contendo os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA

A revisão sistemática é uma forma de investigar e conhecer as produções científicas acerca de determinado assunto com base em fontes de dados específicas:

As revisões sistemáticas são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada terapêutica/intervenção, que podem apresentar resultados conflitantes e/ou coincidentes, bem como identificar temas que necessitam de evidência, auxiliando na orientação para investigações futuras (SAMPAIO; MANCINI, 2006, p. 84).

A partir da utilização deste tipo de pesquisa é possível conhecer a produção relacionada à área investigada, bem como identificar as necessidades de novas pesquisas. A produção de uma revisão sistemática é sempre realizada por dois pesquisadores, podendo ser necessária a presença de um terceiro pesquisador quando a escolha das produções que contemplam a temática não coincidir.

¹³ A revisão sistemática foi realizada por duas pesquisadoras com conhecimento na área pesquisada.

¹⁴ Disponível em: <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Metodologicamente, para a realização de uma revisão sistemática, alguns critérios são previamente estabelecidos. O primeiro deles trata da organização de um questionamento a ser conhecido. No caso desta revisão, questionamos “o que se tem produzido sobre as práticas pedagógicas frente a alunos público-alvo da educação especial”.

Sob essa perspectiva, buscamos conhecer as produções científicas a respeito da temática central desta pesquisa, ou seja, a proposição de práticas pedagógicas em educação especial. Como etapa do processo de revisão sistemática, é necessário escolher bancos de dados importantes para concretizar a pesquisa. Realizamos o levantamento das publicações em quatro sítios de publicações acadêmicas: *Educ@ - Fundação Carlos Chagas*; *Portal de Periódicos da Capes*; *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal - Redalyc*; e *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, considerando que estas plataformas contemplam um grande número publicações, oriundas de diferentes periódicos indexados.

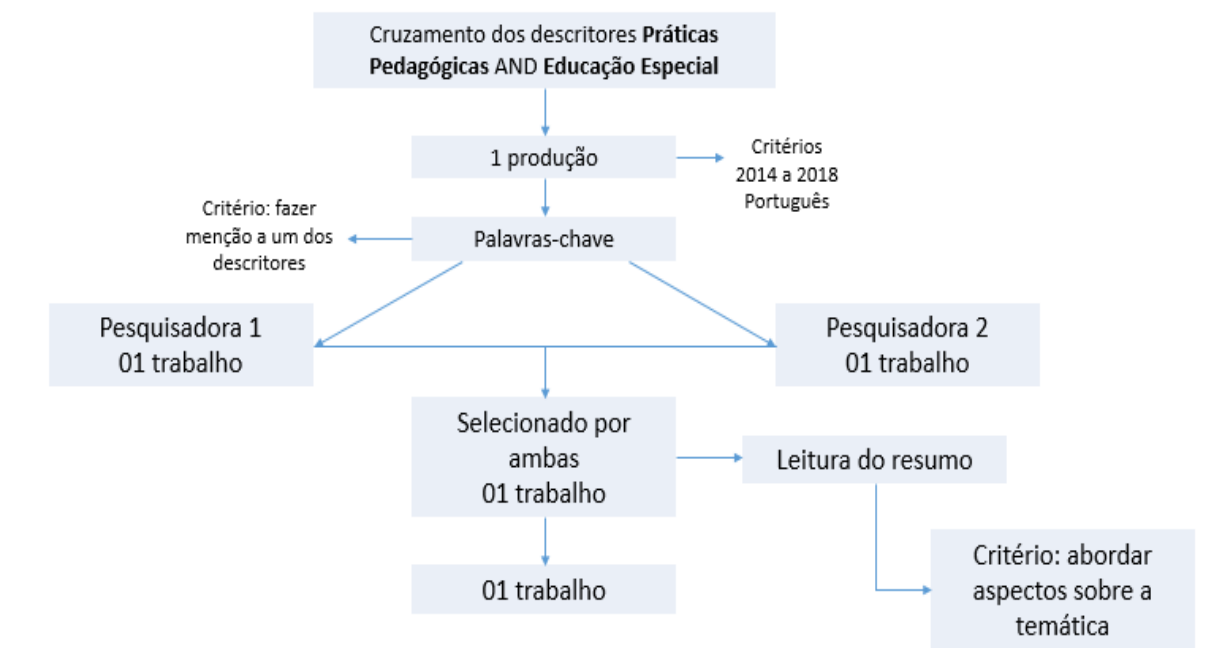
A organização da revisão sistemática exige critérios previamente estabelecidos entre dois pesquisadores para a seleção das publicações e, com o intuito de responder a nossa demanda sobre as práticas pedagógicas em educação especial, utilizamos três descritores, os quais foram pesquisados de forma cruzada, ou seja, rastreamos publicações que faziam menção a dois descritores simultaneamente. Os descritores utilizados foram “educação especial”; “educação inclusiva” e “práticas pedagógicas”. Primeiramente foram cruzados os descritores “práticas pedagógicas” AND “educação especial”, e, posteriormente os descritores “educação inclusiva” AND “práticas pedagógicas”. Entre os critérios de seleção dos trabalhos, elencamos que deveriam ter sido publicados nos últimos cinco anos, em português. Foram excluídos os trabalhos que não estavam disponíveis para acesso nos bancos de dados.

Na primeira etapa, realizamos a seleção a partir das palavras-chaves, adotando o critério de “fazer menção a pelo menos um dos descritores”. A partir da seleção, com base nesse critério, realizamos a leitura dos resumos das produções selecionadas com olhar atento aos que tangenciam a temática central, enfatizando “as práticas pedagógicas em educação especial”. Esse processo foi realizado em cada um dos portais selecionados para a pesquisa, como pode ser observado a partir do relato minucioso de cada procedimento nos bancos de dados.

Educ@ - Fundação Carlos Chagas

Realizamos a busca na plataforma a partir do cruzamento dos descritores “educação especial”, “educação inclusiva” e “práticas pedagógicas”. Ao cruzarmos os descritores “educação especial” AND “práticas pedagógicas”, localizamos uma produção científica que contemplava o critério de conter um dos descritores nas palavras-chaves. Realizamos a leitura do resumo desta produção e concluímos que ela contemplava a temática das práticas pedagógicas em educação especial. É possível observar o caminho percorrido na Figura 1.

Figura 1: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Educ@



Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão Sistemática (2020).

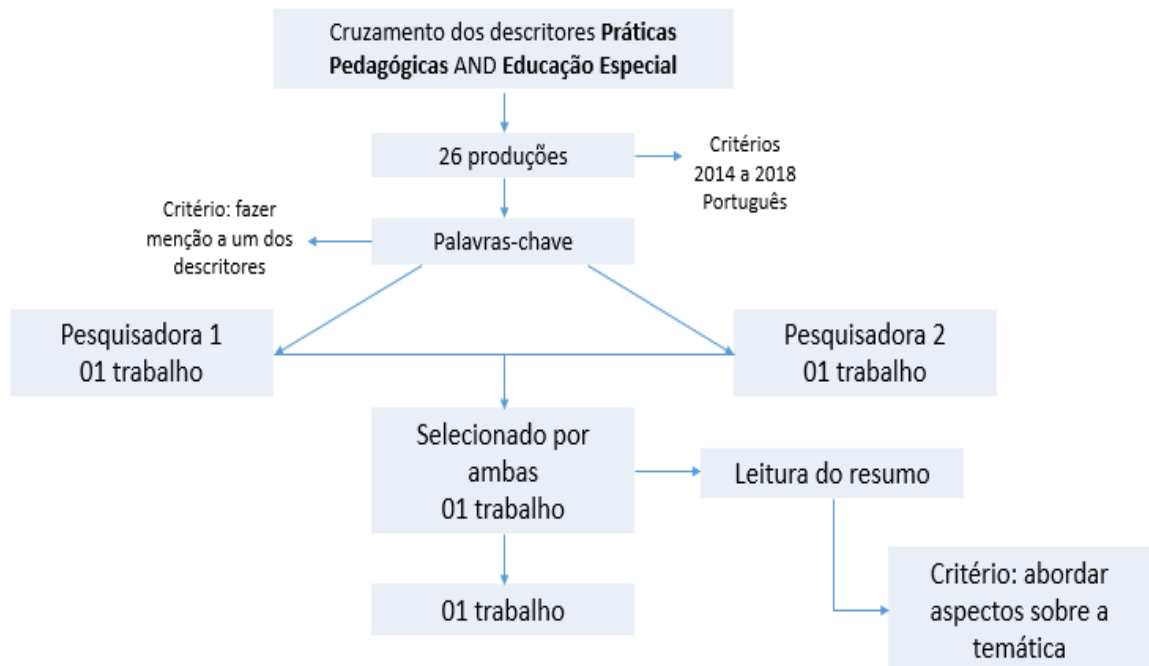
Não foram encontradas, no *Portal Educ@ - Fundação Carlos Chagas* produções quando cruzados os descritores “educação inclusiva” AND “práticas pedagógicas”. Em síntese, foi encontrada apenas uma publicação neste banco, por ambas as pesquisadoras¹⁵, sendo que o texto foi escolhido através dos critérios de inclusão pré-estabelecidos.

¹⁵ A revisão sistemática é sempre construída por dois pesquisadores, conforme já destacado durante o texto.

Portal de Periódicos da Capes

Da mesma forma, realizamos a busca no *Portal de Periódicos da Capes*, cruzando os descritores “práticas pedagógicas” AND “educação especial”, e “educação inclusiva” AND “práticas pedagógicas”. Na pesquisa a partir do cruzamento dos primeiros descritores, encontramos um total de 26 produções. Entre estas, selecionamos apenas uma produção que continha pelo menos um descritor nas palavras-chaves. Realizamos a leitura do resumo a fim de observar se a pesquisa tangenciava as práticas pedagógicas em educação especial e a mesma foi selecionada por contemplar os critérios de inclusão.

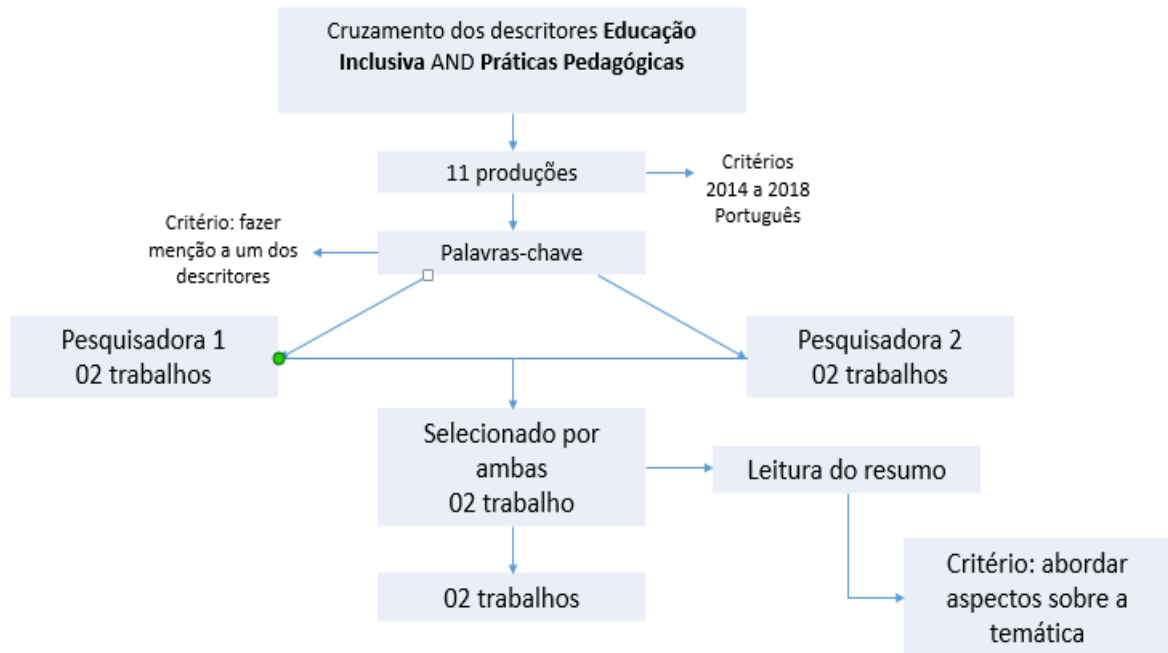
Figura 2: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos da Capes



Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão Sistemática (2020).

Na pesquisa pelos descritores “educação inclusiva” AND “práticas pedagógicas” encontramos 11 publicações que contemplavam os critérios de período da publicação e com idioma em português. Entre as publicações, duas contavam com pelo menos um dos descritores nas palavras-chaves, as quais tiveram os seus resumos lidos a fim de verificar a coerência com a temática das práticas pedagógicas em educação especial. As duas pesquisas foram selecionadas para serem lidas na íntegra.

Figura 3: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Portal de Periódicos da Capes

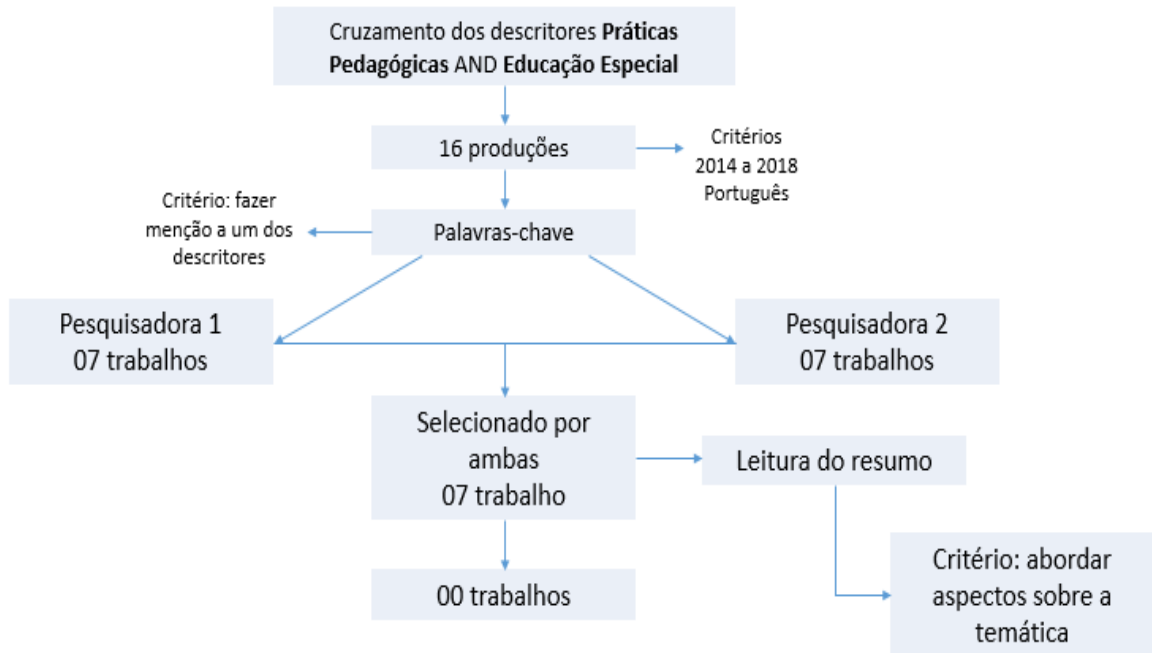


Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão Sistemática (2020).

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal-Redalyc

Inserimos no portal os descritores “práticas pedagógicas” AND “educação especial” de forma cruzada. Encontramos 16 publicações em português e que atendiam os critérios referentes ao período de tempo da publicação. Entre estas, selecionamos 7 que continham pelo menos um descritor selecionado nas palavras chaves. Todos os resumos foram lidos e nenhuma das produções estava relacionada às práticas pedagógicas em educação especial.

Figura 4: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Redalyc



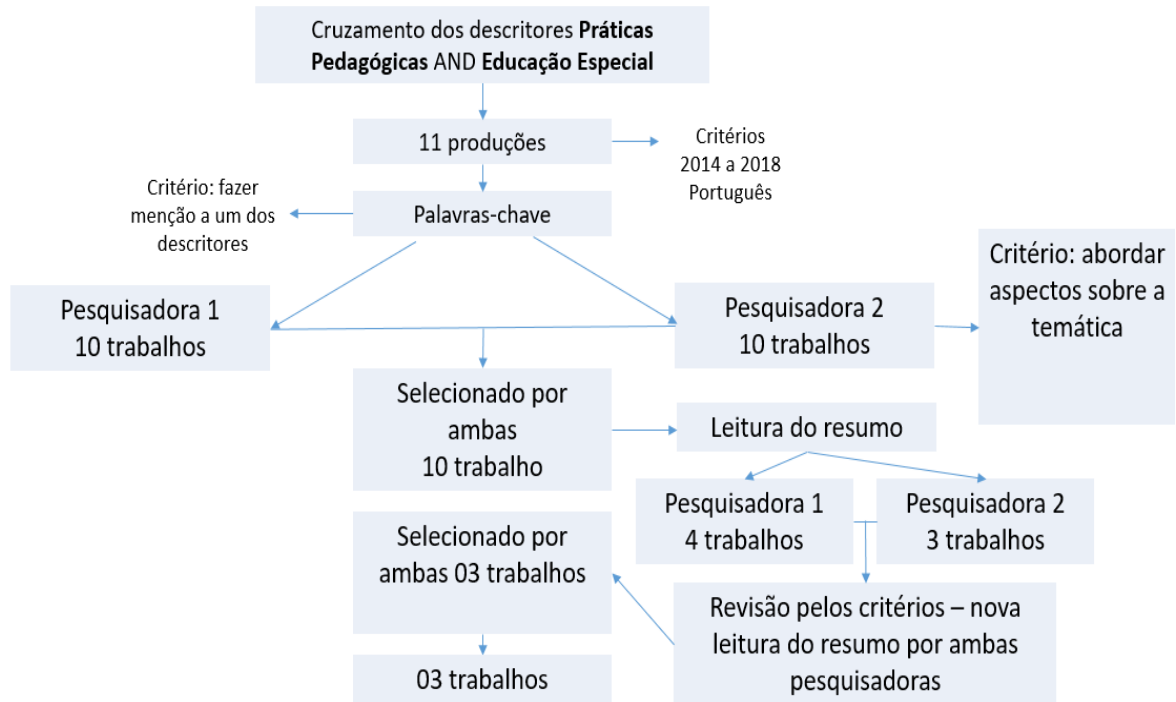
Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão Sistemática (2020).

Quando utilizamos os descritores “educação inclusiva” AND “práticas pedagógicas”, não encontramos publicações que contemplassem os critérios estabelecidos.

Scientific Electronic Library Online - SciELO

A busca realizada nesta plataforma, a partir dos descritores “práticas pedagógicas” AND “educação especial”, proporcionou o achado de 11 publicações. Destas, 10 continham pelo menos um dos descritores nas suas palavras-chave e tiveram os seus resumos lidos. Após a leitura dos resumos, a Pesquisadora 1 encontrou 4 publicações e a Pesquisadora 2 selecionou 3 publicações, as quais abordam a temática das práticas pedagógicas em educação especial. Foi realizada nova leitura dos resumos por ambas as pesquisadoras, consentindo pela inclusão na pesquisa de três publicações.

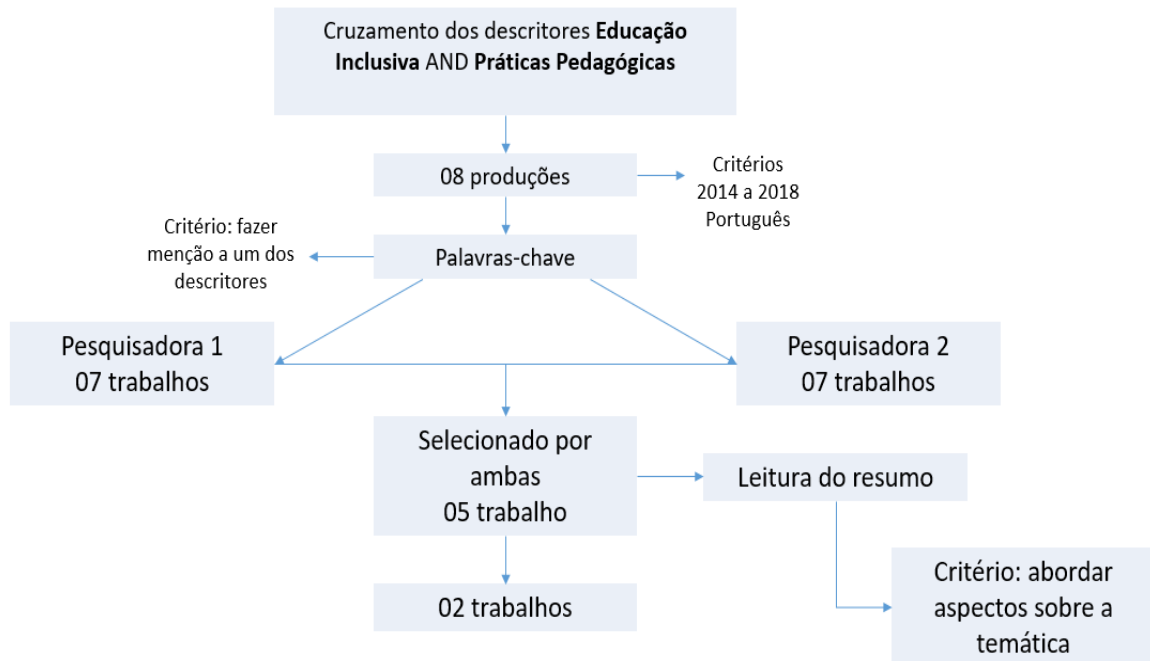
Figura 5: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Scielo



Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão Sistemática (2020).

Quando cruzamos os descritores “educação inclusiva” AND “práticas pedagógicas” encontramos 8 publicações. Destas, 7 faziam menção a um dos descritores nas palavras-chaves, sendo que 5 tiveram seus resumos lidos e 2 dessas publicações atendiam ao critério de problematizar as práticas pedagógicas em educação especial e foram selecionadas para leitura na íntegra.

Figura 6: Sistematização da Revisão Sistemática no banco de dados Scielo



Fonte: Elaborada pela autora com base na Revisão Sistemática (2020).

2.1.1 Cruzamento dos achados nas plataformas e análise dos trabalhos

Após a busca nos bancos de dados, realizamos o cruzamento dos trabalhos selecionados em todas as plataformas, a fim de identificar e eliminar os textos duplicados. Foram selecionadas um total de onze (11) publicações a partir dos bancos de dados elegidos para esta revisão sistemática, sendo um (01) publicado no *Educ@*, três (03) publicados no *Portal de Periódicos da Capes* e sete (07) na *Scientific Electronic Library Online – SciELO*. No sítio *Redalyc* não foi encontrada nenhuma publicação com os cruzamentos dos descritores. Identificamos, ainda, a duplicação de duas publicações, de modo que a análise está centrada em um quantitativo de 9 trabalhos. A partir desse cruzamento, realizamos a análise dos 9 trabalhos encontrados, a fim de identificar possibilidades de diálogo entre os pesquisadores e de localizar elementos que auxiliem na construção teórica desta pesquisa.

Santos e Martins (2015) realizaram uma investigação sobre as práticas pedagógicas frente a alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental. As autoras ressaltam que as práticas pedagógicas na perspectiva

inclusiva ainda estão muito pautadas numa metodologia tradicional, que pouco favorece a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Elas destacam, ainda, a ambiguidade da visão dos professores participantes, sendo que em alguns casos aparecem percepções ainda muito tradicionais e uma incredulidade acerca dos potenciais dos alunos com deficiência e, em outros casos, professores apresentam uma visão de aposta na aprendizagem dos alunos, o que proporciona maior diversificação metodológica. Além disso, a pesquisa aponta para a fragilidade de articulação entre a educação especial e o ensino comum, bem como destaca que as condições de trabalho podem ser um fator influente na fragilidade das práticas pedagógicas frente à inclusão escolar.

Marques *et al.* (2017) dedicaram-se a analisar como a possibilidade de relações entre professores do ensino secundário e de educação especial influenciam nas práticas pedagógicas com alunos público-alvo da educação especial. Os autores ressaltam que as reuniões nas quais os professores das diferentes áreas podem dialogar e articular-se resumem-se aos conselhos de classe e que, além desses momentos, os professores interagem pouco. Pode-se afirmar que a organização desses raros momentos de articulação pedagógica parte da equipe diretiva da escola e que, segundo as percepções dos professores do ensino comum, a dificuldade na articulação normalmente ocorre por falta de tempo disponível para tais momentos.

Nunes e Madureira (2015), partindo do pressuposto de que documentos legais preconizam uma educação de qualidade para todos os alunos, realizam uma revisão bibliográfica a respeito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possibilidade de proporcionar o acesso e a participação de todos os alunos. Ao descrever essa perspectiva de ensino, as autoras destacam-na como uma potente possibilidade para garantir acessibilidade curricular a todos os alunos, numa perspectiva de educação inclusiva.

Elas ressaltam, também, que um planejamento acessível deve contemplar objetivos, estratégias, recursos, materiais e avaliação numa concepção de DUA. Esta perspectiva também proporciona uma interação entre docentes de educação especial e do ensino comum, sempre com o objetivo de garantir a participação de todos os alunos. Concluem as pesquisadoras que o DUA procura responder às necessidades de todos os alunos, além de ajudar os docentes na proposição de práticas pedagógicas inclusivas.

Duek (2014) apresenta resultados de uma pesquisa de intervenção realizada junto a uma escola pública, com foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos público-alvo da educação especial em uma sala de aula comum. A pesquisa foi realizada numa perspectiva de formação continuada para o trabalho com viés na educação inclusiva, já que os sujeitos de pesquisa relatam a precariedade ou a inexistência dessa temática em suas formações iniciais. A autora destaca a importância da formação continuada concomitante à prática, enfatizando a riqueza das trocas entre os cursistas, bem como a possibilidade de novas práticas no contexto escolar.

Mallmann *et al.* (2014) realizaram um estudo sobre a inclusão dos alunos surdos no ensino médio e profissionalizante, investigando as práticas pedagógicas frente a este público numa perspectiva inclusiva. A pesquisa foi realizada com quatro professores que possuem alunos surdos no ensino médio e uma intérprete de Libras, a partir de entrevista semiestruturada que objetivou conhecer a percepção dos professores sobre a inclusão destes alunos, bem como as metodologias utilizadas em sala de aula.

Os pesquisadores destacam que, entre as dificuldades para efetivar a inclusão dos alunos surdos e a aprendizagem destes, está a precariedade quanto ao estudo da temática na formação inicial, bem como a falta de apoio de professores especialistas na área. O estudo ressalta a emergência de um trabalho articulado entre professores do ensino comum, professor de educação especial e intérprete de Libras, tanto no planejamento quanto na execução das metodologias utilizadas.

Silva e Portugal (2017) procuraram conhecer a experiência de professoras da educação infantil na utilização do Sistema de Acompanhamento da Criança (SAC), que se configura como um instrumento que facilita as práticas pedagógicas numa perspectiva de diversificação metodológica e de inclusão. As professoras participantes da pesquisa destacam a riqueza do SAC, pois possibilita repensar a prática pedagógica, principalmente no que tange à escuta dos alunos, ao planejamento, à diversificação metodológica e a um processo avaliativo mais contextual. Ressaltam, ainda, que estes aspectos colaboram para a qualidade na inclusão escolar, pois conseguem aproximar mais os professores dos alunos, conhecendo suas potencialidades. As pesquisadoras observaram a importância da utilização do SAC em maior amplitude nas escolas de educação infantil, bem como a disponibilização de momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

Padilha (2017) aborda a relevância da teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky nas práticas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual, principalmente no que tange às questões de formação de conceitos. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, na qual a autora ressalta que, segundo a teoria vygotskyana, o trabalho do professor deve anteceder o desenvolvimento do aluno, ou seja, não é possível trabalhar apenas com os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, é necessário antecipar os desafios a fim de promover o desenvolvimento do aluno. Assim, práticas pedagógicas baseadas no aporte teórico de Vygotsky devem contemplar planejamento e estratégias claramente definidos, proporcionando maior desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, bem como possibilitando tornar a escola um lugar privilegiado de aprendizagem.

Ribeiro e Silva (2017) propuseram-se a refletir sobre a escolarização de alunos surdos, com ênfase às práticas pedagógicas desenvolvidas junto a estes. A pesquisa parte da percepção de quatro sujeitos surdos sobre os seus percursos de escolarização, enfatizando os elementos pedagógicos que se fazem indispensáveis nesta caminhada. As autoras destacam que, dentre as dificuldades no processo de escolarização dos alunos surdos, estão as práticas pedagógicas, sendo elas muito frágeis em relação à compreensão das especificidades das questões relacionadas à língua de sinais e à importância de estímulos visuais.

As pesquisadoras desse contexto educacional entendem que a disponibilização de um intérprete não é suficiente para a aprendizagem dos alunos, bem como os recursos metodológicos pouco contemplam o aluno surdo, sendo uma das dificuldades o pouco uso de imagens para proporcionar acesso ao currículo. Dessa forma, práticas pedagógicas que compreendam e valorizem a especificidade da surdez podem proporcionar maior e mais rico acesso ao currículo escolar.

Oliveira e Araújo (2017) realizam uma análise dos discursos no Portal do Professor do MEC, o qual, segundo as autoras, prevê a orientação para uma prática pedagógica inclusiva, porém, as pesquisadoras compreendem que estes discursos são pautados num viés patologizante, que caminha no oposto de uma perspectiva inclusiva. O texto está dividido em dois momentos, os quais foram interpretados como características centrais do Portal do Professor do MEC: o **discurso da pedagogia inclusiva**, que aparece muito embasado nas qualidades da inclusão, pouco refletindo sobre as dificuldades que este processo apresenta, as quais precisam ser pensadas e discutidas; e o **discurso clínico patológico**, o qual apresenta um modelo clínico-

médico da deficiência, demonstrando suas características e transmitindo poucas possibilidades de mudanças nas condições do sujeito. A pesquisa aborda pouco sobre as práticas pedagógicas em si, no entanto, ressalta que estes aspectos podem influenciar na percepção dos professores, bem como reduzir as práticas pedagógicas às dificuldades do sujeito com deficiência.

Observou-se que o ano com maior número de publicações analisadas é 2017, com cinco trabalhos. Os anos de 2014 e 2015 contemplam duas publicações a cada ano, e em 2016 e 2018 não houve trabalhos encontrados. Apesar da inexistência de publicações no ano de 2018, destaca-se o aumento das pesquisas referentes à temática em 2017, fator que pode sinalizar um crescente de investigações sobre as práticas pedagógicas. Destaca-se que, em sua totalidade, as pesquisas são de cunho qualitativo, grande parte delas com participação de professores e/ou estudantes de escolas nos diferentes níveis de ensino. Pesquisas de cunho bibliográfico também foram encontradas na investigação.

Ao refletir e pesquisar sobre as produções a respeito de práticas pedagógicas em educação especial, observou-se que, ainda de forma muito incipiente, tem-se pensado em práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, ou seja, todas as pesquisas encontradas faziam menção aos processos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial em escolas regulares de ensino. A proposição de práticas pedagógicas articuladas entre educação especial e ensino comum aparece nas pesquisas como uma necessidade, ou seja, não foram encontrados trabalhos que demonstrassem como essas práticas vêm ocorrendo nos contextos educacionais, mas sim que podem configurar-se como um potente instrumento de viabilidade dos processos inclusivos.

2.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Após a produção da Revisão Sistemática de Literatura, que foi realizada a partir do levantamento de artigos disponíveis em diferentes sítios de publicações acadêmicas, compreendeu-se ser necessária a pesquisa por teses e dissertações produzidas no Brasil que se ocuparam da discussão sobre práticas pedagógicas em

educação especial. A necessidade surgiu em função da escassez de artigos encontrados na revisão sistemática¹⁶.

Dessa forma, com base na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*, foi realizada a busca pelos estudos que respondiam a questão utilizada para a elaboração da Revisão Sistemática de Literatura: “o que se tem produzido sobre as práticas pedagógicas frente a alunos público-alvo da educação especial?”.

Foram utilizados os descritores “educação especial” e “práticas pedagógicas” de forma cruzada, a partir da utilização do operador booleano “AND”, o qual associa os dois termos. Sendo assim, foram pesquisadas teses e dissertações que associavam práticas pedagógicas e educação especial. A fim de delimitar alguns critérios para o levantamento, decidiu-se pesquisar o período entre 2008 e 2021, considerando a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual prevê a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Como critério para a seleção dos trabalhos, também foi delimitado o ensino comum na educação básica como lócus das pesquisas.

Considerando tais aspectos, foram encontrados 318 trabalhos, entre teses e dissertações, que continham em seus resumos palavras-chaves e/ou os descritores escolhidos. Foram lidos todos os resumos e selecionadas pesquisas que versavam sobre práticas pedagógicas em educação especial no contexto regular de ensino, na educação básica. Pesquisas que abordavam sobre a temática em espaços especializados de ensino ou no ensino superior não foram selecionadas para leitura.

Foram selecionadas 29 pesquisas para a leitura na íntegra, sendo 23 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado (Apêndice A). As produções teóricas de teses e dissertações estão concentradas em diferentes regiões, sendo a maioria concentrada na região Sudeste, apresentando o total de 18 pesquisas, sendo 13 dissertações e 5 teses; na sequência estão as regiões Centro-Oeste e Nordeste, com 4 pesquisas cada região, sendo 7 dissertações e uma tese; e a região Sul apresenta o total de 3 dissertações selecionadas. O resumo das pesquisas selecionadas é apresentado no Quadro 1.

¹⁶ Diferentemente da Revisão Sistemática, o levantamento de teses e dissertações foi realizado apenas pela pesquisadora.

Quadro 1: Produções de teses e dissertações a partir das regiões

REGIÃO	UNIVERSIDADE	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
Centro-Oeste	UFB	2	-	2
	UFGO	2	-	2
Nordeste	UFMA	1	-	1
	UFPB	1	-	1
	UFC	-	1	1
	UFRN	1	-	1
Sudeste	UFES	7	2	9
	UFSCAR	3	2	5
	UNESP	2	1	3
	UNIFEI	1	-	1
Sul	UEL	1	-	1
	UFRGS	1	-	1
	UFSM	1	-	1
TOTAL				29

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É possível perceber que a região Sudeste destaca-se na produção de teses e dissertações relacionadas à temática pesquisada. A Universidade Federal do Espírito Santo, seguida pela Universidade Federal de São Carlos, aparece como o contexto que apresenta a maior produção acadêmica, principalmente quando se trata de práticas pedagógicas mais articuladas ou colaborativas entre educação especial e ensino comum.

A fim de demonstrar a organização das pesquisas selecionadas, discorreremos sobre cada uma delas, levando em consideração a organização teórico-metodológica e as contribuições para o campo específico da educação especial no que tange às práticas pedagógicas no contexto do ensino comum.

2.2.1 Práticas pedagógicas em educação especial: análise das produções acadêmicas

Silva (2008), na dissertação *O professor especialista na sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível*, analisou como a mediação do professor especialista em educação especial, atuante na sala de recursos multifuncional, contribui para a qualidade da educação infantil, considerando o contexto de uma escola inclusiva. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola de educação infantil, com participação da Professora Especializada de Apoio (PEA), de professores regentes de classe comum e de integrantes da equipe diretiva.

A pesquisa aborda a atuação da professora (PEA) em diferentes contextos escolares, enfatizando a organização do trabalho colaborativo com as professoras regentes de sala de aula. Porém, o texto destaca que, apesar da participação da professora (PEA) no contexto do ensino regular, sua atuação resume-se a apoiar quando o aluno público-alvo da educação especial necessita, ou seja, atua como um professor de apoio nas atividades e na contenção de comportamentos inadequados. O planejamento e a organização das atividades não são pensados ou discutidos conjuntamente. É importante ressaltar que a pesquisa foi produzida no ano de 2008, momento em que práticas pedagógicas de forma articulada ainda eram muito incipientes no campo.

Na dissertação *O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*, Melo (2008) discorre sobre as práticas pedagógicas em educação especial no contexto da sala de recursos, problematizando a possibilidade de acessibilidade curricular a partir de tais práticas. A autora realiza análise frente ao processo de inclusão na Rede Municipal de Educação de São Luís do Maranhão entre os anos de 1999 e 2006, demonstrando o aumento significativo de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A produção de dados da pesquisa foi realizada em uma unidade escolar através de entrevista e observação em sala de recursos, a fim de identificar se o trabalho pedagógico realizado neste contexto contribui para a aprendizagem e a inclusão escolar, visando ao efetivo acesso ao currículo da sala de aula comum a partir do

apoio da sala de recursos. Melo (2008) destaca a vulnerabilidade das práticas pedagógicas em educação especial no contexto pesquisado, destacando fragilidades na abordagem teórico-metodológica utilizada pela professora, assim como no planejamento das atividades propostas, as quais pareciam descontextualizadas das necessidades dos alunos, bem como a inexistência de práticas pedagógicas articuladas entre sala de aula e sala de recursos que almejassem o acesso curricular pelos alunos com deficiência intelectual.

Azevedo (2010), em sua dissertação *A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio*, discute sobre práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual, mais especificamente sobre a avaliação de tais alunos. Trata-se de um estudo de caso sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e médio de uma escola pública. A pesquisa utilizou como instrumentos para a produção dos dados entrevistas com 11 professores, atuantes no ensino médio, no ensino fundamental e na educação especial. O estudo teve como base teórica a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky.

Foi possível observar que, no que tange às questões relacionadas à avaliação, há uma interação entre professores de sala de aula e professores de educação especial, sendo que, em algumas situações, os alunos público-alvo realizam as avaliações das disciplinas com a professora de educação especial. O que se percebe é que não há uma articulação na elaboração de estratégias de avaliação e sim um “apoio” ou uma “mediação” do professor de educação especial no momento avaliativo. Nesse sentido, Azevedo (2010) enfatiza a importância de uma prática colaborativa entre professores do ensino comum e da educação especial como potente ferramenta na avaliação dos alunos.

O estudo possibilita afirmar que a colaboração entre professor de sala de aula e da Educação Especial é fator facilitador da aprendizagem dos alunos e do processo de avaliação, pois a prática analisada evidenciou que um aluno com déficit intelectual necessita de acompanhamento do professor para realizar as atividades avaliativas (AZEVEDO, 2010, p. 83).

A afirmação traz à tona a reflexão sobre a colaboração como possibilidade de oportunizar, através do apoio pedagógico, acesso dos alunos ao currículo escolar e, conseqüentemente, à avaliação. No entanto, percebe-se que o foco está no aluno, ou seja, o aluno, em decorrência da sua dificuldade, precisa de um apoio e de uma

acompanhamento mais sistematizado. A ampliação do olhar ao contexto não aparece como uma realidade no contexto pesquisado, o que interfere nas possibilidades de articulação e planejamento, as quais oportunizam pensar em garantir o acesso de todos os estudantes.

Objetivando analisar os processos de aprendizagem do conceito de número pelos alunos com deficiência, Santana (2010), em sua pesquisa a nível de Mestrado, *Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva*, destaca três aspectos a serem considerados frente à possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência. O primeiro aspecto refere-se à proposição de “que existe em cada criança um ser matemático, pronto a lançar-se na grande aventura da matematização” (SANTANA, 2010, p. 17); o segundo destaca que a interação da criança com deficiência com o mundo depende da forma como ela é vista; e a terceira levanta a necessidade de uma resignificação das práticas pedagógicas. Tais aspectos podem ser interpretados como uma aposta na aprendizagem dos sujeitos.

A pesquisa aborda um estudo de caso com base na construção dos aspectos matemáticos de um aluno com paralisia cerebral. Participaram do estudo a professora regente, a professora da sala de recursos e o aluno em questão. O desenvolvimento da pesquisa ocorre a partir do pressuposto teórico de Vygotsky, com base nas práticas pedagógicas da professora regente de uma turma de anos iniciais, a qual realiza um investimento na aprendizagem do aluno, ressaltando a importância da aposta na aprendizagem, da clareza de que o aprender se dá na relação com o outro e, principalmente, de que todos podem aprender (SANTANA, 2010).

Apesar da professora de educação especial fazer parte do público da pesquisa, observou-se que a ênfase da pesquisadora foi nos processos de aprendizagem no contexto da sala de aula. A pesquisa desenvolveu os detalhes do trabalho pedagógico da professora em sala de aula, enfatizando os efeitos deste na escolarização e na vida do aluno. Considerando o estudo, Santana (2010) destaca a importância de colocar em pauta discussões sobre práticas pedagógicas no contexto escolar, bem como a necessidade de articulação entre a sala de recursos e a sala de aula comum.

Ainda no ano de 2011, Effgen, em sua dissertação intitulada *Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*, problematizou as práticas pedagógicas que favorecem a escolarização de alunos

público-alvo da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa tem como centralidade o currículo como possibilidade de inclusão escolar e as ações do Atendimento Educacional Especializado. Ocorreu em um contexto escolar específico, na 4ª série, com os seguintes sujeitos: professora regente, professores de Artes, Educação Física e Ensino Religioso, duas professoras da sala de recursos, uma que atua no contraturno da escolarização dos alunos e a outra atuando no mesmo turno, e dois alunos público-alvo da educação especial.

Effgen (2011) discute os aspectos históricos do currículo, entrelaçando aos da educação especial, principalmente ao Atendimento Educacional Especializado, entendido como uma potente ferramenta de garantia para o acesso ao currículo escolar. Para o desenvolvimento do estudo a autora fez uso de três dispositivos: observação no contexto escolar; potencialização de espaços de formação e planejamento; e intervenção em sala de aula ao longo de 4 meses de produção de dados. A pesquisa, construída sob a óptica teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, proporcionou momentos intensos de articulação entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa. Tais momentos foram potentes na ressignificação das práticas pedagógicas frente a alunos público-alvo da educação especial, considerando que proporcionou aos professores a reflexão sobre a potencialidade de aprendizagem de todos os alunos, bem como uma ressignificação do AEE como um elemento complementar ao currículo vivenciado na sala de aula.

Ainda numa perspectiva de trabalho articulado, Toledo (2011), na pesquisa a nível de Mestrado intitulada *Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual*, teve, entre seus objetivos: investigar como os professores conduzem suas práticas em sala de aula e como percebem o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual; e promover um programa de ensino colaborativo junto aos professores com o objetivo de possibilitar e otimizar a inclusão destes alunos.

O estudo foi realizado em uma escola pública com a participação de duas professoras, uma de Artes e outra de Língua Portuguesa, atuantes nos anos finais, que tinham, em suas turmas, alunos com deficiência intelectual. A escola não contava com professor especializado na área da educação especial. No decorrer do estudo, foram realizadas observações e intervenções em sala de aula, numa perspectiva colaborativa com os professores, bem como momentos de estudo e formação (TOLEDO, 2011).

Percebeu-se, ao final da pesquisa, o quanto os professores participantes conseguiram diversificar sua metodologia, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, com olhar cuidadoso aos estudantes público-alvo da educação especial, os quais, antes da intervenção da pesquisadora, pouco participavam das atividades. Segundo Toledo (2011, p. 148), “o trabalho colaborativo do professor especialista em parceria com o professor do ensino comum favorece o processo de inclusão de alunos com DI no ensino fundamental, e colabora para a formação em serviço de professores de modo efetivo”.

Dantas (2011) reflete sobre as práticas pedagógicas que favorecem a participação de todos os alunos no contexto da sala de aula comum. A dissertação intitulada *Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade* versa sobre a possibilidade da realização de práticas pedagógicas inovadoras pensadas após a participação no Projeto Educar na Diversidade, oferecido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação no período de 2005 a 2008.

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa é um estudo de caso, do tipo coletivo, que pretendia investigar uma ação educativa, no caso a efetivação por parte dos professores de práticas inovadoras que promovem a inclusão escolar, após 3 anos de participação no projeto de formação Educar na Diversidade. Para tal, participaram um total de 10 professoras que atuam em 4 escolas municipais de Bayeux (PB), a partir dos seguintes instrumentos: observação em sala de aula, linha do tempo e entrevistas. A pesquisadora realizou a produção dos dados, os quais foram analisados observando pressupostos teóricos sobre aprendizagem e inclusão escolar, com base em autores como Ferreira, Booth e Ainscow, Delors e em políticas públicas nacionais e internacionais (DANTAS, 2011).

A inovação na forma de perceber a aprendizagem das crianças e o papel do professor em sala de aula podem ser percebidos após a participação no projeto Educar na Diversidade. As participantes perceberam a importância de conhecer cada criança para propor práticas inclusivas e a possibilidade de acesso ao currículo. Dantas (2011) observou que as participantes da pesquisa procuram sempre melhores formas de atender os alunos e propor práticas pedagógicas efetivas, porém, em função das precárias condições de trabalho, encontram dificuldades. Mesmo com a participação no programa de formação, a escassez de tempo para o planejamento e estudos dificultam a realização de práticas pedagógicas inovadoras.

Na dissertação intitulada *Educação especial e educação infantil: uma análise dos serviços especializados no município de Porto Alegre*, Benincasa (2011) problematizou a organização do atendimento às crianças com deficiência na rede municipal de Porto Alegre, refletindo sobre tais serviços como possibilidade de permanência destes alunos na escola. Com base no pensamento sistêmico, a partir das contribuições teóricas de Gregory Bateson e Humberto Maturana, pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, a partir da utilização de entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo para a produção de dados produzidos por quatorze professoras de educação especial e pela coordenadora do serviço de Estimulação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI).

A EP e a PI caracterizam-se como os serviços da educação especial para a educação infantil do município e ocorrem de forma complementar à escolarização. Esses serviços, apesar de complementares ao ensino comum, são realizados no espaço físico de escolas especiais, fator que apresenta efeitos quando o aluno passa da educação infantil para o ensino fundamental. Segundo Benincasa (2011, p. 114), “é como se a experiência pedagógica de frequentar o serviço em um espaço especializado apresentasse a criança de tal maneira que a única opção seria a de ir à escola especial, sendo caracterizada, então, como uma ‘criança deficiente’”. Nesse sentido, grande parte das práticas pedagógicas, nos contextos pesquisados, desenvolvem-se centradas no sujeito, apresentando uma tendência corretiva. Entre elas, algumas destacam-se por apresentar um caráter mais interativo com escolas de ensino fundamental, um trabalho em rede, que proporciona maior probabilidade de matrícula nas escolas de ensino comum.

Bedaque (2012), na dissertação de título *O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN*, analisa o atendimento educacional especializado em quatro escolas da respectiva rede de ensino, com atenção aos processos de colaboração entre os professores do ensino comum e educação especial. A pesquisa trata de um estudo de caso e, com base teórica em Vygotsky e em autores que abordam a educação especial e o ensino colaborativo, a autora realizou a análise dos dados produzidos através das observações em sala de aula e de entrevistas com professores atuantes em sala comum e na sala de recursos.

Com a análise dos dados produzidos, a autora observou diferentes concepções entre os professores de sala de aula comum e de sala de recursos. Referente à

percepção dos professores de sala de aula, Bedaque (2012) destaca que prevalece uma visão de segregação ou integração dos alunos público-alvo da educação especial, ou seja, uma ideia de que os alunos devem ser escolarizados separadamente ou uma ideia de que precisam adaptar-se às exigências da turma. Referente às práticas pedagógicas, observou uma postura mais tradicional, ainda com pouca iniciativa de interação com o professor da sala de recursos. Tais condições, segundo as participantes da pesquisa, ocorrem em função de uma prática muito individualizada na escola, bem como de uma carência de tempo para planejamento.

Já a noção dos professores de sala de recursos aparece de uma forma mais inclusiva, com uma perspectiva maior de articulação pedagógica com os professores do ensino comum, apesar da dificuldade referente ao tempo disponível para realizar um trabalho pedagógico na sala de aula regular, bem como a dificuldade encontrada pelo atendimento de alunos de várias escolas. Nesse sentido, em 2011 a autora já sinalizava para a importância de uma prática colaborativa, demonstrando as fragilidades que constituem esse processo:

Parece-nos que, embora as políticas públicas de descentralização do AEE para os municípios (Política Nacional de Educação Especial – 2008) propiciem a implantação de um serviço que pode ajudar a escola, existem questões significativas a serem reconhecidas e trabalhadas para que o AEE tenha a função colaborativa no processo escolar nas redes de ensino (BEDAQUE, 2012, p. 148).

Numa perspectiva mais articulada e colaborativa, Rabelo (2012), na dissertação intitulada *Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar*, problematizou a respeito das possibilidades e limites da formação de professores numa perspectiva colaborativa para a qualificação da inclusão escolar. Dividida em dois momentos cruciais, a pesquisa buscou, primeiramente, investigar “o que sente, pensa e almeja o professor a respeito da proposta de ensino colaborativo, trabalho em parceria do professor do ensino comum com o professor do ensino especial”, e, posteriormente, avaliar as experiências colaborativas que foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa (RABELO, 2012, p. 70).

Participaram como sujeitos da pesquisa, além da pesquisadora, cinco professoras de educação especial, duas professoras do ensino comum, uma estagiária, três alunos com autismo e seus respectivos colegas. A partir de

questionários, diários de campo, filmagens e documentos das escolas, os dados para a construção das categorias de análise foram produzidos.

Entre os desafios para operacionalização do trabalho colaborativo, a pesquisadora destaca a ausência de planejamento entre professores do ensino comum e educação especial, dificuldades na elaboração de atividades que sejam desafiadoras para os alunos, incompreensão das singularidades dos estudantes, carência na interpretação de políticas públicas que versam sobre a inclusão escolar, entre outros aspectos. Tais fatores fragilizam o trabalho colaborativo entre professores, porém, a partir de encontros com os mesmos, foi-se construindo outras percepções e aprendizagens a respeito das possibilidades desta perspectiva metodológica.

Dessa forma, Rabelo (2012) demonstra os êxitos conquistados em relação ao desenvolvimento dos alunos participantes da pesquisa quando os professores e a equipe que atua diretamente com o aluno trabalham de forma colaborativa, planejando, refletindo, executando e avaliando juntos. Cabe ressaltar que a pesquisa se propôs a investigar sobre a formação continuada a partir do ensino colaborativo, todavia, de uma maneira teórica/prática e, nesse sentido, Rabelo (2012, p. 155) destaca que

o ensino colaborativo tem uma proposta de formação que é pragmática, porque visa a resolver os problemas imediatos do cotidiano do professor que tem que lidar com dezenas de alunos, entre eles com alguns que apresentem necessidades educacionais diferenciadas.

Na dissertação intitulada *Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum*, defendida em 2012, Schiavon problematizou as práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula comum frente a alunos surdos. Trata-se de um estudo de caso, com a participação de quatro professoras de sala de aula e uma professora de sala de recursos, bem como com a colaboração da Diretora do Departamento de Inclusão. Como instrumentos para a produção dos dados, a autora utilizou observações em sala de recursos, entrevistas e questionários. A análise dos dados foi realizada com base em autores que versam sobre a escolarização de alunos surdos.

Schiavon (2012) ressaltou a importância das metodologias diversificadas que as professoras do ensino regular utilizam nas suas práticas pedagógicas, valorizando aspectos importantes para alunos surdos, como materiais visuais, sendo que as

professoras participantes possuem experiência quando se trata de inclusão escolar, inclusive com alunos surdos em suas salas de aula. Referente às práticas pedagógicas em sala de recursos, destacou a importância da valorização dos aspectos linguísticos pela professora, que faz uso da Libras para a realização de atividades, bem como para a aprendizagem dos alunos.

Mediante as narrativas das práticas das professoras, verificaram-se dificuldades para trabalhar com o aluno surdo e a necessidade da parceria com a professora da Sala de Recursos, que por sua vez oferece suporte pedagógico, a fim de propiciar situações mais efetivas de aprendizagem na classe comum, além de interagir com as mesmas no intuito de estruturarem juntas práticas diferenciadas e estratégias mais adequadas (SCHIAVON, 2012, p. 89).

Pode-se perceber que, apesar da diversificação metodológica e do importante trabalho da sala de aula e da sala de recursos, a articulação entre os professores destes contextos poderia ser qualificada conforme a necessidade dos professores e dos alunos. Schiavon (2012) destaca a importância de formações continuadas se constituírem em fontes de problematizações e reflexões sobre as práticas pedagógicas, principalmente numa perspectiva articulada.

Zuqui (2013), na dissertação *As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares*, buscou compreender a dinâmica da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, com ênfase ao atendimento educacional especializado, o qual envolve tanto a sala de aula comum como a sala de recursos. Com base nas narrativas das professoras e na observação de um caso específico, o de um aluno com Síndrome de Asperger, realizou um estudo de caso do tipo etnográfico, a partir de instrumentos como: grupo focal, observações, registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas.

O *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* (Oneesp), que, dentre as ações investigativas a nível nacional, debruçou-se sobre o AEE e outras demandas da reorganização da educação especial, proporcionou acesso aos dados quantitativos de matrículas de alunos público-alvo da educação especial entre os anos de 2009 e 2012. A partir de tais dados, Zuqui (2013), com objetivo de conhecer as práticas pedagógicas frente a estes alunos, realizou entrevistas e grupos focais com professoras

especialistas atuantes no serviço de itinerância da rede municipal e professoras atuantes nas salas de recursos multifuncionais.

Com base nos dados produzidos, percorreu em três eixos de análise, os quais foram elaborados com base nos eixos do ONEESP/OEEES, sendo eles: 1) formação do professor para a inclusão escolar; 2) a avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais; e 3) a organização do ensino nas SRMs e classe comum. O aporte teórico que sustenta a pesquisa é baseado em Boaventura de Souza Santos (ZUQUI, 2013).

Com objetivo de acompanhar o cotidiano de uma escola específica da rede pesquisada, Zuqui (2013) adentrou o espaço escolar pelo período de 4 meses, com foco no processo de escolarização de um aluno, nomeado na pesquisa como Heitor. Matriculado no sexto ano, Heitor frequenta as aulas regularmente, porém, sempre com o acompanhamento da professora bidocente, que senta ao seu lado e o auxilia nas atividades. Também frequenta o Atendimento Educacional Especializado, sendo este organizado em dois atendimentos que ocorrem no mesmo dia.

No atendimento educacional especializado, as práticas pedagógicas são pensadas de acordo com o currículo escolar e com base nas habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas pelo aluno, no caso de Heitor, a leitura, a escrita e a interpretação. Como forma de intensificar as ações articuladas, Zuqui (2013) destaca a importância de um trabalho colaborativo entre professora do AEE e professora bidocente, bem como com os demais professores, pensando em um planejamento conjunto. Segundo a autora, “a garantia de um momento para planejamento entre todos os professores envolvidos com os alunos com necessidades educacionais precisa ser pensado e efetivado no cotidiano das práticas experimentadas nas escolas” (ZUQUI, 2013, p. 200-201).

Dessa forma, observa-se que, apesar de algumas fragilidades, a educação especial e as práticas pedagógicas frente a alunos público-alvo têm ganhado espaço para reflexão e discussão, o que, conseqüentemente, favorece a proposição de práticas pedagógicas e de acesso ao currículo escolar comum.

Na mesma perspectiva, Nascimento (2013) defende a dissertação *Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões*, a qual objetivou problematizar as políticas de educação especial e as práticas pedagógicas em um município do estado do Espírito Santo, tendo em vista a articulação entre a sala de aula comum e o atendimento

educacional especializado, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. Com base nos pressupostos teóricos de Boaventura de Souza Santos e Philippe Meirieu, a autora reflete sobre o atendimento educacional especializado e a escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

Como proposta metodológica, Nascimento (2013) utilizou a pesquisa-ação e organizou a produção de dados a partir de quatro momentos, os quais ocorreram concomitantemente: 1) a participação no ONEESP: a composição da questão de investigação; 2) conhecendo a política local de educação especial; 3) articulando conhecimentos a partir dos movimentos das duas escolas; e 4) potencializando o vivido a partir dos grupos focais. Com a ideia de observar e intervir de forma mais sistemática, a pesquisadora adentra a realidade de duas escolas, realizando o estudo frente a dois alunos público-alvo da educação especial e com as professoras que atuam em sala de aula (professor regular e professor bidocente), com as professoras de educação especial e com a supervisora de cada escola.

Nascimento (2013) destaca o grande empenho dos professores em proporcionar aprendizagem para os alunos com deficiência. Ressalta que, com o andamento da pesquisa nos contextos estudados, foi possível perceber um maior envolvimento dos profissionais, bem como um maior entendimento sobre as funções do atendimento educacional especializado e de uma prática pedagógica articulada, com planejamentos conjuntos e não apenas adaptações das atividades.

Melo (2013), na pesquisa de Mestrado *Ações colaborativas em contexto escolar: o ensino da química para alunos com deficiência visual*, objetivou proporcionar ações colaborativas entre a professora da disciplina e a professora de educação especial de um contexto escolar da rede estadual, localizado no interior paulista, polo na escolarização de alunos com deficiência visual. Com base na metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a pesquisa contou com a participação de uma professora de educação especial, uma professora de Química e quatro alunos com deficiência visual matriculados no ensino médio, os quais contribuíram de diferentes maneiras para a produção dos dados, a partir de instrumentos como entrevistas, reuniões, observações e intervenções em sala de aula, que objetivaram conhecer as experiências destes, bem como de perceber as relações que se estabelecem no contexto da sala regular.

Também houve reuniões com a professora de Química e a de educação especial, com objetivo de proporcionar a articulação entre as áreas, no intuito de garantir as adequações curriculares necessárias para que os alunos com DV tenham acesso ao conteúdo. A análise dos dados foi produzida com base teórica em Philippe Meirieu.

Melo (2013) destaca a riqueza do trabalho articulado entre as profissionais, ressaltando o quanto esta organização colaborativa promove mais reflexão e mais ação no sentido de proporcionar acesso ao currículo comum. Ressalta, ainda, a importância da ramificação de trabalho mais articulado com os professores de outras áreas, a fim de proporcionar acessibilidade a todos nas diversas disciplinas curriculares.

A dissertação *Atuação do professor de apoio a inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás*, produzida por Freitas (2013), problematizou a atuação dos professores de apoio à inclusão, tendo como objetivo principal analisar os dizeres destes docentes sobre as suas práticas educativas e os indicadores que estas apresentam sobre o ensino colaborativo. A pesquisa foi produzida junto ao Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e teve a metodologia colaborativa como aporte metodológico, a qual se constitui como uma das formas da pesquisa-ação e intervenção no ambiente pesquisado, no caso, com formações para os professores, sendo que “o pesquisador e o grupo pesquisado devem, em uma ação colaborativa, refletir sobre a realidade da educação inclusiva e buscar alternativas para os problemas encontrados na realidade educacional” (FREITAS, 2013, p. 54).

Com base nos dados produzidos a partir de entrevistas com 24 professores de apoio e da participação destes em encontros formativos vinculados ao Observatório, Freitas (2013) realizou análise e reflexões a partir das contribuições teóricas de Vygotsky e de pesquisadores na área da educação especial. O professor de apoio é um profissional que atua como um suporte em salas de aula que tenham matrículas de alunos público-alvo da educação especial, as quais necessitam deste profissional. Apesar desses professores terem formação superior em licenciaturas, sendo a maior parte deles em Pedagogia, e possuírem designação para atuar nas turmas em parceria com o professor regente, Freitas (2013) destaca que o trabalho fica restrito ao aluno com deficiência.

Esse acompanhamento é de modo direto, no caso do profissional que o apoio não é itinerante, ele permanece ao lado do aluno em todas as atividades, adequando as atividades ou auxiliando na socialização do aluno com NEEs. Não é por acaso que expressões como: “seu aluno” ou a “tia do fulano” aparece, ela se faz pela constância e intensidade do trabalho do professor de apoio junto às pessoas com NEEs no espaço escolar (FREITAS, 2013, p. 96).

Esse profissional realiza o apoio individualizado ao aluno, tanto no sentido pedagógico quanto nas questões comportamentais, não se configurando como um trabalho articulado com os professores regentes das turmas, pois sentam ao lado do aluno e são confundidos, muitas vezes, com ajudantes da professora para a inclusão. O professor de apoio aparece como figura necessária e indispensável para a inclusão de alunos público-alvo, uma condição para que o aluno integre o espaço da sala de aula comum.

Com objetivo de compreender a proposta/prática curricular do Atendimento Educacional Especializado na educação infantil, Cotonhoto (2014) elaborou a tese intitulada *Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar*. A partir da proposta metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica e da rede de significações, com base em Rossetti-Ferreira e na teoria da Abordagem Histórico-Cultural, a autora realizou estudo no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Vitória (ES), com a participação de 14 crianças, entre 3 e 7 anos, matriculadas na respectiva instituição, dois professores de educação especial atuantes na sala de recursos e professores regentes.

A produção dos dados ocorreu no período de março a setembro de 2012, através dos seguintes instrumentos: observação participante, inicialmente com registros em diário de campo e videograções; entrevistas; e conversas. A pesquisadora acompanhou as duas professoras que atuam no AEE, sendo que uma delas realiza atendimento de alunos com deficiência intelectual, TGD e alguns alunos encaminhados pelas professoras regentes, os quais se encontram em avaliação. A outra professora realiza atendimento de alunos com surdez, em parceria com um instrutor de LIBRAS (COTONHOTO, 2014).

Cotonhoto (2014) destaca a diversidade no trabalho entre as duas professoras, até mesmo em função das necessidades dos alunos por elas atendidos. Ressalta também que, apesar de existir um tempo para trocas e planejamento articulado entre as professoras regente e de educação especial, tal ação não é recorrente, o que interfere no trabalho colaborativo. Observa uma fragilidade nas práticas pedagógicas

de uma das professoras e, considerando a proposição metodológica da pesquisa-intervenção, atua no sentido de ajudar a professora a perceber as nuances e os aspectos do desenvolvimento da criança. Já a professora que trabalha com os alunos com surdez parece ter mais domínio de suas ações, conseguindo manter uma prática mais planejada e articulada (entre sala de aula comum, sala de recursos e instrutor de LIBRAS).

Nossas observações levaram-nos a reconhecer que a ausência de um planejamento para o trabalho pedagógico desenvolvido na SRM deriva da falta de comunicação entre a professora de educação especial e as professoras regentes, na escola em que as crianças estão matriculadas, e também da ausência de dados de observação da criança com indicação à educação especial em suas interações na escola (COTONHOTO, 2014, p. 199).

A pesquisadora percebeu que, para conseguir promover uma articulação com as professoras de educação especial deveria, necessariamente, ter uma escuta atenta e acolher as inseguranças, resistências e dificuldades das docentes. Em sua intervenção colaborativa, tentou proporcionar espaços de discussão e de ressignificação das práticas pedagógicas, porém, enfrentou dificuldades, principalmente nos aspectos relacionados à percepção da professora sobre seus alunos e no que tange à dificuldade em acreditar que os alunos são capazes de frequentar o ensino comum. A fragilidade no planejamento e o desinvestimento pedagógico eram recorrentes nas práticas do contexto pesquisado.

Ainda numa perspectiva de pesquisa-ação colaborativo-crítica e de investigação sobre práticas pedagógicas em educação especial, Pattuzzo (2014), na dissertação *O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum*, buscou conhecer a influência do pedagogo escolar nas questões relacionadas à inclusão e à escolarização de alunos público-alvo da educação especial de uma escola nomeada como “Fênix”, localizada no município de Cariacica/ES. A pesquisa foi realizada no período de julho a dezembro de 2013 e a imersão no contexto escolar ocorreu de três a quatro vezes por semana. Participaram do estudo grande parte da equipe da escola: diretor, vice-diretora, uma pedagoga e a coordenadora de turno, dez professoras que atuam do 1º ao 5º anos do ensino fundamental, uma professora especialista que atua em sala de recursos, uma professora colaboradora de ações inclusivas e uma cuidadora, além dos alunos público-alvo da educação especial.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica permite uma imersão ativa no contexto pesquisado. Segundo Vieira (2002 *apud* PATTUZZO 2014, p. 27):

O trabalho com a pesquisa-ação colaborativo-crítica demanda um mergulho profundo do pesquisador no cotidiano pesquisado, visando a revelar as questões ocultas, as situações não familiares e os desafios latentes, necessitando envolver seus praticantes na elaboração das questões a serem elucidadas e nos caminhos a serem trilhados para que novos conhecimentos e novas ações venham emergir no processo de pesquisa.

Entre as ações realizadas estão a observação e a pesquisa documental; a problematização e o tensionamento das práticas pedagógicas e da escolarização de alunos público-alvo da educação especial, realizadas a partir dos momentos de planejamento e “diálogos formação”; e o acompanhamento dos movimentos produzidos a partir desses encontros, discussões e reflexões.

Com base teórica em Philippe Meirieu e Paulo Freire, bem como em autores que dedicaram suas pesquisas à área da educação especial e às práticas pedagógicas, Pattuzzo (2014) realizou a análise dos dados produzidos. O fragmento “tudo gira em torno das relações humanas” destaca o quão enriquecedor foi a produção da pesquisa no contexto escolar.

É importante destacar a relação que a pesquisadora e a pedagoga estabeleceram, bem como as relações que foram construídas dentro do contexto escolar para proporcionar um ambiente com práticas mais colaborativas, colocando todos os envolvidos como responsáveis pela escolarização de alunos com deficiência, ou seja, “o planejamento das professoras com a pedagoga, na escola Fênix, não se efetiva como um momento obrigatório e enfadonho, ele vai se constituindo como uma ocasião que flui sem os profissionais perceberem” (PATTUZZO, 2014, p. 127-128). Com o trabalho colaborativo todos ganharam, tanto os alunos, independente de pertencerem ao público-alvo da educação especial, quanto os professores, que conseguiram trocar experiências e dividir angústias, e a gestão.

Vilaronga e Mendes (2014) também conduzem metodologicamente sua tese de Doutorado pelos caminhos da pesquisa-ação colaborativa. O estudo teve como objetivo construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de educação especial na sala de aula comum da escola regular, contando com a participação de seis professores de educação especial. A pesquisa foi realizada no município de São Carlos, interior de São Paulo.

As autoras defendem o ensino colaborativo ou o coensino, que se caracteriza como uma prática pedagógica articulada entre os profissionais do ensino comum e da educação especial no contexto escolar, ou seja, é quando “um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 20).

Considerando que no Plano Municipal de Educação consta a proposição do ensino colaborativo, e com intuito de refletir e aproximar os profissionais da temática, a pesquisadora realizou formação com os professores de educação especial (diretamente) e com os demais professores do ensino comum, de forma indireta. Com base na produção dos dados a partir da formação e de autores nacionais e internacionais que pesquisam sobre o ensino colaborativo, Vilaronga (2014) destaca a potência dos espaços formativos, nos quais o professor tem voz ativa, na construção de práticas pedagógicas colaborativas e, nesse sentido, a pesquisa foi promissora ao oportunizar estes espaços e ao construir, junto aos profissionais, novas reflexões e empoderamento para a ação.

Conde (2015), na dissertação *Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil*, voltou seu olhar para esta etapa de ensino, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Atendimento Educacional Especializado. Entre os objetivos, destaca a análise das práticas pedagógicas do professor de educação especial e as práticas do professor regente em interface com as do professor de educação especial.

A partir da opção metodológica do estudo de caso de inspiração etnográfica e com base na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a autora realiza a produção e a análise dos dados que foram construídos junto a um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Cariacica/ES. Conde (2015) destaca o distanciamento entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula comum e as práticas em sala de recursos, compreendendo que existem fragilidades nesta articulação, fator importante para o acesso de todos os alunos ao currículo comum.

Na dissertação intitulada *Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos*, defendida por Ziviani (2016), são discutidas as inter-relações do professor do ensino comum e de educação especial em um contexto escolar do município de São Mateus (ES) que possui matrículas de alunos com deficiência

intelectual. Com base nos pressupostos da Sociologia Figuracional de Norbert Elias e com a utilização da metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os dados são coletados a partir de observações, de entrevistas e da colaboração na construção de práticas pedagógicas mais colaborativas e articuladas no contexto pesquisado, com a participação da direção, da professora regente da turma do 1º ano, da professora de educação especial e de cuidadoras.

A autora destaca a importância da construção de práticas pedagógicas e de planejamentos colaborativos, no sentido de favorecer a aprendizagem dos alunos e manter uma consonância entre o trabalho realizado em sala de aula e em sala de recursos. Ziviani (2016) percebe a dificuldade que a escola encontra para realizar tal ação, principalmente em função da indisponibilidade de tempo. Dessa forma, apesar de existir um bom trabalho, ele desenvolve-se individualmente, na prática de cada professor.

Mendes (2016), na pesquisa de Mestrado *Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual*, objetivou descrever e analisar o processo de intervenção colaborativa do professor de ensino comum e de educação especial. Como percurso metodológico, a pesquisadora optou pela abordagem qualitativa, escolhendo a pesquisa colaborativa para a realização do estudo. Participaram a professora regente de uma turma de educação infantil, que tinha a matrícula de um aluno com deficiência intelectual, e a professora de educação especial de uma escola de educação infantil do município de São Carlos/SP.

A pesquisadora fez uso de entrevistas, de observações e de onze reuniões com as duas profissionais e realizou a análise dos dados produzidos com base em autores que se debruçam em pesquisas em educação especial e, mais especificamente, no ensino colaborativo e em práticas de coensino. Mendes (2016) observou que a atuação da professora de educação especial era voltada para o aluno com deficiência e que, apesar desta professora adentrar o contexto da sala de aula, direcionava o seu trabalho exclusivamente ao aluno mencionado.

A organização do ensino colaborativo em função da matrícula deste aluno ocorreu com a recomendação de uma proposta acessível ao aluno. Tal proposta continha algumas atividades que foram realizadas durante as aulas. Mendes (2016) pôde perceber a participação do aluno em tais atividades, enfatizando, assim, a importância da prática colaborativa na escola. Também destacou as dificuldades

encontradas para tal ação, como a falta de tempo para um planejamento articulado e a sobrecarga de trabalho da professora de educação especial, que atua em três escolas.

O estudo revelou ainda a importância de reflexão sobre o papel do professor de Educação Especial neste contexto, principalmente, em relação a sua atuação no auxílio dos professores do ensino regular, na elaboração de adaptações e práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos os alunos no contexto de sala de aula (MENDES, 2016, p. 129).

Nesse sentido, é urgente repensar a função deste profissional no contexto educacional, a fim de abandonarmos uma perspectiva clínica para o Atendimento Educacional Especializado.

Corroborando com Mendes (2016), na dissertação intitulada *Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção do conhecimento e o letramento*, Almeida (2016) também destaca a importância de um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum. A pesquisa objetivou analisar a construção do conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual matriculados em duas escolas públicas do estado de Goiás.

A partir da pesquisa participante e com base nos pressupostos teóricos de Vygotsky, Almeida (2016) destaca a fragilidade das práticas pedagógicas e a falta de clareza na responsabilidade de aprendizagem destes alunos, ou seja, não parece claro, no contexto escolar, de quem é a responsabilidade em mediar o conhecimento, principalmente no que se refere à alfabetização de tais alunos, se é o ensino comum ou a educação especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado. Sob essa perspectiva, Almeida (2016) considera importante promover formação aos professores, no intuito de gerar conhecimentos sobre inclusão e articulação entre ensino comum e educação especial.

Moscardini (2016), na tese intitulada *Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos*, objetivou analisar as práticas pedagógicas das professoras do ensino regular e de educação especial e compreender o motivo do distanciamento entre essas profissionais, fator que inviabiliza uma prática colaborativa. A pesquisa configura-se como um estudo de caso de orientação descritiva e teve como participantes cinco alunos com indicativo de deficiência intelectual, sendo que a produção de dados ocorreu através de observações durante um ano letivo, tanto em sala de aula comum como em sala de

recursos. O tratamento e a análise dos dados produzidos ocorreram com base na análise de conteúdo de Bardin e na perspectiva teórica de Vygotsky.

Entre os resultados, o autor destaca que o Atendimento Educacional Especializado acabava responsabilizando-se pela aprendizagem dos referidos alunos, funcionando de forma similar a um reforço do currículo escolar. Moscardini (2016) destaca a fragilidade nas práticas pedagógicas das professoras de sala de aula, considerando que as mesmas não conseguem dar atenção e proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos participantes da pesquisa. Tais aspectos influenciam a falta de articulação pedagógica entre as áreas, bem como não estão de acordo com as políticas públicas em educação especial.

Na dissertação intitulada *Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards*, Valladão (2017) problematizou os dilemas, desafios e possibilidades para a escolarização de dois alunos público-alvo da educação especial em uma turma dos anos iniciais de uma escola do município de Vitória/ES. Assumindo a perspectiva metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, a pesquisadora adentra a realidade pesquisada fazendo uso de observação participante, da atuação em contexto e de entrevistas.

Participaram da pesquisa os dois alunos descritos no título do estudo, com 10 anos, matriculados no 4º ano do ensino fundamental, bem como a professora regente da turma e a professora de educação especial. A atuação da pesquisadora ocorreu no turno de escolarização dos alunos durante os meses de agosto a dezembro de 2016. Valladão (2017) apoiou-se em Vygotsky e Elias para a construção teórica e analítica.

A pesquisadora observou a falta de investimento pedagógico frente aos referidos alunos. Atividades diferenciadas e a não permanência na sala de aula comum eram recorrentes na escolarização dos mesmos. Apesar de reconhecerem o potencial de aprendizagem dos alunos, a percepção das professoras era de que a inclusão ainda está muito aquém do ideal, sendo que destacam como ponto positivo a convivência dos alunos público-alvo da educação especial com os demais colegas (VALLADÃO, 2017).

Grande parte dessa fragilidade nas práticas pedagógicas e da descrença na inclusão escolar está relacionada às dificuldades nas condições de trabalho, principalmente no que tange à escassez de tempo para planejamentos que

contemplem turmas diversificadas. A oportunidade da construção de práticas pedagógicas colaborativas, com a participação da pesquisadora, proporcionou maior envolvimento dos alunos público-alvo da educação especial e maior acesso ao currículo, possibilitando, também, maior interação dos alunos em turma (VALLADÃO, 2017).

Ainda na perspectiva de práticas colaborativas entre ensino comum e educação especial, Effgen (2017), na tese intitulada *A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas*, aborda a importância de pensar a escolarização de alunos público-alvo da educação especial pela via da colaboração. Com base na pesquisa-ação crítico-colaborativa, a pesquisa foi realizada nos anos de 2014 e 2015 em uma escola de educação básica do município de Serra-ES, que contava com a matrícula de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

O estudo colaborativo ocorreu em duas turmas de anos iniciais, que em 2014 eram 3º ano e em 2015, 4º ano. A produção da pesquisa e a análise dos dados realizou-se com base em diferentes campos: no desenvolvimento e na aprendizagem com Vygotsky, Martins, Goes, Saviani e Duarte; no campo pedagógico, com Meirieu, Drago e Sforzi; e no campo da educação especial com Jesus, Baptista e Vasques (EFFGEN, 2017).

Considerando as possibilidades da pesquisa-ação colaborativo-crítica, foi possível construir um trabalho pedagógico colaborativo com as professoras do ensino comum e a professora especialista em educação especial, fator que favoreceu os processos de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Pensar juntos sobre os alunos, através de formações, foi essencial para que se pudesse conduzir práticas pedagógicas articuladas e reflexivas, já que o professor de sala de aula precisa de apoio pedagógico, no sentido de proporcionar experiências que desenvolvam todos os alunos. A inclusão depende do coletivo, do trabalho articulado e do engajamento de todos na escola, contando com condições de trabalho dignas nas diferentes esferas de ensino (EFFGEN, 2017).

Levando em consideração as práticas de coensino e ensino colaborativo, Paulino (2017) realizou sua tese, intitulada *Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita*, numa perspectiva metodológica da pesquisa-ação colaborativa, sendo atuante como professora de educação especial no momento e no contexto pesquisados. A base teórica do estudo girou em torno de

Vygotsky e Piaget no que tange às questões do desenvolvimento e aprendizagem e em pesquisas sobre ensino colaborativo. O estudo ocorreu com participação de um aluno com cegueira congênita matriculado no 4º ano do ensino fundamental, da professora de regente da turma e da professora de educação especial, no caso, a pesquisadora, com base no Desenho Universal para a Aprendizagem.

A prática colaborativa e a produção de dados tiveram duração de seis meses e os resultados evidenciaram a necessidade de adaptações curriculares para acesso do aluno ao currículo escolar, sendo que tais adaptações foram benéficas, também, para os demais alunos da turma. A prática de coensino foi uma possibilidade de a professora do ensino regular vivenciar, como a mesma relata, a verdadeira inclusão.

Araruna (2018) defendeu a tese intitulada *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*, a qual objetivou analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre educação especial e ensino comum em duas escolas. Contou com a participação de dez professores, sendo dois atuantes no AEE e oito no ensino comum. A pesquisa foi realizada com base na metodologia da pesquisa-intervenção e teve como aporte teórico estudos sobre ensino colaborativo.

Para a produção de dados, Araruna (2018) realizou entrevistas, encontros formativos e para planejamento pedagógico e desenvolvimento das estratégias de colaboração entre professores de educação especial e ensino comum. A pesquisadora destacou a importância de um trabalho colaborativo e articulado entre as áreas, no sentido de otimizar a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, porém, ressaltou as dificuldades em manter tais ações. As condições de trabalho aparecem como fator que fragiliza a efetivação da articulação pedagógica, principalmente pela falta de tempo destinado ao planejamento em conjunto, bem como a sobrecarga de trabalho dos professores. Formações sobre a temática e o envolvimento de redes de ensino que promovam e fortaleçam a organização de práticas colaborativas são necessários para instituir-se tais ações, e não simplesmente realizar articulações assistemáticas e fortuitas em casos urgentes ou esporádicos.

Corroborando os achados de Araruna (2018), no município de Itajubá - MG, Faustino (2019), na dissertação intitulada *A articulação entre o AEE e o professor do ensino de Ciências e Matemática: um estudo na microrregião de Itajubá-*

MG, demonstrou a fragilidade frente a uma prática pedagógica que articule ensino comum e educação especial. A pesquisa foi construída com base na abordagem metodológica de um estudo qualitativo, com tratamento dos dados produzidos a partir da análise de conteúdo de Bardin. A pesquisadora buscou conhecer a organização das práticas pedagógicas em 26 escolas e, através dos relatos dos professores de tais componentes curriculares, observou a falta de conhecimento referente à inclusão e à utilização de recursos pedagógicos que promovam acessibilidade curricular.

O professor do AEE normalmente possui carga horária reduzida nos contextos escolares, e observou-se uma incompreensão referente ao trabalho deste profissional, o qual é visto na escola como um professor de reforço escolar. As adaptações curriculares e a articulação pedagógica entre os professores apresentam fragilidades e são vistos como pontos de apoio fundamentais para a promoção da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e da inclusão escolar, como pode ser observado no trecho a seguir:

A articulação entre esses profissionais, que é tema deste estudo, precisa de um olhar criterioso da gestão escolar. Os dados analisados apontaram que todos os professores concordam ser de suma importância a promoção da articulação entre os profissionais, porém, a maioria destes declarou não realizá-la, além desta não ser uma prática proposta pela gestão ou supervisão escolar (FAUSTINO, 2019, p. 104).

Dessa forma, compreende-se a importância de a gestão escolar estar imbricada na promoção da articulação entre as áreas e na implantação do ensino colaborativo.

Na mesma direção, Santos (2020) destaca, na dissertação intitulada *A perspectiva do professor de educação especial no contexto da escola comum*, que as professoras que atuam no AEE sentem-se desamparadas pela gestão no sentido de apoio à inclusão escolar. No seu estudo, Santos (2020) também ressalta a ambiguidade do atendimento em sala de recursos e do ensino colaborativo como se tais ações fossem dissociadas, ou seja, ou a professora faz atendimento ou faz o trabalho colaborativo, como a autora ressalta.

Conclui-se que apesar da legislação vigente, as práticas cotidianas ainda estão distantes de um sistema inclusivo que favoreça o ensino para todos, e que os professores especialistas e professores das salas comuns, ainda encontram e também constroem, muitas barreiras para articularem o trabalho de coensino, o que favoreceria a formação de uma escola colaborativa e inclusiva (SANTOS, 2020, p. 113).

É possível perceber que o referido estudo destaca a fragilidade das práticas pedagógicas das professoras de educação especial no contexto pesquisado, considerando que o seu papel na escola não é claro.

A temática das práticas pedagógicas em educação especial vem sendo discutida de forma heterogênea nos últimos anos. Com o levantamento das teses e dissertações dos últimos 13 anos, foi possível observar diversos aspectos relacionados às práticas pedagógicas em educação especial. Foi possível identificar pesquisas no campo das **práticas pedagógicas em educação especial em uma atuação que envolve uma ação mais direta com alunos público-alvo da educação especial em sala de recursos e uma atuação que envolve o atendimento neste espaço, mas que faz uma aposta na articulação do trabalho entre ensino comum e educação especial, o qual reverbera em sala de aula comum.**

No que tange à atuação mais focada em sala de recursos, destacamos os estudos de Silva (2008), Melo (2008), Benincasa (2011), Bedaque (2012), Cotonhoto (2014), Conde (2015), Moscardini (2016) e Santos (2020). No que se refere à atuação como aposta na articulação pedagógica, observou-se pesquisas que problematizam a proposição de práticas pedagógicas em educação especial, tanto em sala de recursos quanto no contexto da sala de aula, demonstrando, em sua maioria, uma fragilidade na articulação entre educação especial e ensino regular (AZEVEDO, 2010; SANTANA, 2010; DANTAS, 2011; SCHIAVON, 2012; FREITAS, 2013; ALMEIDA, 2016; FAUSTINO, 2019). Apesar da articulação pedagógica entre ensino comum e educação especial aparecer como proposta ou necessidade, foi possível identificar práticas muito restritas em educação especial, pouco articuladas, muitas vezes frágeis em relação ao investimento pedagógico.

Os estudos de Effgen (2011), Zuqui (2013), Nascimento (2013), Melo (2013), Pattuzzo (2014), Ziviani (2016), Valladão (2017), Effgen (2017) e Araruna (2018) configuraram-se numa perspectiva mais participativa, **apostando em proposição de práticas articuladas entre ensino comum e educação especial**, por meio da metodologia colaborativa, com ações constantes do(a) pesquisador(a) na promoção de espaços formativos e/ou práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial, fortalecendo a ideia de acesso ao currículo, a partir de uma prática articulada.

Nessa direção, mantendo a ideia de participação ativa do pesquisador na construção de práticas que articulem ensino comum e educação especial, alguns estudos propuseram-se a teorizar sobre a **implementação do ensino colaborativo** nos contextos educacionais, conforme Toledo (2011), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Mendes (2016) e Paulino (2017).

Apesar da diversidade nas publicações encontradas, a maior parte dos estudos destacam a necessidade de articulação entre educação especial e ensino comum, sendo que trabalhos publicados, principalmente, na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade Federal de São Carlos, realizaram grande parte de seus estudos baseados em uma metodologia colaborativa como forma de proporcionar práticas mais articuladas entre as áreas ou a implementação de ensino colaborativo ou coensino. As pesquisas reforçam a ideia da necessidade do deslocamento da educação especial de um espaço restrito e desarticulado do contexto da sala de aula, rompendo as barreiras de um trabalho pedagógico individualizado e restrito ao espaço físico da sala de recursos, ampliando as práticas pedagógicas de forma abrangente e articulada com o ensino comum.

As fragilidades encontradas em manter uma relação entre educação especial e ensino comum aparecem principalmente na dificuldade em realizar um planejamento articulado entre as áreas. As condições de trabalho, a jornada excessiva e a falta de tempo e espaço para gestão e professores dialogarem sobre escolarização, currículo, entre outros aspectos, aparecem como fatores de grande influência nessas dificuldades.

É importante ressaltar que o levantamento das teses e dissertações foi realizado a partir de descritores específicos e do olhar da pesquisadora, a partir dos critérios estabelecidos. Tal fator pode resultar na exclusão de alguns trabalhos que abordam a temática, porém, que não se enquadram nos critérios estabelecidos para a seleção das pesquisas.

3 APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM DIÁLOGO COM HUMBERTO MATURANA, FRANCISCO VARELA E PHILIPPE MEIRIEU

O conhecimento do conhecimento obriga. Obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que as nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse o mundo e não um mundo que construímos juntamente com os outros (MATURANA; VARELA, 2001, p. 267).

Aprender, um verbo, uma ação, remete ao movimento, à transformação. Segundo o Dicionário Escolar de Língua Portuguesa, aprender significa “**alcançar o conhecimento**, a compreensão ou o domínio de, por meio do estudo e da prática” (AULETE, 2012, p. 62, grifo meu). Observo, neste conceito, a ideia de que para aprender o sujeito precisa alcançar, apropriar-se de algo que já existe, através de um esforço próprio, apropriar-se de algo para além do sujeito.

A ideia de alcançar algo que está “fora” de quem aprende identifica-se com um modelo positivista de compreender o conhecer. Nessa perspectiva, o conhecimento é obtido através de experiências e de observações, a fim de esclarecer as leis que regem os fenômenos. Tal ação possui o intuito de prever os acontecimentos, fazer previsões, com uma ideia de controle e valorização das relações do tipo “causa/efeito”. Aqui, a objetividade é parte fundamental do processo de aprender, já que preconiza que “o sujeito [...] faz *tábula rasa* de seus juízos e valores, para deixar as coisas falarem. Deve atuar como uma câmera fotográfica, que dá cópia fiel da coisa” (VASCONCELLOS, 2013, p. 64).

Diferentemente de uma abordagem tradicional, compreendendo o sujeito como produto da linguagem, este estudo entende o aprender com base no novo paradigma da ciência. Tal paradigma, baseado no pensamento sistêmico, compreende o olhar/ação do indivíduo como fundamental para a existência das “coisas”, ou seja, tudo existe a partir da linguagem, do nome que atribuímos a cada objeto/fenômeno e que, a partir do consenso social, passa a “existir”. Dessa forma, a complexidade é constituinte na forma de ver o mundo e, conseqüentemente, na forma de aprender. A proposição da objetividade, ou seja, de *a-prender*¹⁷ um conhecimento (objeto) toma outra forma, surgindo então a valorização das relações que se estabelecem, ou seja,

¹⁷ Utilizou-se o termo *a-prender* para o paradigma tradicional da ciência no sentido de que, nesta concepção, o sujeito apropria-se de algo que está “fora dele”, de forma que as suas vivências e a sua subjetividade não são consideradas neste processo de aprender.

a subjetividade, o olhar e as experiências do sujeito que aprende são fatores determinantes na forma como este se relaciona com o objeto de aprendizagem (VASCONCELLOS, 2013).

É nessa perspectiva que este capítulo aborda o aprender, com base no Pensamento Sistêmico, com as contribuições de Maturana (1998) e Maturana e Varela (2001) a partir da Biologia do Conhecer. Considerando que a aprendizagem ocorre nas relações, pautou-se no aporte teórico de Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006) para pensar as questões relacionadas às práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que a concepção de ser vivo para Maturana e Varela (2001) está baseada na proposição de um sistema fechado, **autopoiético**, ou seja, um sistema que se autoproduz com o intuito de se manter vivo a partir de relações internas e externas (com o meio). Os autores compreendem que o ser vivo possui uma **organização** que o identifica em determinada classe, por exemplo, as moléculas orgânicas que compõem um ser vivo humano e que são necessárias para mantê-lo nessa organização de ser humano, ou seja, “trata-se daquelas relações que têm de existir, ou têm de ocorrer, para que esse algo seja” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 50).

A organização é mantida pelo sistema autopoiético, ou seja, um sistema de autoprodução. A organização é imutável e uma falha neste funcionamento pode causar o fim de determinado organismo, o que, no caso dos seres vivos, resulta na morte. Cada organização, ainda que pertença à mesma classe (seres humanos, por exemplo), possui características particulares. Dessa forma, o outro elemento constituinte dos seres vivos é a **estrutura** (MATURANA; VARELA, 2001).

Constituído como ser humano, cada unidade apresentará estruturas próprias que o caracterizam. As estruturas são mutáveis e, necessariamente, vão sofrendo alterações ao longo da existência. A estrutura vivencia alterações devido às interações com o meio, as quais são chamadas de **perturbações**. O meio com o qual houve interações também é submetido a alterações, e essa interação, constituída por perturbações recíprocas verdadeiras, é denominada de **acoplamento estrutural** (MATURANA; VARELA, 2001).

As perturbações que o sujeito vivencia, ou seja, as interações com o meio, que geram o acoplamento estrutural, ocorrem no interior de determinada unidade que possui organização e estrutura. Cabe destacar que esse sistema fechado, já mencionado no início do capítulo, é dotado de uma **clausura operacional**, a qual

determina a forma como ocorrerão as mudanças na sua estrutura (MATURANA; VARELA, 2001).

Dessa forma, não é possível prever as modificações vivenciadas por cada organismo a partir da interação com o meio, ou seja, não é possível prever os efeitos que determinada relação terá na estrutura do sujeito. Por exemplo, ao organizar uma aula ou atividade, o responsável possui objetivos a serem alcançados, bem como o desejo de que a ação possibilite desenvolver certas habilidades em cada aluno. Maturana e Varela (2001) apontam que, apesar de ter objetivos definidos, não é possível ter controle sobre todas as possíveis modificações que ocorrerão no sujeito, já que este é um sistema fechado, dotado de clausura operacional. Assim, é impossível controlar o processo de conhecer de cada sujeito.

Começam a tornar-se claros os modos pelos quais todo processo de conhecer está necessariamente baseado no organismo como uma unidade no fechamento operacional de seu sistema nervoso. Daí se segue que todo conhecer é fazer, como correlações sensório-efetoras nos domínios de acoplamento estrutural em que existe o sistema nervoso (MATURANA; VARELA, 2001, p. 185).

Para Maturana e Varela (2001), o viver e o conhecer são processos que se retroalimentam em todo o percurso do ser humano. O conhecer e o viver fazem parte da autopoiese. Pode-se afirmar que a aprendizagem está diretamente relacionada ao viver, já que, para Maturana e Varela (2001), viver é conhecer e conhecer é viver (PELLANDA, 2009, p. 37). Nesse sentido, por cognição, entendem que há um

[...] conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face a ruídos perturbadores do meio (interno ou externo), transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos (PELLANDA, 2009, p. 35).

As estruturas não são estanques e vivenciam mudanças ao longo de sua existência, a qual é chamada de **ontogenia**. Assim, aquela estrutura inicial vai reestruturando-se a partir das relações que o sujeito mantém com o meio. O mesmo acontece com o meio, que também vai modificando-se. São as chamadas perturbações, que acontecem principalmente para manter a conservação de sua autopoiese (MATURANA; VARELA, 2001).

As interações que desencadeiam nele (ser vivo) mudanças estruturais compatíveis com essa conservação serão perturbadoras. Do contrário, serão

interações destrutivas. A contínua mudança estrutural dos seres vivos com conservação de sua auto-poiese acontece a cada instante, incessantemente e de muitas maneiras simultâneas. É o palpitar da vida (MATURANA; VARELA, 2001, p. 114).

A partir das perturbações, os seres vivos passam por modificações, as quais não podem ser “mensuradas”, ou seja, não se pode ter clareza dos efeitos que uma perturbação terá em determinado sujeito ou ambiente, por este configurar-se como um sistema fechado. Assim, retomando, o sistema nervoso é dotado de uma clausura operacional, pois “funciona como uma rede fechada de mudanças de relações de atividades entre seus componentes” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 183).

3.1 O APRENDER A PARTIR DA COMPLEXIDADE

Como já ressaltado anteriormente, “viver é conhecer e conhecer é viver”. Da mesma forma, “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”, tais aforismos são a base para a Biologia do Conhecer (MATURANA; VARELA, 2002, p. 32). O aprender, nessa perspectiva, está totalmente relacionado ao viver, e é a partir deste olhar que a aprendizagem está sendo abordada neste estudo.

Neste subcapítulo, direcionamos o olhar ao aprender, considerando as relações pedagógicas, ou seja, ao que é consentido como “aprendizagem formal”. Já sabemos, a partir da Biologia do Conhecer, que ao compreender o ser humano como um sistema fechado, não há controle das aprendizagens que o indivíduo constrói a partir de determinado estímulo. Assim, uma perturbação desencadeará efeitos diferentes em cada sujeito, a depender da sua estrutura e por se tratar de sistemas fechados.

Os autores distinguem comportamentos inatos de comportamentos aprendidos, ressaltando que os comportamentos que necessitam de interações para desenvolverem são apreendidos. O acoplamento estrutural aparece como ponto chave ao relacionarmos a Biologia do Conhecer com a aprendizagem. A aprendizagem é identificada como “expressão do acoplamento estrutural, que manterá sempre uma compatibilidade entre o funcionamento do organismo e o meio em que ele ocorre” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 192).

Diferentemente da compreensão de aprendizagem como um fenômeno que capta a realidade pré-existente, que compreende o sistema nervoso como identificador de representações, os autores entendem que o conhecer vai muito além

da “objetividade de um mundo externo a nós, que para ele somente existe na medida em que o criamos com o nosso fazer e o nosso linguajar” (PELLANDA, 2009, p. 17).

O conhecimento e aprendizagem são parte das interações e vivências do sujeito, já que este não é um mero receptor de informações. O ser humano funciona como agente ativo na construção de sua realidade, ou seja, “é nossa história de interações recorrentes que nos permite um efetivo acoplamento estrutural interpessoal” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 255).

Dessa forma, compreende-se que as perturbações ocorrem a partir das interações recorrentes com o meio e que, a partir das perturbações, o ser humano irá “modificar-se”, com base na sua clausura operacional, bem como o meio com o qual interage também irá “modificar-se”. Tal ação ocorre através do que Maturana (2014) chama de conversação.

Chamo de conversação nossa operação nesse fluxo entrelaçado de coordenações consensuais de linguajar e emocionar e chamo de conversações as diferentes redes de coordenações entrelaçadas e consensuais de linguajar e emocionar que geramos ao vivermos juntos como seres humanos (MATURANA, 2014, p. 141).

A linguagem e as emoções são os fundamentos da relação social. Os seres humanos são movidos pela emoção, sendo que as ações nas quais operamos como humanos, surgem e são efetivadas em algum domínio emocional. Para Maturana, o amor é a emoção básica do viver humano, é a aceitação do outro como legítimo outro na relação, o que permite a conversação.

Sendo o amor um elemento fundante do humano, ele vai participar da própria constituição dos sujeitos de forma integradora, articulando inteligência/subjetividade/conhecimento [...] o conhecimento não é resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro (PELLANDA, 2009, p. 83).

Considerando o processo de aprendizagem como algo inerente e particular do ser humano na rede de conversações, “aquilo que vem de fora não determina ou instrui o que acontece internamente num sistema vivente, mas apenas perturba, disparando processos que são autônomos e homeostáticos, ou seja, autorreguladores” (PELLANDA, 2009, p. 25). Tal perturbação ocorre na relação, na linguagem e nas emoções.

O aprender acontece no viver. A escola, juntamente com as relações que se estabelecem nela, é o espaço considerado, a partir de um consenso, como formal de

aprendizagem. Não se pode negar que o contexto educacional pode configurar-se como um espaço potente para as aprendizagens “formais”. Construir uma rede de conversações, a partir da emoção fundante do humano, o amor, e da aceitação do outro como legítimo na relação, permite abrir espaços para o diálogo. “Sem amor, sem aceitação do outro juntos a nós, não há socialização, e sem esta não há humanidade” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social (MATURANA, 1998, p. 23-24).

Ao compreender a educação como um fenômeno social compreende-se a importância do amor como necessária ao processo educacional. Nesse sentido, as contribuições de Maturana e Varela (2001) sobre a Biologia do Conhecer tem forte influência e contribuição na educação. Os autores referem-se ao viver como inerente ao conhecer e, esta concepção repercute profundamente na forma como organizamos as práticas pedagógicas no contexto educacional atual, como “processos mecânicos-formais, estranhos ao viver e, muitas vezes, indesejáveis para a ontogenia dos sujeitos cognitivos” (PELLANDA, 2009, p. 17). E o que é educar para Maturana?

Se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

O educar é um processo de transformação que ocorre na convivência com o outro, porém os efeitos deste processo não são determinados. Não é possível prever o que acontece com o outro, considerando que o ser humano é um sistema fechado e irá se auto organizar a partir das experiências próprias e das perturbações vivenciadas.

Maturana e Varela (2001) discordam de uma perspectiva positivista e representacionista que, durante muito tempo foi (e frequentemente ainda é) compreendida como a forma de conhecer o mundo. Esta concepção evoca a uma perspectiva de aprendizagem na qual o sujeito precisa apropriar-se de conhecimentos já existentes, ou seja, a aprendizagem vista como a apropriação de uma realidade pré-existente. Este pressuposto epistemológico compreende a aprendizagem e o conhecimento como um “armazenamento de informações”.

Diferentemente desse posicionamento, os autores entendem que o ser humano não é passivo de informações e realidades já existentes, sendo constantemente atuante na construção de sua realidade. Dessa forma, ao educar “não se trabalha com a hipótese de um mundo objetivo lá fora a ser captado e representado pelo sujeito, mas esse mundo depende da sua participação dinâmica nele em termos de auto-organização, autoexperimentação e ação” (PELLANDA, 2009, p. 30).

Pensar a escola como um espaço formal para o educar e as práticas pedagógicas nela desenvolvidas remete a deixar de lado a ideia de transmissão do conhecimento e a compreender o aprendizado como um processo de autoconstrução do sujeito, que vai caminhando para níveis mais complexos e mais elevados de conhecimento.

Não podemos pretender, como educadores, ser transmissores do conhecimento e imaginar que nossos alunos entendam tudo o que é dito exatamente como estamos dizendo. Há todo um processo de mobilização interna disparado pelo que dizemos que depende da percepção de cada um, o que, por sua vez, depende do historial de acoplamento estrutural de cada ser humano (PELLANDA, 2009, p. 48).

O modelo de escola tradicional, que é marcada pela exigência de respostas prontas para perguntas formuladas com base na transmissão de conhecimento, não cabe na perspectiva da Biologia do Conhecer, tampouco para uma perspectiva educacional que mantenha uma visão contextual do sistema. Nesse sentido, Philippe Meirieu, que conduz a próxima subseção, contribui teoricamente com uma visão do contexto escolar que valoriza as relações e a aceitação do outro como legítimo.

3.2 A PEDAGOGIA DIFERENCIADA DE MEIRIEU

Philippe Meirieu é um pedagogo francês preocupado com as questões do aprender. De uma maneira geral, o autor enfatiza que o aprender é para todos e que a escola, como contexto destinado à circulação das aprendizagens formais, deve configurar-se como espaço democrático. O professor, profissional da aprendizagem que realiza o seu ofício no ambiente escolar, tem o papel de gerir a aprendizagem, ou melhor, “o professor não é senão aquele que ilumina... que ilumina o que já existe” (MEIRIEU, 1998, p. 27).

Meirieu (1998) tensiona a concepção tradicional de aprendizagem, a qual já tem ganhado espaço de crítica e discussão, porém, ainda aparece como concepção dominante nas escolas. A ideia de que “os conhecimentos são coisas e de que, como todas as coisas, são adquiridos e possuídos, são acumulados e deles é feito o inventário” (MEIRIEU, 1998, p. 50) é amplamente criticada por Meirieu, na obra *Aprender sim, mas como?*. O autor compreende a aprendizagem como algo que acontece nas relações, algo relacionado à experiência, que necessariamente precisa estar associada a um projeto pessoal do aprendiz.

Uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma a informação em seu meio em função de um projeto pessoal. Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorrem então através dessa interação, não são, senão essa interação, ou seja, são a criação do sentido (MEIRIEU, 1998, p. 54).

Considerando os seres vivos como seres autopoieticos, ou seja, que se autoproduzem, a aprendizagem pode ser compreendida como as modificações que ocorrem na estrutura do ser humano, a partir das perturbações do meio e que, reciprocamente, modificam o meio. Em função da clausura operacional, não é possível prever ou controlar as modificações/aprendizagens que ocorrem no sujeito. São as relações das perturbações do meio com o seu projeto pessoal, a partir da clausura operacional, que podem ser chamadas de aprendizagem (MATURANA; VARELA, 2001).

Segundo Meirieu (1998), a aprendizagem está diretamente ligada à interação e à criação de sentido, ou seja, a possibilidades de identificação e utilização do conhecimento. “Assim a aprendizagem põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e um mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído” (MEIRIEU, 1998, p. 79). A complexidade do aprender não se resume a uma circulação de informações que devem ser adquiridas pelo sujeito, mas sim a perturbações do meio que serão relacionadas e incorporadas pelos seres humanos à sua estrutura.

Trata-se de congregar informações para, assim, construir a sua própria interpretação do mundo, informações estas que precisam estar necessariamente associadas ao conhecimento que o indivíduo já possui e a um desejo, que está vinculado a um projeto pessoal. Considerando tal afirmação, pode surgir a ideia de

que o aluno aprende sozinho e não é isso o que Meirieu, tampouco Maturana e Varela defendem, mas sim que há uma estrutura interna que é determinante para aprender, e, da mesma forma, uma relação externa que apresenta os novos saberes e que, também, é determinante para o aprender.

Considerando que o ser humano é um sistema fechado, dotado de uma clausura operacional, o que vem “de fora” não determina tudo o que será aprendido, já que a aprendizagem necessita da relação do externo com o interno. E, nesse sentido, Meirieu destaca como fundamental a interação e a mediação do professor na relação pedagógica. A “tensão” é uma constante na pedagogia para a teoria de Meirieu, já que se constitui “como atividade em tensão permanente entre ‘o que escraviza e o que alforria’, atividade geralmente medíocre, sempre frágil, mas na qual às vezes se pode resgatar um pouco de humanidade” (MEIRIEU, 2002, p. 125).

O desafio ao professor é compreender a aprendizagem, a relação pedagógica, enfim, o educar como algo fora do controle total do professor, que, apesar de delimitar seus objetivos e de proporcionar recursos didáticos para o alcance de tais objetivos, lida com o humano, que não é determinado pelas informações externas, tampouco pela estrutura que possui, mas sim pela relação entre tais componentes. Nesse sentido, Jesus, Messina e Milanesi (2013, p. 14) destacam que “dentre as principais atitudes provisórias dos professores, talvez esteja a de aceitar o caráter contraditório da tarefa pedagógica e admitir que a sua ação é realizada em um universo complexo e em uma realidade descontínua”.

Há tensão permanente na relação pedagógica entre valorizar o saber que o aluno já possui e compreender o indivíduo como aprendiz que ainda precisa descobrir novos saberes. Articular o que já se sabe com o novo aparece, portanto, como uma tensão constante nessa relação, estabelecendo uma rede de conversações que propiciem perturbações, sempre compreendendo que as perturbações dependem do meio e da clausura operacional do ser humano. Ao relacionar informações novas com as experiências que o sujeito possui, a estrutura sofre modificações, as quais não podem ser controladas.

Justamente porque a aprendizagem requer uma disjunção com as aquisições anteriores, ela só pode realizar-se em articulação com “uma base de apoio” que assegure ao sujeito um mínimo de continuidade e de segurança: “só pode fazer com”. Com aquilo que é, a partir daquilo a que se aspira, agarrando-se a fragmentos de habilidades existentes, partindo de algo que se reconhece, de um elemento um pouco mais familiar, dentro daquilo que, para nós, é, de

início, um objeto opaco, sempre um pouco misterioso e inquietante. É assim que se aprende o que se ignora..., mas sempre a partir do que já se sabe (MEIRIEU, 2005, p. 90).

A relação pedagógica é o encontro entre educador e educando, uma relação recheada de afeto, na qual precisa aparecer tanto o desejo quanto a vontade de conhecer, já que estas mobilizam “o aluno, que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas” (MEIRIEU, 1998, p. 86). O desejo é o que mobiliza o aluno a abrir mão de outras prioridades para, na relação pedagógica, construir novas aprendizagens.

E quando o desejo não aparece? Como trazer, nos alunos, o desejo de aprender? Meirieu (1998) é enfático quanto ao desejo nas relações de aprendizagem, ressaltando ainda que é parte do ofício do professor estimular a imersão de tal desejo, o qual deve estar relacionado ao que já se conhece e a uma aprendizagem nova. É sempre uma tensão, um equilíbrio, em que, considerando o saber do aluno, o professor age com mistério, afluando a curiosidade dos discentes.

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, *fazer do saber um enigma*: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo (MEIRIEU, 1998, p. 92).

O autor ressalta que o desejo de aprender surge a partir da intervenção do professor, pois ele é quem deve fazer aflorar este desejo, e Meirieu (1998) chama esta ação de criar o enigma. Para isso, é necessário apresentar em parte o objeto a ser conhecido, sempre instigando a curiosidade pela descoberta a partir de algo conhecido, ou seja, ao pretender apresentar um assunto, este deve ter relação com algo já familiar do aluno, porém, mantém-se um certo “segredo” sobre o enigma a ser desvendado.

Toda essa trama na relação pedagógica ocorre levando em consideração o triângulo pedagógico, que conta com três lados: educando – saber (objeto a ser aprendido e ensinado) – educador. A relação entre os três lados é viva e sempre em suspensão, sendo igualmente valorizados os três lados do triângulo. O professor que ensina, o aluno que aprende e o objeto do conhecimento, todos estes aspectos valorizados no que Meirieu (1998) chama de caminho didático.

O caminho didático é o percurso da aprendizagem. É o conhecer o aluno a ponto de antecipar os possíveis caminhos que ele irá percorrer. Faz referência à

hipótese de uma operação mental que se faz necessária para alcançar determinado objetivo, ou seja, trata-se de, para além do objetivo que o professor almeja, pensar qual será o caminho percorrido pelo aluno e quais operações mentais serão utilizadas para atingir o objetivo. Tais pressupostos têm o objetivo de democratizar a educação, já que o autor compreende que o aprender é para todos, independentemente de qualquer situação.

O que importa é a capacidade do professor para traduzir ‘os conteúdos de aprendizagem’ em ‘procedimentos de aprendizagem’, isto é, em uma sequência de operações mentais que ele procure compreender e instituir na sala de aula. O que importa é fazer de um objetivo programático um dispositivo didático, e isso só é possível através da análise da atividade intelectual a ser desenvolvida e através da busca das condições que garantam seu êxito (MEIRIEU, 1998, p. 117).

Tudo isso para proporcionar uma educação acessível a todos, uma educação democrática, que pode ser explicada com a proposição de uma pedagogia diferenciada, que se configura como tema central na obra de Meirieu. Com a democratização da educação, partindo do pressuposto de que todos podem e devem aprender e que, para tal, deve-se querer aprender, Meirieu (1998, p. 202) sinaliza-nos sobre a diferenciação pedagógica, a qual “consiste em diversificar as atividades de tal maneira que todos sejam, simultaneamente, orientados em suas aprendizagens e acompanhados na conquista de sua autonomia”.

Com isso, o autor aborda a necessidade de “alternar diferentes métodos ao longo do tempo” e “organizar tempos de trabalho individuais, nos quais a atenção do professor se voltará para a maneira como cada um trabalha” (MEIRIEU, 1998, p. 202-203). Não se trata de uma individualização ou diferenciação das atividades, e sim de conhecer os modos de aprender de cada um, proporcionando um trabalho organizado para e com os alunos.

A pedagogia diferenciada reconhece que o acesso aos princípios fundamentais da cidadania por todos os alunos demanda a composição de itinerários didáticos mais específicos e comprometidos em tornar os conhecimentos acessíveis aos estudantes, sem, com isso, diferenciar para excluir ou “guetizar” e/ou adaptar atividades/estratégias de ensino para tornar o currículo mínimo aos alunos considerados também mínimos para muitas escolas (VIEIRA *et al.*, 2020, p. 510).

Dessa forma, a prática de uma pedagogia diferenciada compreende o olhar e o acolhimento ao aluno que apresenta resistência ao projeto educativo. Meirieu denomina a abertura do professor como solicitude, que pode ser descrita como o

reconhecimento dos indivíduos como legítimos e particulares, dotados de um saber que já possuem e com a necessidade de experienciar novas aprendizagens.

É importante ressaltar que a resistência do aluno está frequentemente presente nas relações pedagógicas. Trata-se de rejeitar o projeto educativo do outro, ou seja, o aluno resiste a embarcar no projeto do professor e Meirieu destaca a importância da solicitude do professor, do olhar atento, da reorganização do projeto e, principalmente, do surgimento do desejo. Meirieu (2002, p. 58) destaca que, “apesar de todos os seus esforços para prever e programar suas sequências de aprendizagem, jamais conseguem prever-se contra essa resistência que recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto”. Neste instante, há o perigo de renúncia do professor frente ao projeto educativo e, para contornar a resistência, Meirieu (2002, p. 136-137) destaca que a astúcia “é o oposto da renúncia [...] dissimula a resistência do aluno, não faz dela o centro vital trabalho pedagógico”.

Há sempre a tensão entre a solicitude e a obstinação didática, pois, ao mesmo tempo em que o professor compreende as resistências e particularidades de cada um, não pode deixar de investir e crer nas potencialidades para aprendizagem, aprimorando sempre o seu projeto. Nesse sentido, atenta-se para a

[...] inseparável relação entre a solicitude e a obstinação didática, pois o professor, ao conviver com trajetórias diferenciadas de aprendizagens, se mostra aberto para reconhecer os estudantes como legítimos e a aprendizagem como constitutiva do ser humano. Encontra pistas para desenvolver ações didáticas que apontem recursos, estratégias, agrupamentos discentes, redes de apoio, ações colaborativas e atendimentos mais individualizados para atender às diferentes trajetórias de aprendizagem (VIEIRA *et al.*, 2020, p. 511).

A prática pedagógica, para Meirieu (2002), está sempre em movimento, na permanente tensão entre solicitude, atenção e cuidado ao que o outro traz na sua experiência e também na sua resistência. Ao mesmo tempo, é preciso não desistir, manter firme a obstinação em abrir a porta dos saberes para os alunos, numa ação democrática.

Uma educação democrática, inclusiva, à qual todos têm acesso, não é do que precisamos para consolidar a escola como espaço inclusivo? Meirieu encoraja a escola e os professores à tal ação, motivando-os a pensar como possível o momento pedagógico, momento em que o professor, ao encontrar-se com a resistência do aluno, não desiste de seu projeto pedagógico.

Compreendendo, primeiramente, que todos podem aprender e entendendo o indivíduo com todas as suas especificidades, como um sistema fechado, que está constantemente vivendo e aprendendo, é possível entender este ser que aprende a partir das suas experiências e que, a partir das aprendizagens/experiências, modifica a sua estrutura e seu meio. A partir disso, mantemos firme a ideia de que a escola comum, como espaço formal para diversas aprendizagens, precisa estar aberta e acolher todos os alunos, obstinadamente preocupada com a aprendizagem de todos.

Vieira (2013, p. 129) corrobora com essa ideia quando afirma que a teoria de Meirieu traz a possibilidade da construção de uma escola inclusiva, sendo a adoção da pedagogia diferenciada, a qual “configura-se como possibilidade para contemplarmos as necessidades que os educandos trazem para o contexto da sala de aula” uma grande aliada para inclusão.

4 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ENFOQUE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação especial tem sua origem vinculada à ação médica. O campo surge a partir do olhar atento de um médico às possibilidades de aprendizagem de um menino, nomeado como Victor - o selvagem de Aveyron, diagnosticado inicialmente com *idiotia*, uma categoria relacionada às doenças mentais, criada por Philippe Pinel. Jean Marc Gaspard Itard (1774 - 1838) foi intitulado médico-pedagogo nos anos de 1800, na França, pela experiência de aposta na educabilidade de Victor, a qual pode ser oficialmente configurada como a primeira experiência pedagógica em Educação Especial, que constitui o surgimento do campo. Na mesma perspectiva, outros médicos foram preocupados com a educabilidade dos sujeitos com deficiência e proporcionaram experiências pedagógicas para estes, entre eles, Edouard Séguin (1812 - 1880), Maria Montessori (1870 - 1952) e Janusz Korczack (1878 - 1942) (JANNUZZI, 1992; 2004).

Eduard Séguin (1812 - 1880) foi discípulo de Itard e fundou a primeira escola para pessoas vistas como “atrasadas”. Apesar de ser discípulo de Itard, Séguin apresenta uma forma diferente de pensar nas possibilidades de educação para sujeitos com deficiência, ou seja, enquanto Itard realizou seu investimento pedagógico com Victor de forma individual, Séguin acreditava que era no coletivo que os sujeitos se desenvolviam, bem como que as práticas pedagógicas frente aos alunos devem iniciar valorizando o que este já conhece e apoiando-o na descoberta de novos conhecimentos.

Destacava a importância do contexto, bem como das experiências e das vivências que o sujeito ali teria e de todas as ações do cotidiano (como vestir-se, tomar banho, alimentar-se). Acreditava que a criança necessitava do apoio de alguém, mas não de uma interferência que lhe impedisse de realizar ações por conta própria, ou seja, estabelecia de maneira muito clara a diferença entre o apoio muitas vezes necessário e as posturas que geram dependência (TEZZARI, 2009, p. 98-99).

Apesar de compreender que uma criança com desenvolvimento normal necessita de menor apoio para a realização de atividades diversas, Séguin entendia que os sujeitos com deficiência intelectual também teriam potencialidade para conseguir a sua autonomia e, dessa forma, apoiava práticas que desenvolvessem cada vez mais suas habilidades.

Maria Montessori (1870 - 1952) também foi uma pioneira na proposição de práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência. Médica, interessada pelo trabalho em hospitais psiquiátricos, conhece o trabalho de Séguin, o qual foi muito significativo na sua formação profissional.

Para Montessori, a obra de Séguin fornecia o que ela denominava de “a chave secreta” que permitia penetrar no espírito da criança “retardada”: o amor. Com essa ideia ela rompe um dos preceitos da ciência positivista, que era a postura neutra e distante em relação ao objeto por parte do cientista. Nesse momento, ela compreendeu que a deficiência não era exclusivamente um problema médico, mas preponderantemente um problema pedagógico (TEZZARI, 2009, p. 118).

Dessa forma, Montessori contribui extraordinariamente com as práticas pedagógicas direcionadas a crianças. Organizou primeiramente um trabalho pedagógico frente às pessoas com deficiência e, posteriormente, às crianças pequenas. Compreendia que a forma de trabalho é a mesma em diferentes grupos, ou seja, percebe que as práticas pedagógicas utilizadas para pessoas com deficiência apresentam a mesma eficácia para as demais crianças. Assim, disponibiliza às crianças o acesso a diferentes materiais, que são trabalhados a partir de uma organização do professor em momentos diversos (SILVESTRIN, 2012).

Janusz Korczack (1878 - 1942), também médico dedicado à educação, entendia como preceitos básicos para um ambiente educacional o direito ao respeito, à dignidade infantil, à confiança e ao amor. Assim como Montessori, Korczack valorizava os interesses das crianças, colocando-as no centro do processo pedagógico. Criticava a escola tradicional em razão de esta trabalhar com conteúdos pouco relacionados à vida dos alunos e manter uma organização no que se refere à quantidade de tempo que as crianças permaneciam sentadas como meros espectadores da aprendizagem, bem como as humilhações que os estudantes sofriam a partir da postura do educador. Para Korczack, as crianças eram respeitadas e colocadas em um lugar de protagonismo nas experiências que as ensinariam para a vida. Além de dedicar-se à educação das crianças, também trabalhou na formação de professores para a docência com crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem (TEZZARI, 2009).

Apesar de médicos, foram figuras pioneiras quando se trata da educação, especialmente referente à educação de pessoas com deficiência, sendo que a partir deles começou a surgir um olhar de aposta na aprendizagem destes sujeitos. As

práticas pedagógicas organizadas por esses estudiosos valorizavam as interações, o estudo constante, o amor e o protagonismo no processo de aprendizagem.

No Brasil, destaca-se a influência da psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892 - 1974) na proposição de contextos educacionais e práticas pedagógicas para alunos com deficiência. Por volta de 1930, Antipoff passa a ter influência na organização da rede educacional mineira. Ela organizou no estado um sistema de classes com o objetivo de homogeneizar a educação, separando em diversos níveis os diferentes alunos e priorizando a convivência entre pares com características muito semelhantes. Dessa forma, Antipoff disseminou o ensino de crianças com dificuldades ou deficiência em espaços segregados (RAFANTE, 2011).

A seleção e a organização dos grupos de alunos que iriam compor as diferentes classes era realizada a partir dos resultados de testes de inteligência aplicados com as crianças. As crianças que apresentavam resultados mais baixos enquadravam-se em uma categoria de deficiência intelectual e eram submetidos à “ortopedia mental”, que consistia em

[...] um conjunto de exercícios criados por Alfred Binet em 1910, que, partindo da arte de corrigir as deformidades do corpo, pretendia endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais. Acreditava que se treinando as funções mentais, submetendo-as a exercícios repetitivos e metódicos, seria possível melhorá-las (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 233).

A proposição de uma ortopedia mental abrange práticas pedagógicas voltadas ao treinamento e à repetição, os quais foram propostos para alunos com deficiência por um longo período, principalmente em classes e escolas especiais. Pode-se afirmar que práticas pedagógicas com base em uma ortopedia mental pouco desafiavam os alunos, que não eram estimulados e expostos a novas experiências.

Trabalhos extremamente repetitivos e mecânicos, apoiados na certeza da eficiência do controle de comportamento, pareciam nortear a atitude de um grande número de profissionais. Como exemplo dessa postura, posso citar a utilização de técnicas para alfabetização, que consistem em cópias e repetições de palavras ou sessões de treinos de atividade de vida diária (AVDs) [...] o complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais, de novos comportamentos e de novos conhecimentos fica restrito apenas ao adestramento de habilidades diante da apresentação extremamente parcial desses comportamentos e dos próprios conhecimentos (KASSAR, 1995, p. 12-13).

Kassar (1995) consegue expor a organização de práticas pedagógicas em um contexto de ensino especializado. Tratava-se de práticas que pouco mobilizavam a

criatividade e a participação ativa dos alunos. Durante muito tempo, as práticas pedagógicas em educação especial estiveram pautadas nos preceitos de Helena Antipoff, principalmente no que tange aos aspectos relacionados à necessidade de conhecer o diagnóstico dos sujeitos, a fim de propor métodos educativos baseados na ortopedia mental. As práticas pedagógicas surgiam a partir das faltas que o sujeito apresentava, apostando que, ao investir no desenvolvimento das limitações, poder-se-ia corrigi-las, inserindo a criança em um contexto o mais próximo do “normal”.

A educação das crianças débeis e anormais não pode ter êxito senão depois de estabelecido o respectivo diagnóstico. [...] Tratem-se de no-la representar sob seus diversos aspectos, físicos, intelectuais, afetivos, sociais [...] comparemo-la com crianças de sua idade; vejamos em que, sobretudo, a criança difere do cânon comum [...] só depois de uma observação atenta e metódica da conduta dessa criança, de acordo com os exames do médico e do psicólogo [...] é que o professor terá conhecido e compreendido os seus alunos (ANTIPOFF, 1930 *apud* JANNUZZI, 2004, p. 125).

Ao observar aspectos clínicos, baseados nas dificuldades que o sujeito apresenta, e compreender que só é possível conhecer seu aluno a partir deste olhar, a proposição do trabalho pedagógico é muito influenciada pela normalização e pela correção do sujeito. Apesar da valorização do diagnóstico e do conhecimento das limitações dos sujeitos, Antipoff compreendia que todas as crianças poderiam ser educadas e, por este motivo, apostou em organizações pedagógicas a partir das dificuldades/potencialidades dos sujeitos.

Atualmente, pode-se verificar que essa organização apresenta um caráter segregador, considerando que crianças “menos aptas” para aprender recebiam estímulos de acordo com as suas condições. Porém, não se pode negar o pioneirismo desta educadora no que tange às possibilidades de escolarização dos alunos com deficiência ou que não se adequavam aos “moldes” educacionais da época.

A educação especial esteve, historicamente, atrelada a este olhar clínico e organizada em sistema paralelo de ensino, destinado a estes alunos “desviantes”. Nesse sentido, é importante ressaltar que as práticas pedagógicas nesses contextos eram muito pautadas em atividades repetitivas, que se tornavam pouco desafiadoras, muito baseadas em atividades de vida diária e, segundo Kassir (1995), eram empobrecidas e estagnadas. A autora contribui com a discussão demonstrando relatos de professoras atuantes em espaços especiais: “Não adianta nada eu ensinar outras coisas, ou esperar coisas deles se eles não têm aquela habilidade necessária

[...] talvez, daqui um tempo que eles estejam mais amadurecidos, possam fazer isso” (KASSAR, 1995, p. 56).

Cabe ressaltar que, historicamente, as classes especiais serviam como um espaço transitório, ou seja, os alunos eram matriculados nestes espaços até estarem aptos a frequentar o ensino comum. Porém, segundo Rosa (2016), os alunos raramente passam a frequentar o ensino comum após serem matriculados em classes especiais e um dos fatores que contribui para a permanência dos alunos nestes espaços é a proposição de práticas pedagógicas frágeis e pouco desafiadoras.

A organização do serviço da educação especial permaneceu por muito tempo pautado numa perspectiva substitutiva ao ensino regular. Movimentos mais incisivos em relação à perspectiva inclusiva começaram a ganhar força internacionalmente na década de 1990 e, no Brasil, movimentos mais consistentes foram vivenciados nos anos 2000.

A publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, é enfática, em seu Artigo 7º, ao destacar que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica” (BRASIL, 2001a, p. 2). O documento destaca ainda que as escolas precisam organizar-se para o atendimento destes alunos, proporcionando condições para a educação de qualidade, com a oferta de apoio especializado, o qual deve ocorrer a partir de um trabalho colaborativo entre professor da classe comum e de educação especial. A preocupação com o acesso ao currículo escolar é sinalizada no documento pela possibilidade de adaptação e flexibilização curricular, a qual deve fazer parte do projeto pedagógico da escola.

A publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) é propulsora no que tange à escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum. Destaco que as Diretrizes (BRASIL, 2001), além de orientar quanto à inclusão escolar, preocupam-se com as possibilidades de acesso ao currículo (ainda que de forma adaptada ou flexibilizada), e é o primeiro documento que menciona o trabalho articulado entre ensino comum e educação especial. O documento (BRASIL, 2001, p. 2) ressalta a importância de a escola prever:

Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao

desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

A proposição de flexibilizações e adaptações curriculares, bem como a utilização de diferentes recursos didáticos e metodológicos demandam uma nova organização das práticas pedagógicas frente à escolarização de alunos com deficiência no ensino regular. Apesar das orientações legais ressaltadas pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 contemplarem uma nova proposta de escolarização para alunos público-alvo da educação especial, na prática, a quebra de paradigmas compreende muito mais do que a publicação de um documento.

Sob essa perspectiva, orientações legais posteriores seguem um viés inclusivo. Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, movimentos mais incisivos em relação à escolarização do público-alvo da educação especial são vivenciados, inclusive o encerramento de diversas atividades substitutivas ao ensino comum, ou seja, inúmeras escolas e classes especiais são fechadas ou transformadas em centros de atendimento e os alunos migram para turmas de ensino regulares.

O Atendimento Educacional Especializado passa a operar como o principal serviço da educação especial, sendo que a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, que institui as diretrizes operacionais para este serviço na educação básica, orienta quanto às atribuições do professor de Educação Especial, no seu Artigo 13:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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 (BRASIL, 2009, p. 3, grifos meus).

Entre as atribuições desse profissional, destacam-se os itens que remetem à necessidade de um trabalho pedagógico articulado entre ensino comum e educação especial. Dessa forma, a perspectiva de um trabalho articulado vai ganhando contornos e orientações legais no que tange às possibilidades de inclusão escolar.

A mudança de paradigmas e práticas tendem a levar um tempo para sua efetivação. Observa-se que, apesar das orientações legais referentes à articulação, as práticas pedagógicas em educação especial, ainda que ocorram majoritariamente numa organização inclusiva, restringem-se muito ao atendimento em sala de recursos, numa perspectiva clínica, com poucas trocas entre os diferentes espaços escolares. Nesse sentido, Ferreira, Lima e Garcia (2015, p. 55) esclarecem que:

O AEE aparece como uma [...] complementação curricular para os alunos com deficiência, com princípios pedagógicos, sem pretender substituir os conteúdos acadêmicos. Para alcançar esse objetivo deverá superar o modelo clínico e realizar o atendimento com o propósito de criar zonas de desenvolvimento proximal, tendo experiências com outros alunos e com o professor mediador, para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência.

Alguns fatores, para além do olhar clínico à educação especial, podem influenciar na restrição das práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado à sala de recursos, como o despreparo dos professores para atuar de forma articulada, a dificuldade de organização de espaços/tempo para os docentes comunicarem-se, bem como a carga horária dos professores nas escolas e a quantidade grande de alunos que destes demandam atendimento. Nesse sentido, Vilaronga (2014, p. 33) contribui ressaltando que:

[...] uma grande parcela dos professores especializados possui uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não deixando tempo hábil para atuar em parceria com o professor da sala de aula comum, que é o professor que permanece mais tempo com esse aluno.

Apesar dessa dificuldade, pesquisas têm destacado a importância de uma proposta articulada entre educação especial e ensino comum, reiterando o caráter pedagógico deste serviço em sobreposição a um atendimento clínico, historicamente concebido. O Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, no seu Artigo 3º, define os objetivos deste serviço.

São objetivos do atendimento educacional especializado:

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, n.p.).

Os propósitos principais desse serviço estão delineados de forma a possibilitar acesso, participação e aprendizagem, eliminando as barreiras que impeçam este processo e promovendo condições de continuidade de escolarização. Esses objetivos estão totalmente articulados com a escolarização dos alunos no contexto do ensino regular e o processo de escolarização, e, nessa perspectiva, deve-se priorizar o acesso ao currículo escolar comum.

O currículo escolar é um dispositivo que, de certa forma, regula a organização da escola e constitui o percurso dos alunos. É a seleção dos conteúdos e temáticas a serem trabalhadas em determinadas etapas da escolarização, predizendo o que e em que ordem os alunos precisarão aprender os conteúdos selecionados (SACRISTÁN, 2013). O currículo é um dos pontos nevrálgicos no processo de escolarização dos alunos, é ele que determina os conhecimentos que devem, minimamente, ser apreendidos pelos estudantes, porém, nem todos os alunos, professores e escolas têm êxito nesse processo. Segundo Sacristán (2013), a partir do currículo é que é definida a organização do ensinar e do aprender.

[...] são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. Tudo isso, como um conjunto, constituirá o padrão sobre o qual se julgará o que será considerado sucesso ou fracasso, normal ou anormal, o quanto é satisfatória ou insatisfatória a escola, quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz (SACRISTÁN, 2013, p. 19).

O acesso ao currículo representa mais do que compreender os conteúdos, coloca a escola e os sujeitos que a compõem em grupos de sucesso ou fracasso, normal ou anormal. A ideia de um currículo ideal, de conhecimentos verdadeiros, a serem alcançados pelos alunos, em alguns casos, menospreza a importância das relações que tramam o processo de ensino e aprendizagem, inerente à condição de acesso ao currículo. Ressalto a compreensão do currículo de uma forma ampla, corroborando com a ideia de Macedo (2006 *apud* CORREIA, 2016, p. 16), de que “o

currículo é concebido como ‘espaço-tempo’ de coexistência de diferentes culturas onde, ao invés de disputas que definem um dominante e um dominado, há uma relação de constante negociação a partir das diferenças”.

Dessa forma, quando se pensa em acessibilidade curricular, reitera-se que a proposição de práticas pedagógicas articuladas pode qualificar os aspectos metodológicos e facilitar a estruturação dos saberes previamente organizados pela escola, valorizando as relações complexas que existem neste contexto. Numa perspectiva de acessibilidade curricular, diferentemente de suprimir conteúdos e modificar objetivos do currículo, parte-se da diversificação metodológica e respeito multicultural, como possibilidade de oportunizar uma gama de experiências e aprendizagens que contemplem os conteúdos pré-estabelecidos pela escola.

Pesquisas atuais no campo da educação especial têm demonstrado êxito referente à aprendizagem dos alunos historicamente excluídos do currículo escolar, numa perspectiva de articulação pedagógica. Contemplando os preceitos de uma educação inclusiva, a proposição de um trabalho articulado entre educação especial e ensino comum pode ser vista como uma possibilidade de acesso ao currículo.

Honnef (2018) realizou um levantamento de teses e dissertações relacionadas à temática de articulação entre ensino comum e educação especial. A autora encontrou 17 trabalhos que datam a partir de 2004 e tem seu crescimento considerável a partir de 2011. Os estudos, na sua maioria, fazem menção à prática de ensino colaborativo, porém, também estão relacionados a experiências singulares de articulação entre educação especial e ensino comum, como a presença de um segundo professor na turma.

As primeiras pesquisas a problematizar a articulação pedagógica entre os campos da educação especial e ensino comum no Brasil estão diretamente relacionadas à proposição de um trabalho articulado e são frequentemente mencionadas em pesquisas com termos como bidocência; ensino colaborativo; coensino e trabalho docente articulado.

Beyer (2005) apresenta-nos o sistema de bidocência como uma possibilidade de implementação da inclusão escolar. O autor destaca que, frente a um grupo heterogêneo de alunos, é necessária a presença de dois professores, sendo um destes apenas com algumas horas semanais. Destaca a importância de os professores atuarem em conjunto na turma e de o professor especializado não ficar apenas auxiliando os alunos incluídos. “Com isto, se estará evitando o sempre

possível processo de segregação do aluno especial e também se estará fugindo de uma prática docente orientada por uma abordagem terapêutica” (BEYER, 2005, p. 33).

A proposição de ensino colaborativo, proposta por Capellini (2004), é entendida como o trabalho pedagógico realizado por dois professores, um professor do ensino regular e outro de educação especial, de forma completamente articulada, tanto nos aspectos relacionados ao planejamento quanto na execução e na avaliação. Em pesquisa, a autora trabalhou com seis alunos matriculados entre o 1º e o 4º ano do ensino fundamental, seus professores e professores de educação especial. Ressaltou os benefícios de um trabalho articulado numa proposição de inclusão escolar, principalmente no que tange à diversificação de materiais e estratégias de ensino com foco no aluno (CAPELLINI, 2004).

O ensino colaborativo mostrou-se como uma estratégia viável, com evidência de ter contribuído para soluções de problemas da prática, para o planejamento, elaboração e avaliação dos planos de aulas, na elaboração do PEI, no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (CAPELLINI, 2004, p. 227).

Porém, destacou algumas dificuldades, como o estabelecimento de vínculos entre os professores, condição prioritariamente necessária para a efetivação da proposta. Contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores, proporcionando espaço articulado de planejamento e execução de metodologias diversificadas podem possibilitar experiências mais desafiadoras e maior acesso ao currículo pelos alunos. Assim, o ensino colaborativo, ao proporcionar articulação pedagógica entre os professores, é uma das alternativas promissoras para a inclusão escolar.

Na mesma perspectiva, Vilaronga (2014) destaca o protagonismo do professor do ensino comum no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial e, nesse sentido, reitera a importância da proposição de práticas pedagógicas articuladas como possibilidade de acesso ao currículo. “A ideia de ensino colaborativo tem como pressuposto que se trabalhe com os alunos em sala, adequando as atividades para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo escolar e possam participar” (VILARONGA, 2014, p. 93).

Numa organização um tanto mais flexível, o Trabalho Docente Articulado contempla uma proposta de educação inclusiva e de práticas pedagógicas articuladas, diferenciando-se do ensino colaborativo.

[...] o trabalho docente articulado se diferencia do ensino colaborativo basicamente pelo fato de que, no desenvolver a aula, não há sempre a presença do professor de educação especial. Porém, no trabalho docente articulado, em algum momento do desenvolvimento dos conteúdos deve existir a presença deste profissional em sala de aula, para que posteriormente se possa realizar a avaliação de forma mais coerente possível (HONNEF, 2013, p. 110).

Esta perspectiva exige uma articulação constante dos professores de educação especial e ensino comum, porém, não exige o desenvolvimento permanente das práticas pedagógicas em sala de aula regularmente, ou seja, os professores podem realizar o planejamento e a avaliação conjuntamente, em contrapartida, o desenvolvimento das aulas não exige permanência do professor de educação especial constantemente. De qualquer forma, as duas possibilidades ressaltam a importância da promoção de práticas pedagógicas articuladas como possibilidade de inclusão escolar.

Este capítulo objetivou realizar um panorama sobre as práticas pedagógicas em educação especial. Num contexto histórico, as práticas pedagógicas frente aos alunos com deficiência estiveram pautadas numa perspectiva clínica, principalmente baseadas nas dificuldades dos sujeitos. Destaco que, historicamente, os alunos público-alvo da educação especial frequentaram prioritariamente escolas e classes especiais, nas quais as práticas tinham um investimento pedagógico muito reduzido e pouco desafiador.

A partir de mudanças políticas e ideológicas, a inclusão foi tomando papel central na escolarização de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, os alunos passaram a frequentar classes comuns do ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado, principal serviço da educação especial no contexto de ensino comum. De uma forma ampla, a mudança da organização do campo não foi suficiente para favorecer a aprendizagem dos alunos, considerando que, apesar das orientações frente a um trabalho pedagógico articulado, a educação especial e o ensino comum permaneceram muito afastados, ainda que no mesmo contexto escolar. Considerando esta lacuna, pesquisas atuais têm apostado e demonstrado a eficácia da articulação pedagógica entre ensino comum e educação especial.

[...] o processo de mudança, instaurado com a proposta da inclusão escolar, aponta para o estabelecimento de ações compartilhadas, articuladas na escola, que podem fortalecer as práticas pedagógicas no sentido da construção de uma escola de qualidade para todos os alunos (SANTOS; MARTINS, 2015, p. 406).

A inclusão escolar está baseada principalmente no direito dos alunos público-alvo da educação especial em aprender no contexto da sala de aula comum, com apoio complementar ou suplementar do Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, a proposição de articulação entre este serviço com o ensino comum, já disposto nos documentos legais que o orientam, como a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e o Decreto nº 7.611, de 2011, tem mostrado-se como uma potente ferramenta na possibilidade de um currículo acessível à maior parte dos alunos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MAPA

A construção em conjunto e o olhar para o contexto com participação ativa constituem o embasamento teórico e metodológico deste estudo, o qual foi realizado com base no pensamento sistêmico. Pensar e pesquisar sistemicamente exige assumir a complexidade como paradigma, abandonando perspectivas lineares e simplificadas que fundamentam o paradigma tradicional da ciência. Compreender o complexo é reconhecer que as partes constitutivas de um sistema funcionam sempre em relação umas com as outras. Assim, um objeto é sempre pensado e compreendido na relação com outros objetos, inclusive com o observador. Nessa perspectiva, esta pesquisa constituiu-se valorizando a complexidade e a incontornabilidade dos sistemas, bem como a influência do observador.

O pensamento sistêmico novo paradigmático exige considerar estes três pressupostos básicos: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade. Considerar a complexidade significa ampliar o foco de observação, contextualizando os elementos e as relações estabelecidas em um ambiente, levando em consideração a incerteza e a imprevisibilidade, ou seja, “pensar complexamente é pensar e aceitar a contradição, confrontá-la e superá-la, sem negá-la e sem querer reduzi-la” (VASCONCELLOS, 2013, p. 116).

Por instabilidade, compreende-se que não é possível prever e controlar os resultados quando se trata das relações em um contexto, refere-se à falta de controle quando olhamos para as relações. A intersubjetividade ressalta a inclusão do observador, ou seja, o observador nunca é neutro e as suas experiências têm influência decisiva na percepção dos fenômenos (VASCONCELLOS, 2013). O pensamento sistêmico novo paradigmático compreende a linguagem como determinante na existência de uma realidade, ou seja, algo só existe a partir da descrição de um observador.

Em síntese, a perspectiva do pensamento sistêmico compreende a complexidade dos sistemas, valorizando e reconhecendo a influência das relações na organização dos mesmos, bem como entende o observador como sujeito ativo na construção das possíveis “realidades”. Compreendemos que não existem realidades pré-estabelecidas sem a influência das interações construídas em um contexto e do olhar dos atores que o compõem. É na/a partir da linguagem que construímos um

mundo, ou seja, “nós, seres humanos, existimos como observadores na linguagem, e quaisquer distinções que façamos são operações na linguagem” (MATURANA, 2014, p. 140).

Considerando esses aspectos, este estudo teve inspiração metodológica e foi produzido a partir dos princípios da cartografia. Tal método destaca-se como uma proposta metodológica que contempla as filiações teóricas com o pensamento sistêmico, compreendendo a pesquisa como o acompanhamento de processos, a construção de um mapa, o mapa do observador/pesquisador, o qual será elaborado a partir do seu olhar e de suas percepções.

A cartografia é caracterizada como um método peculiar de realizar pesquisa, proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari¹⁸, os quais têm filiação teórica com o pensamento sistêmico, considerando que foram eles que utilizaram a noção de autopoiese em uma perspectiva filosófica. O termo autopoiese, na teoria de Maturana e Varela (2001), configura-se como a potência de autoprodução do ser vivo, no sentido de manter-se com a mesma organização (KASTRUP, 1995). Os autores relacionam filosoficamente a autopoiese com intuito de demonstrar o conceito de subjetividade, relacionando-o no sentido de movimento criador, de autoprodução.

A cartografia é um método que não objetiva necessariamente encontrar resultados e sim acompanhar processos. Deleuze e Guattari (1995) utilizam o termo *rizoma* para referirem-se à multiplicidade, e destacam a existência de seis princípios que podem aproximar-nos de um *rizoma*, entre eles, o quinto princípio que refere-se a cartografia e destaca-se como “o primeiro princípio metodológico da filosofia de Deleuze e Guattari”, sendo que a cartografia “aponta para o fato de que o pensamento sobre rizoma não é representacional, mas inventivo” (KASTRUP *apud* FONSECA; KIRST, 2003, p. 55).

Diferente é o rizoma, mapa e não decalque. Fazer o mapa, não o decalque. [...] O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

¹⁸ Os autores Deleuze e Guattari são mencionados apenas neste trecho do estudo para situar o leitor sobre o Método da Cartografia. Considerando que a pesquisa não se configura como uma cartografia, porém foi construída a partir da inspiração em tal método, os autores não são mencionados em outros momentos do estudo.

Este estudo não se trata de uma cartografia e sim, foi produzido com base em alguns princípios do método que tem, entre as suas características, a liberdade de ser construído no decorrer da pesquisa, ou seja, não existem regras estabelecidas *a priori* para a condução da investigação, pois ela vai construindo-se ao longo da sua caminhada, como um mapa que vai tomando forma. Nesse sentido, a conduta baseada no pensamento sistêmico propõe acompanhamento de processos e não uma representação da realidade, já que o pesquisador não se coloca “acima” do que está sendo pesquisado, mas participa ativamente do processo de construção (VASCONCELLOS, 2013).

A presente tese aborda a temática das práticas pedagógicas em educação especial e as possibilidades de acessibilidade curricular. Compreendemos tal temática como relevante para o campo, principalmente após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quando a escolarização dos alunos público-alvo passa a ocorrer quase que prioritariamente no ensino comum. Demais documentos, posteriores à Política (BRASIL, 2008), como a Resolução CNE/CEB nº 04, de 2009 (BRASIL, 2009), propuseram uma reorganização do serviço da educação especial no sistema educacional, fator que, conseqüentemente, exigiu uma reorganização nas práticas pedagógicas na área, visando à inclusão escolar.

Apesar de compreender a não linearidade nas mudanças estruturais, legalmente a educação especial ganhou novas configurações no espaço escolar, fator que exigiu reorganizações do campo. A orientação atual é de que a educação especial deixe de apresentar caráter substitutivo ao ensino comum e organize-se de forma complementar ou suplementar. O principal serviço da área, nessa perspectiva, é o Atendimento Educacional Especializado.

Compreendemos o Atendimento Educacional Especializado de uma forma ampla e abrangente, rizomática, como destaca Meirelles (2016, p. 18), “descentralizado, em forma de rede, cujos fios não se restringem ao professor de apoio, mas todos aqueles presentes no contexto escolar e nos demais envolvidos no percurso de vida da pessoa com deficiência”.

Para além de um serviço realizado pelos professores de educação especial que contempla atendimentos individuais com os alunos, um trabalho articulado com toda a escola, um agente importante para a escolarização dos alunos em todos os aspectos. Entre as atribuições deste professor e deste “novo” contexto, destacamos o

importante papel de proporcionar acessibilidade aos alunos público-alvo da educação especial, inclusive a acessibilidade curricular. Nesse sentido, compreendemos que se ampliam as possibilidades de acesso quando se pensa e propõe um trabalho articulado entre professor de educação especial e ensino comum.

A partir desta compreensão, questionamos: Existem práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial na Rede Estadual de Ensino? Como vem sendo compreendida a possibilidade de propor práticas pedagógicas articuladas? A proposição dessas práticas pode ser uma ferramenta para acessibilidade curricular? Essas questões inquietam-me tanto como pesquisadora quanto como professora de educação especial e assessora pedagógica da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, cargo ocupado durante um período da produção da pesquisa¹⁹.

Com intuito de contemplar tais questões, esta pesquisa **objetiva conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular.**

A partir deste objetivo geral, ramificam-se alguns objetivos específicos:

- Conhecer a organização da Educação especial na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS;
- Analisar a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas articuladas e os processos de colaboração na escola;
- Identificar e discutir sobre a existência e a organização de práticas pedagógicas articuladas nas experiências profissionais dos professores de educação especial no contexto pesquisado;
- Conhecer e analisar as possibilidades de acesso ao currículo escolar comum pelos alunos público-alvo da educação especial.

A temática principal deste estudo está voltada para as práticas pedagógicas em educação especial, com ênfase à articulação com o ensino regular e aos processos de colaboração na escola, refletindo sobre possibilidades de acesso ao currículo. Tratam-se de questões inquietantes que permeiam a minha prática como professora de educação especial, já que “nós constituímos nossos problemas e

¹⁹ O cargo de assessora pedagógica em educação especial, na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, foi ocupado no período de março de 2016 a abril de 2021.

questões ao fluirmos na nossa práxis de viver e fazemos as perguntas que nós, em nosso emocionar, desejamos fazer” (MATURANA, 2014, p. 157). Sem o objetivo de responder tais questões e objetivos, mas de colocá-las em suspensão, reflexão e discussão, foram necessários alguns movimentos.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada, em 2019, sob Parecer Consubstanciado do CEP número 3.764.356. No ano de 2020, em função da pandemia mundial causada pela COVID-19, foi necessária a reorganização da produção dos dados da pesquisa, que exigiu o reenvio do projeto para o Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado sob Parecer Consubstanciado do CEP número 4.177.962.

O estudo atendeu a todos os requisitos preconizados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012, que assegura o direito dos participantes da pesquisa, apresentando os princípios éticos, tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Anexo A), sendo este disponibilizado em linguagem acessível a todos os colaboradores da pesquisa para preenchimento em duas vias, explicitando que sua colaboração na pesquisa é voluntária, a qual pode solicitar o desligamento da mesma em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

5.1 CONSTRUINDO OS LIMITES TERRITORIAIS

A fim de conhecer a organização da Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria/RS, território habitado para a realização deste estudo, destinei atenção aos dados disponíveis na 8ª Coordenadoria Regional de Educação, direcionando o olhar para a educação especial, e realizei um panorama a partir da quantidade de escolas, modalidades e etapas de ensino e oferta da educação especial. Conhecer essa organização possibilitou pensar, ainda que de forma muito incipiente, na organização das práticas pedagógicas articuladas entre educação especial e ensino comum.

Inicialmente é destinada atenção aos aspectos organizacionais da educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS. Para tal, as informações da 8ª Coordenadoria Regional de Educação ajudaram a identificar os seguintes aspectos: oferta da educação especial na Rede; escolas que possuem professores de

educação especial atuando em salas de recursos; número total de professores atuando na área e a carga horária e turnos de trabalho na escola.

A Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria possui atualmente 41 escolas, contemplando as seguintes etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, substitutiva ao ensino comum, que está identificada com a letra “S” (substitutivo) no Quadro 2. Já o Atendimento Educacional Especializado está identificado com a letra “C” (complementar)²⁰, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: Relação de escolas por etapas e modalidades de ensino (continua)

	Escola	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	EJA	Educação especial
1	CE Coronel Pilar		X	X	X	C
2	CE Manoel Ribas		X	X	X	C
3	CE Pe. Rômulo Zanchi		X	X	X	C
4	CE Profª Edna May Cardoso		X	X	X	C
5	CE Tirandetes			X		
6	CE Tancredo Neves		X	X	X	C
7	EEEB Augusto Ruschi		X	X	X	C
8	EEEB Irmão José Otão		X	X	X	C
9	EEEB. Profª Margarida Lopes		X	X	X	C
10	EEEF Dr. Reinaldo F. Cóser	X	X	X	X	S
11	EEEF. Almiro Beltrame		X			C

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (2020).

²⁰ O Atendimento Educacional Especializado não se configura como modalidade de ensino específica e sim como um atendimento pedagógico complementar ou suplementar à modalidade regular de ensino.

Quadro 2: Relação de escolas por etapas e modalidades de ensino

(continuação)

	Escola	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	EJA	Educação especial
12	EEEE. Arroio Grande		X			C
13	EEEE Boca do Monte		X			C
14	EEEE Dr. A. Xavier da Rocha		X			C e S
15	EEEE Gen. Edson Figueiredo		X			C
16	EEEE Gen. Gomes Carneiro		X		X	C
17	EEEM Humberto de Campos		X	X	X	C
18	EEEE João Belém		X			C
19	EEEE João Link Sobrinho		X			C
20	EEEE. Marechal Rondon		X			C
21	EEEE Marieta D'Ambrósio		X		X	C
22	EEEE Paulo Freire		X			C
23	EEEE Profª Celina de Moraes		X			C
24	EEEM Santa Marta		X	X	X	C
25	EEEM Cilon Rosa			X		C
26	EEEM Dom Antônio Reis		X	X	X	C
27	EEEM Dr. Walter Jobim		X	X	X	C
28	EEEM Mal. H. de A. Castelo Branco		X	X		C
29	EEEM Princesa Isabel		X	X		C
30	EEEM Profª Maria Rocha			X		C
31	EEEM Profª Naura Teixeira P.		X	X		C
32	EBE Cícero Barreto		X	X	X	C
33	EBE Dr. Paulo D. Lauda		X	X		C

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (2020).

Quadro 2: Relação de escolas por etapas e modalidades de ensino

(conclusão)

34	EBE Érico Veríssimo		X	X	X	C
35	IEE Olavo Bilac	X	X	X	X	C e S
36	IE Luiz G. do Prado Veppo			X		C
37	IE Padre Caetano		X	X		C
38	NEEJACP Julieta Balestro		X			
39	NEEJACP Mário Quintana		X			
40	EEEF I. A. Ope da Silva	X	X			
41	EEEF I. Yvyra' Já Tenonde Vera Miri	X	X			

Fonte: Elaboração da própria autora com base nos dados disponibilizados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Como é possível observar no Quadro 2, algumas escolas oferecem mais de uma modalidade de ensino. Das 41 escolas da Rede Estadual de Ensino em Santa Maria, 37 ofertam o ensino fundamental, 25 o ensino médio, 18 a Educação de Jovens e Adultos (EJA), quatro ofertam Educação Infantil e três oferecem a modalidade Educação Especial de forma substitutiva ao ensino comum, identificadas no Quadro 2 com a letra “S” (substitutiva). O serviço do Atendimento Educacional Especializado está organizado em 35 escolas, de forma a não substituir o ensino comum e identificadas com a letra “C” (complementar).

A educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria está prioritariamente organizada de forma a contemplar a perspectiva inclusiva. Quase a totalidade das escolas ofertam do Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, apesar de a rede ainda apresentar um pequeno número de espaços pedagógicos que substituem o ensino comum²¹.

²¹ Existem duas classes especiais em funcionamento na Rede e uma escola especial, voltada para educação de surdos, numa perspectiva bilíngue.

Ao olhar para as 35 escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado, atentamos para os contextos que continham anos iniciais do ensino fundamental; alunos público-alvo da educação especial matriculados nesta etapa de ensino; professores de educação especial que atuassem com alunos matriculados nos anos iniciais e que cumprissem, pelo menos, dois turnos intercalados na escola.

Considerando que a temática central do estudo gira em torno das práticas pedagógicas articuladas, o encontro dos professores de ensino comum e educação especial em pelo menos um turno no contexto escolar, bem como do encontro do professor de educação especial com o aluno público-alvo, no contexto do ensino comum, é um fator importante para poder pensar em possibilidades de articulação pedagógica. Para tal, compreendemos que a presença do professor de educação especial em dois turnos no contexto escolar pode proporcionar a possibilidade de contato com a sala de aula comum e com professor regente, bem como realizar o atendimento em sala de recursos no turno inverso ao da escolarização.

A exigência para tal olhar ocorreu em função da proposição da pesquisa ter como ponto central a articulação pedagógica entre ensino comum e educação especial. Inicialmente seriam convidados professores do ensino comum e de educação especial para participação no estudo e a produção de dados ocorreria a partir de encontros com tais professores, durante o ano de 2020. Porém, em função da pandemia que assolou o mundo, reorganizamos o estudo com a participação apenas dos professores de educação especial da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria, os quais deveriam adequar-se aos seguintes critérios: atuar no mínimo 20 horas no contexto pesquisado, junto a alunos matriculados nos anos iniciais, e estar presente no turno de escolarização destes alunos, bem como, no contraturno.

5.2 REORGANIZANDO A ROTA: DESVIO NECESSÁRIO

A ideia inicial de convidar para participação na pesquisa professores do 3º ano do ensino fundamental e professores de educação especial tinha como intuito proporcionar diálogo e articulação entre as áreas. A fim de possibilitar espaço de discussão e reflexão sobre a temática, seriam propostos encontros presenciais com professores de educação especial e ensino comum, ideia que ficou distante das possibilidades que existiram no decorrer do ano.

A razão da impossibilidade da proposição de encontros presenciais foi em função da pandemia causada pela COVID-19, que se espalhou mundialmente, exigindo reorganizações necessárias, sendo que, dentre as ações realizadas para diminuir o contágio, o isolamento social foi central. A COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Coronavírus, altamente contagiosa e, em alguns casos, letal (LIMA, 2020).

No Brasil, em março de 2020, foi publicado o Decreto Legislativo nº 6, que decretou calamidade pública em função da COVID-19 (BRASIL, 2020). No Rio Grande do Sul, o Decreto Estadual nº 55.115, publicado em 13 de março de 2020, o qual “dispõe de medidas temporárias de prevenção ao contágio pela COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado” e suspendeu provisoriamente as atividades que reuniam pessoas por trinta dias (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Outros decretos foram estendendo os prazos de suspensão de atividades presenciais, os quais se mantiveram durante todo o ano de 2020, período que ocorreria a produção de dados desta pesquisa a partir de encontros presenciais.

A orientação da Rede Estadual de Ensino foi que as escolas disponibilizassem aos alunos atividades remotas e aulas online, sendo que ofertou durante o ano de 2020 incansáveis formações com o intuito de habilitar os professores ao emergente contexto. A necessidade de reinventar-se frente às exigências do momento e da Rede Estadual de Ensino, em relação à participação em formações *online* e à demanda de trabalho, exigiu muita dedicação e tempo dos professores. Foi necessária uma reinvenção, adaptações na forma de trabalho, dedicação e investimento na aprendizagem de novas formas de ser professor, novas formas de relacionar-se pelas telas de computadores e celulares e ainda de encontrar estratégias para acessar os alunos que não possuíam recursos tecnológicos. Concordamos com Morin (2021, p. 30) quando afirma que “professores e educadores, sem interrupção, no auge da crise, revelaram-se não mais funcionários ou profissionais, porém missionários”. Tal afirmação não contém o intuito de romantizar o árduo trabalho do professor durante a necessidade de isolamento e a proposição de atividades remotas, fator que exigiu que reorganizássemos a participação nos encontros para diálogo e reflexão.

As dúvidas quanto à continuidade da produção de dados neste novo e necessário contexto emergiam a cada dia, considerando que não parecia haver possibilidade de promover encontros presenciais tão cedo. Em abril de 2020, decidiu-se, então, realizar encontros *online*, porém, entendeu-se que manter a proposição

inicial de encontros com professores do ensino comum e educação especial tornar-se-ia inviável no contexto remoto.

Considerando a minha atuação, no ano de 2020, na Coordenadoria Regional de Educação, eu percebia as exigências das redes de ensino e a realidade angustiante que tais professores estavam vivenciando. Dessa forma, optamos por manter como participantes da pesquisa somente os professores de educação especial. Como assessora pedagógica em educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria e região, eu conhecia e tinha uma proximidade com grande parte das professoras que atuavam nesse contexto. A produção de dados ocorreu a partir de encontros com as professoras de educação especial que trabalham em escolas estaduais localizadas no município de Santa Maria, as quais foram convidadas a participar da pesquisa.

Alguns requisitos foram considerados na seleção das professoras a serem convidadas, entre eles: professoras que atuam com alunos matriculados nos anos iniciais, que possuam carga horária mínima de 20 horas na escola e que consigam intercalar turnos, com intuito de manter uma articulação com professores do ensino comum e realizar atendimento em sala de recursos no turno inverso. Justifica-se tais critérios por entender que podem facilitar a proposição de práticas pedagógicas articuladas entre educação especial e ensino comum.

Compreendemos que nos anos iniciais existem maiores possibilidades de articulação entre os professores, até mesmo em função da quantidade de professores que atuam nos anos finais e no ensino médio, com uma única turma de alunos. Por essa razão, o convite foi realizado às professoras de educação especial que atuam nesta etapa escolar, o que não as impedia de atuarem em outras etapas de ensino, como anos finais e ensino médio, bem como técnico e profissionalizante.

O convite para participação na pesquisa foi realizado para 33 professoras de educação especial das escolas da REE de Santa Maria, pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*, em conversa privada. Após o aceite para a participação, foi enviado um primeiro formulário, produzido com a utilização da ferramenta *Google Forms*, elaborado com intuito de apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de produzir dados iniciais sobre as participantes. Após o retorno do formulário, foi marcado um momento para conversa individual com cada professora, a qual foi realizada pelo *Google Meet*. Posteriormente à conversa

individual, essas docentes foram convidadas a participar de encontros semanais, também realizados através da plataforma *Google Meet*.

5.3 ALINHANDO A ROTA: ADEQUANDO O CAMINHO ÀS EXIGÊNCIAS DO MOMENTO JUNTO ÀS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a turbulência encontrada no caminhar da construção pesquisa, que ocorreu concomitante ao momento destinado à produção de dados, voltou-se ao eixo com algumas reorganizações, já descritas. O convite para participar da pesquisa, direcionado às 33 professoras²² de educação especial, entre os meses de maio e junho de 2020, foi aceito por 28 professoras. O aceite na participação da pesquisa ocorreu primeiramente por conversa pelo aplicativo de comunicação, sendo formalizado com o retorno de um primeiro formulário. Este formulário é nomeado de “Formulário Inicial” (APÊNDICE B), também produzido pela ferramenta *Google Forms*, e nele consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questões que objetivaram conhecer brevemente as participantes, como idade, tempo de atuação na rede, formação, jornadas de trabalho, escolas onde atuam, quantidade e categorias dos alunos atendidos. Responderam ao questionário pelo formulário o total de 28 professoras.

Quem são nossas parceiras? A partir do retorno dos formulários foi possível conhecer melhor as participantes, que foram nomeadas ficticiamente com nomes de flores, conforme pode ser observado nos quadros a seguir.

Quadro 3: Dados pessoais e formativos das participantes da pesquisa

(continua)

	NOME²³	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL / ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
1	Astromélia	49	Educação Especial / 1996	- Especialização (sem especificar)
2	Azaléia	31	Educação Especial / 2010	- Especialização em Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo primeiro formulário de produção de dados, respondidos pelas participantes da pesquisa (2020).

²² Utilizaremos o termo no feminino a partir de agora, pois todas as participantes da pesquisa são do gênero feminino.

²³ Nomes fictícios.

Quadro 3: Dados pessoais e formativos das participantes da pesquisa

(continuação)

	NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL / ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
3	Begônia	32	Educação Especial / 2009	- Especialização em Psicopedagogia - Especialização em Docência e tutoria à distância
4	Bromélia	35	Educação Especial / 2006	- Especialização em Psicopedagogia
5	Calêndula	36	Educação Especial / 2006	- Especialização em Psicopedagogia
6	Camélia	35	Educação Especial / 2008	- Especialização em Mídias na Educação
7	Cravina	42	Educação Especial / 2001	- Especialização (não especificou)
8	Dália	40	Educação Especial / 2006	- Especialização em TIC aplicada a educação - Especialização em AEE - Especialização em Neuropsicopedagogia
9	Flor de Lótus	40	Educação Especial / 2008	- Especialização (não especificou) - Mestrado - Doutorado
10	Flor do Campo	46	Educação Especial / 2001	- Especialização (não especificou)
11	Gérbera	47	Educação Especial / 1999	- Especialização em Surdez - Especialização em Altas Habilidades
12	Hortênsia	40	Educação Especial / 2001	- Especialização em Educação Especial
13	Íris	40	Educação Especial / 2003	- Mestrado
14	Jasmim	41	Educação Especial / 2015	- Especialização (em andamento)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo primeiro formulário de produção de dados, respondidos pelas participantes da pesquisa (2020).

Quadro 3: Dados pessoais e formativos das participantes da pesquisa

(continuação)

	NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL / ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
15	Lavanda	42	Educação Especial / 2001	- Especialização em Psicopedagogia - Mestrado - Doutorado (em andamento)
16	Lisianto	41	Educação Especial / 2004	- Especialização em Psicopedagogia
17	Magnólia	55	Educação Especial / 2003 Pedagogia / 2014	- Especialização em Psicopedagogia - Especialização em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos - Graduação em Pedagogia
18	Margarida	33	Educação Especial / 2008	- Especialização em Educação Especial - Mestrado
19	Orquídea	59	Letras / 1987	- Especialização em Educação Especial
20	Peônia	35	Educação Especial / 2007	Especialização em Psicopedagogia
21	Perpétua	40	Educação Especial / 2010	- Especialização (em andamento – não especificou) - Mestrado (em andamento)
22	Petúnia	32	Educação Especial / 2012	- Especialização em Mídias em Educação - Especialização em Psicopedagogia - Especialização em Neuropsicopedagogia (em andamento)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo primeiro formulário de produção de dados, respondidos pelas participantes da pesquisa (2020).

Quadro 3: Dados pessoais e formativos das participantes da pesquisa
(conclusão)

	NOME	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL / ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
23	Prímula	47	Educação Especial / 1995	- Especialização (não especificou) -Mestrado
24	Rosa	35	Educação Especial /2010	- Especialização em Psicopedagogia (em andamento)
25	Torênia	49	Educação Especial / 1996	- Especialização (não especificou) - Mestrado
26	Tulipa	32	Educação Especial / 2010	- Especialização em Mídias na Educação
27	Verbena	36	Educação Especial / 2007	-
28	Violeta	47	Educação Especial / 1997	- Especialização em AEE

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo primeiro formulário de produção de dados, respondidos pelas participantes da pesquisa (2020).

É possível perceber a partir dos dados apresentados que as participantes têm idades que variam entre 31 e 59 anos, 27 possuem formação inicial em Educação Especial, e apenas uma possui formação inicial em área diferente da educação especial, no caso Licenciatura em Letras. O tempo de formação inicial varia de 33 anos a 6 anos, e grande parte possui formação continuada a nível de pós-graduação, sendo que 24 participantes possuem especialização na área da educação, três são mestres em educação, uma professora está cursando mestrado, uma professora possui doutorado concluído e uma professora está cursando doutorado. Apenas três participantes não possuem pós-graduação concluídas, sendo que duas delas estão cursando especialização.

Referente à atuação profissional, destaco alguns dados importantes, como: carga horária semanal, rede de ensino²⁴, etapas de ensino, quantidade de alunos que atendia no momento da pesquisa e categorias de identificação destes sujeitos.

²⁴ A pesquisa foi realizada junto à Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS, porém, algumas participantes possuem vínculos com outras redes.

Quadro 4: Dados de atuação profissional das participantes da pesquisa

(continua)

	NOME	CH SEMANA L	REDES DE ENSINO / ESCOLA	ETAPA DE ENSINO	ALUNOS na REE	CATEGORIA
1	Astromélia	20h + 20h	REE e RME	EI e AI	10	DI, DM, TEA
2	Azaléia	20h + 20h	REE e RME	AI e AF	7	DI, DM, TEA, AH/SD
3	Begônia	20h + 20h	REE e RME	AI e AF	9	DF, DI, DM, TEA, AH/SD
4	Bromélia	40h (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	20	DF, DV, DI, DM, TEA
5	Calêndula	40h (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	32	DF, DA, DI, DM, TEA, AH/SD
6	Camélia	40h (1 escola)	REE	AI, AF	14	DF, DV, DI, TEA
7	Cravina	40h (2 escolas)	REE	AI, AF	21	DA, DI, DM, TEA
8	Dália	40h (1 escola)	REE	AI, AF, EM	25	DI, DM, TEA
9	Flor de Lótus	40h ²⁵ (1 escola)	REE	AI, AF	12	DI, TEA
10	Flor do Campo	40h (3 escolas)	REE	AI, AF, EM	18	DF, DI, DM, TEA, AH/SD
11	Gérbera	40h (1 escola)	REE	AI, AF	15 a 20	DI, TEA
12	Hortênsia	40h (2 escolas)	REE	AI, AF	16	DF, DI
13	Íris	20h + 20h	REE e RME	AI, EM	9	DV, DI, TEA
14	Jasmim	44h (3 escolas)	REE e RP	AI, AF, EM	17	DF, DA, DV, DI, DM, TEA, AH/SD
15	Lavanda	20h + 20h	REE e RME	AI, AF	4	DI

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo primeiro formulário de produção de dados, respondidos pelas participantes da pesquisa (2020).

²⁵ Flor de Lótus possui 20 horas na sala de recursos e 20 horas na coordenação da escola.

Quadro 4: Dados de atuação profissional das participantes da pesquisa
(conclusão)

	NOME	CH SEMANAL	REDES DE ENSINO / ESCOLA	ETAPA DE ENSINO	ALUNOS na REE	CATEGORIA
16	Lisianto	20h + 20h	REE e RME	AI	8	DI, TEA, AH/SD
17	Magnólia	40h (1 escola)	REE	AI, AF	14	DF, DV, DI, TEA
18	Margarida	20h + 20h	REE e RME	AI, AF	8	DI, DM, TEA, AH/SD
19	Orquídea	40h ²⁶ (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	20	DV, DI, TEA
20	Peônia	40h (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	17	DI, TEA
21	Perpétua	20h	REE	AI, AF	6	DF, DI, DM, TEA, AH/SD
22	Petúnia	20h	REE	AI, AF	6	DA, DI, TEA
23	Prímula	20h + 20h	REE e RME	AI, AF, EM	11	DI, DM, TEA
24	Rosa	40h (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	20	DI, DM, TEA, AH/SD
25	Torênia	20h + 40h	REE e RME	AI, AF, EM	12	DV, DI, DM, TEA
26	Tulipa	20h + 20h	REE e RME	AI, AF, EM	6	DI
27	Verbena	40h (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	28	DF, DI, TEA
28	Violeta	40h (2 escolas)	REE	AI, AF, EM	10	DV, DI

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pelo primeiro formulário de produção de dados, respondidos pelas participantes da pesquisa (2020).

Apesar da pesquisa ser baseada nos dados da Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria/RS, foi importante conhecer a carga horária semanal das professoras, incluindo outras redes de ensino. Dessa forma, pode-se observar, no

²⁶ Orquídea possui 20 horas em sala de recursos de uma escola e nas outras 20 horas é professora de área em outra escola.

Quadro 4, que a maior parte das participantes possuem carga horária semanal de 40 horas, ainda que, por vezes, divididas entre REE e RME, como no caso de 10 professoras. As demais participantes com 40 horas atuam exclusivamente na Rede Estadual, sendo que 9 delas dividem as 40 horas em duas escolas; 5 cumprem a carga horária em uma escola e uma professora divide as 40 horas em 3 escolas. Há ainda o caso de Torênia, que cumpre carga horária semanal de 60 horas, com 40 horas na Rede Municipal de Ensino e 20 horas na Rede Estadual, e de Jasmim, que cumpre 44 horas semanais, sendo 40 na Rede Estadual e 4 horas na rede privada. Perpétua e Petúnia têm 20 horas semanais em uma escola da REE.

Entre os critérios de participação da pesquisa, estava a necessidade de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, porém, foi importante conhecer as demais etapas em que as professoras atuavam. Dessa forma, observou-se que a maior parte das participantes atuam, também, nos anos finais e no ensino médio, com alunos identificados em diferentes categorias, entre elas, deficiência física, visual, auditiva, múltipla, transtorno do espectro autista e, em destaque, a deficiência intelectual, que aparece nas respostas de todas as professoras. O número de alunos atendidos no Quadro 3 refere-se somente à Rede Estadual de Ensino e tem uma grande margem de variação. No caso de professoras com 40 horas, o número de alunos varia de 12 a 32 alunos atendidos, e, no caso de carga horária de 20 horas, o número varia de 4 a 12 alunos. Os quadros 2 e 3 foram produzidos com base no primeiro questionário enviado às professoras.

Após o retorno dos questionários, foi agendada uma conversa individual com cada participante. Participaram deste momento comigo o total de 26 das 28 professoras que haviam respondido o formulário inicial, em uma conversa que foi conduzida a partir da temática sobre práticas pedagógicas, principalmente relacionadas às experiências e percepções delas e também sobre acesso/barreiras de acesso ao currículo escolar pelos alunos público-alvo da educação especial.

[...] a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas sobretudo, linhas extensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de constituir novas formações subjetivas. Nesse sentido, a entrevista se aproxima de uma conversa (TEDESCO; SADE; CALIMAN, 2014, p. 109-110)

As conversas individuais ocorreram no período de agosto a outubro de 2020, através da plataforma *Google Meet*, em uma chamada de vídeo, as quais foram

gravadas e posteriormente transcritas. Os horários foram previamente agendados com as participantes através do aplicativo de comunicação *WhatsApp*, de acordo com a disponibilidade de cada uma.

A proposição de tal conversa individual teve por intuito conhecer a experiência das professoras de educação especial. O encontro serviu como um dos apoios iniciais para a produção de material empírico da pesquisa, não tendo como ideia “coletar” informações para a produção da mesma, e sim acompanhar processos, ter acesso a experiências, abrir espaço para reflexão, conforme nos esclarecem Tedesco, Sade e Caliman (2014, p. 99):

A palavra é uma prática, ato de fala e, como tal, possui dimensão performativa de produção, de transformação da realidade [...] por seu viés performativo, a palavra atua na experiência, pode instaurá-la, modulá-la [...] são os efeitos dessa experiência compartilhada, produzida e ostentada na prática linguageira da conversa em curso, que a cartografia elege seu objeto.

Assim, tais conversas auxiliaram na proposição da organização dos encontros grupais que seguiram no momento posterior, ou seja, após a conversa individual com as 26 participantes da pesquisa, foi criado um grupo no aplicativo de comunicação *WhatsApp*, através do qual combinamos a organização dos encontros em grupo a partir de aspectos como: periodicidade, dia, hora e demais informativos e envios de materiais.

Os encontros ocorreram no período entre outubro e dezembro de 2020, semanalmente, sempre nas sextas-feiras pela manhã, tendo duração de pouco mais de um hora. As temáticas giraram em torno das práticas pedagógicas em educação especial e tiveram, em média, a participação de 10 a 20 professoras em cada encontro.

Quadro 5: Temáticas desenvolvidas nos encontros

	Temática/título	Data	Participantes
1	Apresentação	23/10/2020	14
2	Atendimento Educacional Especializado	30/10/2020	13
3	Desenho Universal para Aprendizagem	06/11/2020	10
4	Decreto 10.502 – Nova Política de Educação Especial	13/11/2020	19
5	Philippe Meirieu	20/11/2020	13
6	Práticas pedagógicas articuladas	27/11/2020	14
7	Práticas pedagógicas - participação Manoela da Fonseca	02/12/2020	14
8	Currículo escolar e educação especial	11/12/2020	11
9	Encerramento	18/12/2020	10

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposição de encontros em grupo teve como objetivo mobilizar pensamentos e reflexões a partir das temáticas, bem como conhecer estes aspectos nas realidades das participantes da pesquisa. As trocas ocorridas nos encontros também objetivaram refletir e dialogar sobre as possibilidades de articulação entre ensino comum e educação especial, com vistas à acessibilidade curricular.

Os momentos de diálogos e reflexão tiveram sua organização inspirada na cartografia grupal (HUR; VIANA, 2016). A cartografia grupal, segundo Hur e Viana (2016), refere-se a grupos de reflexão e de discussão que proporcionam, ao mesmo tempo, dados sobre esse contexto e coletivo, bem como proporcionam uma autoanálise do grupo.

[...] as cartografias grupais radicalizam o fato de que pesquisa e intervenção são indissociáveis. Pois, a cartografia, como um dispositivo de pesquisa-intervenção, permite uma análise não apenas do campo investigado, mas também dos modos com que o pesquisador se relaciona com as práticas e contextos produzidos. Dessa forma, não há na cartografia grupal a separação entre teoria e prática ou entre sujeito e objeto (HUR; VIANA, 2016, p. 116).

O dispositivo cartografia grupal, ao ter como finalidade acompanhar processos, proporcionando o enriquecimento das discussões e aprendizagem, configura-se como um potente instrumento balizador para a realização da intervenção na pesquisa.

Os intensos movimentos de produção de material empírico durante todo o ano de 2020 foram transcritos, analisados e interpretados com as lentes teóricas de Maturana (1990; 1998; 2014), Maturana e Varela (2001), Meirieu (1998; 2002; 2005; 2006) e diversas pesquisas que se dedicaram a estudar e refletir sobre práticas pedagógicas em educação especial.

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULADAS COMO POSSIBILIDADE DE ACESSO AO CURRÍCULO ESCOLAR

Nossas emoções não entram na validação de nossas explicações científicas, mas o que explicamos surge através do nosso emocionar como um interesse que não queremos ignorar, explicando o que queremos explicar, e o explicamos cientificamente, porque gostamos de explicar dessa maneira (MATURANA, 2001, p. 157).

Os questionamentos que conduzem este estudo giram em torno das práticas pedagógicas dos professores de educação especial, objetivando conhecer de que forma elas estão organizadas na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria e como se articulam às práticas no ensino comum, em um processo de colaboração na escola. A ideia de refletir sobre tal questão surge quando problematizamos o acesso de todos os alunos ao currículo escolar comum.

Historicamente, alunos que não se moldam ao contexto escolar vivenciam processos de exclusão no sistema. Engloba-se, neste grupo, alunos com dificuldades de aprendizagem, questões comportamentais, alunos com deficiência, entre outros. Apesar de entender que as dificuldades de escolarização incluem vários sujeitos com suas especificidades, neste estudo damos ênfase às práticas pedagógicas frente a alunos que já são identificados como público-alvo da educação especial.

A prerrogativa da escolarização de alunos com deficiência no ensino comum vem sendo amplamente discutida desde a década de 1990. A Constituição Federal de 1988 já preconizava sobre a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, com apoio do Atendimento Educacional Especializado. A Lei nº 9.394, de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional seguindo orientações da Constituição Federal (1988), dá ênfase a tal questão, sinalizando que o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, destacando, no capítulo V, “Da Educação Especial”, artigo 58, a rede regular de ensino como locus prioritário de ensino para alunos com deficiência (BRASIL, 1996).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada no ano de 2008, ainda em vigência, prevê a escolarização de todos os alunos no ensino comum, ou seja, em turmas regulares da educação básica. Com a publicação de tal documento houve um aumento significativo de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Com o intuito de

promover a escolarização desse público e de garantir apoio pedagógico no contexto educacional inclusivo, a política tem, entre seus objetivos, o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado já havia sido citado na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, que trata do dever do Estado com a educação, inciso III, com a seguinte redação: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda que o termo esteja presente na Constituição (1988), esta não define a forma como o serviço deve ser organizado no contexto educacional (BRASIL, 1988).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que surgiu com viés de ressignificar a educação especial com a orientação a inclusão de todos os alunos no ensino comum, define e organiza o Atendimento Educacional Especializado como:

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 alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado destaca-se como ponto de importante apoio na escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum. É o serviço da educação especial na escola regular, são as práticas pedagógicas da área. De que forma essas práticas vêm ocorrendo? Como tem se configurado este serviço na Rede Estadual em Santa Maria? Existe uma articulação com o ensino comum? Ou limita-se a atendimentos em sala de recursos, de forma, por vezes, desarticulados das vivências dos alunos nos demais espaços escolares? As ações do AEE contemplam a existência de um currículo escolar? Articulam-se com o currículo escolar?

6.1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A ORGANIZAÇÃO DO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM SANTA MARIA

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado ganhou um contorno organizativo das práticas pedagógicas em educação especial no ensino regular, que implementa o serviço como complementar ou suplementar ao ensino comum.

A fim de direcionar e especificar a organização de tal serviço, no ano de 2009 foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4, a qual instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo-o como principal serviço da educação especial. O AEE configura-se como a oferta complementar ou suplementar de apoio pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial. O espaço prioritário para ocorrer o AEE são as salas de recursos, normalmente localizadas na própria escola ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. A orientação é de que os atendimentos em salas de recursos ocorram no turno inverso à escolarização do aluno, no intuito de não configurar um caráter substitutivo, e sim complementar ou suplementar (BRASIL, 2009).

A condição para não substituir o ensino comum é ocorrer em outro tempo e espaço, sendo que o AEE e as práticas pedagógicas em educação especial normalmente ocorrem através de atendimentos individuais a alunos ou a pequenos grupos de alunos identificados como público-alvo da educação especial. O lócus prioritário para a realização do AEE é a sala de recursos.

Reconhecemos a centralidade que o atendimento individualizado (ou em pequenos grupos) nas salas de recursos ocupa quando falamos sobre Atendimento Educacional Especializado. Compreendemos a importância de tal ação, porém, entendemos que o AEE não se limita a esse atendimento, estando a postos do processo de escolarização de alunos público-alvo na escola. Concordamos com Baptista (2013) que este profissional pode e deve atuar em diferentes funções, como apoio na formação dos colegas, no que se refere à área da educação especial; como articulador entre famílias e equipes externas com a escola; com atuação colaborativa com o professor dentro da sala de aula; enfim, como agente na promoção da inclusão

escolar. Essa perspectiva, na nossa percepção, configura-se como mais potente e desafiadora.

[...] não se pauta na 'reparação' de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno. Trata-se, portanto, de uma perspectiva sistêmica de ação e não da proposição de acionar espaços de 'preparação para a aprendizagem' que podem reproduzir a lógica das antigas classes especiais ou de miniclínicas. Evidentemente, não será apenas o atendimento direto ao aluno o responsável por esses direcionamentos (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Entendemos que a prática do professor de educação especial expande-se para além da sala de recursos, funcionando como um articulador no processo de inclusão, em todo contexto escolar. Meirelles (2016), ao apresentar o serviço da educação especial na Itália, descreve-o como rizomático. Corroboramos com a autora na compreensão de que o Atendimento Educacional Especializado é mais potente quando se apresenta de forma a contemplar todos os aspectos de escolarização do aluno com deficiência, principalmente as vivências deste em sala de aula comum. Dessa forma, o apoio da educação especial retira o foco do sujeito e da sua deficiência, ampliando o olhar para o contexto. E como tal prática tem se organizado no contexto pesquisado?

A Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, seguindo orientações políticas e legais, ressignificou a oferta da educação especial na rede. Na década que sucedeu a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muitos espaços pedagógicos que substituíam o ensino comum tiveram suas atividades encerradas, dando grande ênfase ao Atendimento Educacional Especializado vinculado ao ensino comum, em detrimento de classes e escolas especiais. Muitos professores de educação especial foram realocados e efetivados para atuar nos contextos das salas de recursos. A notícia publicada em 2014, no site oficial da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, retrata tais dados:

De acordo com a assessora responsável pela Educação Inclusiva na Secretaria de Estado da Educação (Seduc), Marizete Müller, a adesão da Seduc ao programa federal de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação (MEC) é um dos elementos que permite a expansão do atendimento. Ela explica que nos últimos três anos o número de alunos com deficiência atendidos nesses espaços passou de 7.193 para 10.520, ampliando de 46% para 50% o percentual de alunos

matriculados em atendimento escolar especializado (AEE). [...] A expansão do atendimento também decorre de outras iniciativas da Seduc, como o aumento de recursos humanos dos investimentos na educação inclusiva. Nas Salas Multifuncionais, que atendem estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no turno inverso à classe comum do ensino regular, trabalham 1.040 professores (RIO GRANDE DO SUL, 2014, n.p.).

A partir de tais movimentos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado contemplou praticamente todas as escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria, ampliando a oferta do serviço. E de que forma esse serviço tem se constituído no referido contexto?

A Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria conta com 41 escolas, que contemplam diferentes etapas e modalidades de ensino²⁷. No que tange à organização da educação especial, a maior parte das escolas conta com o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), organizado de forma complementar ou suplementar ao ensino comum.

Apesar do foco principal deste estudo ter base nas práticas em educação especial numa perspectiva inclusiva, é importante informar que existem, ainda que de forma muito reduzida, espaços que são substitutivos ao ensino comum. Em relação à tal configuração escolar, a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser caracteriza-se como uma escola bilíngue, que possui a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua, voltada para a educação de surdos. Contempla todas as etapas e modalidades de ensino, da educação infantil até o ensino médio (normal), ofertando também a Educação de Jovens e Adultos – EJA, garantindo a conclusão da educação básica aos alunos surdos e com deficiência auditiva que optarem pela escola. Ainda numa perspectiva substitutiva ao ensino comum, a Rede conta com duas classes especiais em funcionamento, uma na EEEF Dr. Antônio Xavier da Rocha e outra no IEE Olavo Bilac, as quais não garantem avanços referentes às etapas da educação básica.

O Atendimento Educacional Especializado é o principal serviço da educação especial no contexto pesquisado, sendo que, do total de 41 escolas, 35 ofertam o serviço de forma complementar e suplementar ao ensino comum. No total, 44 professoras atuam nestes espaços, e, destas, apenas uma com vínculo de trabalho temporário. Referente à carga horária, 26 professoras atuam no regime de trabalho

²⁷ Conforme pode ser observado no Quadro 6.

de 20 horas semanais e 18 atuam no regime de 40 horas semanais. O quadro a seguir retrata a disposição das professoras nas respectivas escolas.

Quadro 6: Disposição dos professores nas escolas que possuem sala de recursos na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria

(continua)

Escola	Número de professores no AEE	Carga horária de cada professor	Turnos	Total de horas
CE Coronel Pilar	4	20 horas cada professora	Manhã e tarde	80h
CE Manoel Ribas	2	20 horas cada professora	Manhã e tarde	40h
CE Pe. Rômulo Zanchi	3	20 horas cada professora	Manhã e tarde	60h
CE Profª Edna May Cardoso	1	40 horas	Manhã e tarde	40h
CE Tancredo Neves	1	40 horas	Manhã e tarde	40h
EEEB Augusto Ruschi	3	20 horas cada professora	Manhã e tarde	60h
EEEB Irmão José Otão	1	15 horas ²⁸	Manhã e tarde	15h
EEEB Profª Margarida Lopes	2	Uma com 40h e uma com 20h	Manhã e tarde	60h
EEEF. Almiro Beltrame	1	5 horas	Manhã	5h
EEEF. Arroio Grande	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEF Boca do Monte	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEF Dr. A. Xavier da Rocha	2	20 horas cada professora	Manhã e tarde	40h
EEEF Gen. Edson Figueiredo	3	Uma com 40h e duas com 20h	Manhã e tarde	80h
EEEF Gen. Gomes Carneiro	2	20 horas cada professora	Manhã e tarde	40h
EEEM Humberto de Campos	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEF João Belém	1	40 horas	Manhã e tarde	40h

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (2020).

²⁸ A professora possui contrato de 20 horas na Rede, porém, 15 horas na EEEB Irmão José Otão e 5 horas na EEEF Almiro Beltrame.

Quadro 6: Disposição dos professores nas escolas que possuem sala de recursos na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria

(conclusão)

Escola	Número de professores no AEE	Carga horária de cada professor	Turnos	Total de horas
EEEF João Link Sobrinho	1	40 horas	Manhã e tarde	40h
EEEF. Marechal Rondon	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEF Marieta D'Ambrósio	3	20 horas cada professora	Manhã e tarde	60h
EEEF Paulo Freire	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEF Profª Celina de Moraes	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Santa Marta	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Cilon Rosa	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Dom Antônio Reis	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Dr. Walter Jobim	1	15 horas ²⁹	Manhã e tarde	15h
EEEM Mal. H. de A. Castelo Branco	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Princesa Isabel	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Profª Maria Rocha	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EEEM Profª Naura Teixeira P.	1	20 horas	Manhã e tarde	20h
EBE Cícero Barreto	2	Uma com 20 horas e uma com 10 horas	Manhã e tarde	30h
EBE Dr. Paulo D. Lauda	1	20 horas	Manhã	20h
EBE Érico Veríssimo	1	40 horas	Manhã e tarde	40h
IEE Olavo Bilac	4	Três professoras com 20 horas cada e uma professora com 30 horas ³⁰	Manhã e tarde	90h

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (2020).

²⁹ A professora possui contrato de 20 horas na Rede, porém, 15 horas na EEEM Walter Jobim e 5 horas em uma escola exclusiva de ensino médio.

³⁰ A professora possui contrato de 40 horas, cumprindo 30 horas no IEE Olavo Bilac e 10 horas em escola de outro município.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS é organizada nas escolas de ensino regular. No Quadro 6 podemos visualizar a organização de tal serviço por escola, quantidade de professores, carga horária e turno de atendimento. Não há, no contexto pesquisado, Centros de Atendimento Educacional Especializado.

É possível perceber que sete escolas possuem professoras atuando no Atendimento Educacional Especializado com 40 horas semanais na mesma instituição, intercalando os turnos manhã e tarde, destacados em azul no Quadro 6. Com carga horária de 20 horas semanais, há na Rede professoras atuando em 14 escolas, 13 delas intercalam turnos manhã e tarde, e uma atua apenas pela manhã, destacadas em rosa no Quadro 6. Algumas escolas possuem mais de uma professora com carga horária de 20 horas, destacadas em lilás, é o caso do IEE Olavo Bilac, que totaliza 90 horas; do CE Coronel Pilar, com 80 horas; do CE Pe. Rômulo Zanchi, com 60 horas; da EEEB Augusto Ruschi, com 60 horas; da EEEF Marieta D'Ambrósio, com 60 horas; do CE Manoel Ribas, com 40 horas; da EEEF Dr. Antônio Xavier da Rocha, com 40 horas; da EEEF Gen. Gomes Carneiro, com 40 horas e da EBE Cícero Barreto, com 30 horas. Sem destaque no quadro estão identificadas as escolas que possuem carga horária menor a 20 horas.

As professoras de educação especial da rede seguem as orientações organizativas do AEE, a nível de legislação e conforme as orientações da mantenedora e da equipe diretiva, dispondo de uma certa autonomia nas suas escolas para organizar tais atendimentos da maneira que consideram mais produtiva.

*Tudo acontece a partir das **orientações** que eu recebo, também da supervisão, eu tenho muita **autonomia** na escola, para planejar e sugerir as estratégias, tudo que eu penso com relação ao aluno que estou atendendo e aqueles que passaram a ser atendidos depois de uma avaliação (Magnólia, 2020).*

*Tenho bastante **autonomia** na escola com relação à organização dos meus horários e da necessidade de cada aluno, do que eu vou atender, de quando eu estou na sala de aula (Margarida, 2020).*

*Em termos de organização dos atendimentos, de como vai ser, é tudo bem tranquilo, **eu geralmente organizo** da maneira que eu acho melhor [...] do jeito correto (Begônia, 2020).*

A autonomia das professoras em relação à organização dos atendimentos está prevista na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, como uma das atribuições deste profissional. O parágrafo III do 13º Artigo do documento ressalta que cabe ao

professor “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”.

Os atendimentos normalmente são organizados de duas formas. Quando os alunos já são matriculados, apresentando um diagnóstico que os enquadrem no público definido como “da educação especial”, automaticamente já passam a frequentar o AEE. A outra forma de ingresso é a partir de um encaminhamento da sala de aula comum, o qual normalmente inicia com uma avaliação pedagógica, realizada pelo professor de educação especial, que vai ser decisiva no ingresso ou não do aluno no atendimento e nos encaminhamentos para demais profissionais.

*Então o que acontece? O professor da sala de aula detecta a necessidade daquele aluno, encaminha para a supervisão e a supervisão me encaminha. Esse é o ritual, claro que às vezes até os professores conversam comigo antes, a gente troca algumas ideias, aí eu faço todo aquele trabalho de observação do aluno, eu vou acompanhando ele na rotina dele de sala de aula, especificamente, e também faço todo um planejamento de como eu vou avaliar, que aspectos que vou abordar naquela **avaliação**, aí eu começo todo o meu trabalho de inserção, planejado, com horário organizado dentro daquilo que é possível (Magnólia, 2020).*

*Quando tem um aluno que elas tão vendo que não está funcionando, que elas já tentaram trabalhar com atividades diferenciadas, já entraram em contato com a família, daí me pedem uma ajuda, daí eu faço uma pequena **avaliação**, a gente chama quando necessário a família, vai fazendo encaminhamentos (Lisianto, 2020).*

*Eu faço **avaliação** sempre do aluno, se é um aluno novo e mesmo que não seja eu faço todo o ano, mas se é um aluno novo ou encaminhado pela sala de aula, eu faço uma avaliação mais detalhada, anamnese, tento ter o contato com todos os profissionais que atendem aquele aluno fora dali, ali da escola, se tem um fonoaudiólogo, fisioterapeuta, sempre dou o contato para os pais, e peço o contato desse profissionais e faço tudo isso e daí, então, eu faço o planejamento do que vai ser feito com aquele aluno (Begônia, 2020).*

A avaliação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado, realizada através do encaminhamento da sala de aula comum, é algo corriqueiro no serviço do professor de educação especial, como pode ser percebido na fala da professora Rosa, que já realiza atendimento com uma média de 10 alunos nas suas 20 horas semanais de trabalho e ainda sinaliza sobre seus “*n alunos, de seis para mais, em avaliação, que as professoras mandam para avaliação*” (Rosa, 2020).

Após a avaliação da professora de educação especial, que deve ser realizada juntamente com a equipe escolar (professores de sala de aula, coordenação, supervisão etc.), pode ocorrer o ingresso do aluno no AEE ou não. A avaliação pedagógica de alunos que têm apresentado dificuldade para aprender no contexto da

sala de aula é integrante do Atendimento Educacional Especializado. Segundo Bridi (2011, p. 115), a avaliação do professor de sala de recursos “tem uma função de confirmar (ou não) a indicação do professor”.

A avaliação dos alunos normalmente ocorre a partir de alguns movimentos que incluem a observação em sala de aula e nos demais contextos escolares; a conversa com a família e com as redes de apoio que o aluno frequenta; e a avaliação pedagógica das aprendizagens em sala de recursos. Caso o aluno seja inserido no atendimento, é realizado um plano individualizado.

*Depois da avaliação, eu faço o planejamento do que vai ser feito com aquele aluno, um **plano de desenvolvimento individual** e geral para o ano, que vai sendo sempre mudado a todo o momento, porque é um ser humano em desenvolvimento, então eu posso planejar uma coisa e ele já evoluiu aqui, já muda (Begônia, 2020).*

*[...] e **depois de eu conhecer esse aluno eu vou fazer meu plano**, em cima dessas observações, em cima do relato dos responsáveis, da anamnese, a partir da observação desse aluno, em relação às suas aprendizagens, limitações e potenciais eu vou construir um plano (Flor do Campo, 2020).*

*[...] faço todo aquele trabalho de observação, vou acompanhando ele na rotina de sala de aula e também faço todo o planejamento de como vou avaliar, que aspectos eu vou abordar naquela avaliação e aí eu começo todo o meu trabalho de inserção (em sala de recursos), planejado com horário organizado dentro daquilo que é possível [...] **traçar um plano de ação** (Magnólia, 2020).*

*Para os atendimentos nós temos que verificar cada situação, cada condição de cada aluno e aí o trabalho é organizado com isso, com essas informações organizamos o **plano de ação**, a gente organiza o plano de ação e a partir disso (observação, conversa com professores e avaliação) a gente organiza os atendimentos individualmente, assim, cada um tem suas necessidades (Calêndula, 2020).*

Com os alunos que já frequentam o AEE, é realizado um planejamento anual ao início de cada ano letivo, o qual é flexível e pode passar por alterações ao longo do ano. O professor do Atendimento Educacional Especializado, ao organizar um planejamento para cada estudante, deve considerar as suas vivências em todo o contexto escolar.

O professor age como um verdadeiro profissional quando, antes de tudo, é capaz de antecipar uma sequência de aprendizagem, ela própria inserida em uma programação coerente e posta em perspectiva em relação às finalidades explícitas da Escola [...] ele deve ser capaz de observar o que se passa e discernir os acontecimentos importantes, exatamente aqueles que põem em questão as finalidades da Escola e seus objetivos de aprendizagem (MEIRIEU, 2005, p. 136-137).

O Atendimento Educacional Especializado, como parte constituinte da escola, deve priorizar no seu planejamento as aprendizagens dos alunos, articuladamente às vivências da sala de aula, do currículo escolar, sem substituir o ensino comum. Por esse motivo, tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) quanto a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, e o Decreto 7.611, de 2011, são enfáticos ao destacar a complementação ou a suplementação do ensino, excluindo o caráter substitutivo ao ensino comum (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Dessa forma, uma das atribuições do serviço, o atendimento individual ou em pequenos grupos em sala de recursos, deve ocorrer em turno diferente da escolarização dos alunos. Em alguns contextos, as professoras relatam a oportunidade do atendimento no turno inverso ou a tentativa de realizá-los.

*Eu sempre priorizo fazer as coisas do jeito correto, do jeito que seria o ideal, aquela coisa do atendimento **em sala de recursos, no turno inverso**, geralmente eu tento fazer uma, dependendo do número de aluno, duas vezes na semana (Begônia, 2020).*

*Trabalho com esses alunos no **turno inverso** e eles, nessa escola rural, acabam passando o **turno inteiro na escola**, porque eles vão de transporte de manhã cedo e não teria como eu fazer um atendimento menor, tipo uma hora, um hora e meia, e eles voltarem para casa, então, na verdade, eles passam a manhã toda comigo no AEE (Lavanda, 2020).*

*Eu consigo atender todos no contraturno e dou assistência também no turno deles, então é um contato bem maior, os do ensino médio eu consigo acompanhar mais de perto, porque eles têm mais autonomia, então eles vêm sozinhos, e como a escola fornece almoço, a **maioria deles fica para almoçar na escola e depois já ficam durante a tarde comigo** (Bromélia, 2020).*

Os contextos de atuação de Lavanda e Bromélia, por serem realidades que proporcionam a permanência do aluno em turno integral, permitem viabilizar o atendimento no contraturno e garantir que a atuação da educação especial seja complementar ou suplementar.

Bromélia atua em duas escolas da Rede Estadual. No relato anterior, afirma conseguir realizar o atendimento no turno inverso, já que “*maioria deles fica para almoçar na escola e depois já ficam durante a tarde comigo*” (Bromélia, 2020), pois, apesar de não se tratar de uma escola rural, alguns alunos permanecem na escola no intervalo do almoço. Na sua outra realidade, Bromélia ressalta que “*a maioria, eu consigo atender eles no turno, porque eles não vem no contraturno [...] eu consigo organizar os horários com os professores, cada semana eu busco em um horário para não tirar da sala de aula sempre no mesmo dia*” (Bromélia, 2020). Assim como

Bromélia, muitas professoras relatam não conseguirem realizar atendimento em turno inverso, organizando tal atendimento de diferentes formas. Trata-se de um desafio constante em muitas realidades, considerando que poucas professoras conseguem efetivamente realizar o AEE no contraturno, de forma complementar ou suplementar.

*A gente tenta fazer o atendimento no turno inverso como nos é colocado, e seria o ideal [...] digo que **entre dez alunos, eu consigo dois ou três no turno inverso**, que é bem difícil (Perpétua, 2020).*

*A **maioria** deles é no mesmo turno, a grande maioria, tenho só uma aluna que é no turno inverso (Azaleia, 2020).*

É possível perceber que grande parte das professoras não conseguem realizar o atendimento individualizado dos alunos no turno inverso ao da escolarização. Diferentes motivos fazem com que se mantenham atendimentos da educação especial substitutivos à sala de aula comum.

*Em **alguns casos** eu consigo fazer no contraturno outros não, **isso a gente sabe que é assim**, dentro da nossa rotina, na maioria das vezes é feito no horário de aula mesmo, porque **marca no contraturno e não aparecem** (Magnólia, 2020).*

***Muitos alunos** eu acabo atendendo no mesmo turno porque **eles não vão no contraturno, apesar de morarem bem perto da escola** [...] eu sempre tento manter o mesmo dia e o mesmo horário desses alunos que atendo no mesmo turno, até para ter uma rotina, para a professora saber (Rosa, 2020).*

*A **maioria não vai no turno inverso**, a gente tem que retirar no próprio turno (Gérbera, 2020).*

A infrequência dos alunos no turno inverso é um dos aspectos relatados pelas professoras, já que “*marca no contraturno e eles não aparecem*” (Magnólia, 2020), e, como ressalta Gérbera (2020), “*a maioria não vai no turno inverso*”, resultando no atendimento no mesmo turno da escolarização. Rosa (2020) ainda enfatiza que, mesmo os alunos morando perto da escola, “*eles não vão no contraturno, apesar de morarem perto*”. Tal ação, em alguns casos, parece naturalizada para a educação especial, conforme Magnólia (2020), ao ressaltar que “*isso a gente sabe que é assim*”.

As imposições, como a exigência legal de que o AEE deva ser realizado com atendimentos no turno inverso e carências institucionais, fortalecem a infrequência dos alunos ao atendimento em turno inverso. Entre as dificuldades, está a inviabilidade do transporte escolar no turno inverso ao ensino comum.

*Atender no contraturno é quase impossível, justamente em **função do transporte**, eles moram muito longe, não tem como [...] eu retiro eles da sala para atender duas vezes por semana e os alunos novos, em processo e avaliação, eu faço uma vez por semana (Flor de Lótus, 2020).*

***Não tem um transporte** que ele possa ir no contraturno, fica distante, então esses eu atendo dentro do turno, então, o que acontece: saem da sala de aula e vamos lá para a sala de recursos, ou seja, a gente sonega carga horária de alunos lá dentro da sala de aula, a gente não soma carga horária, a gente diminui, na verdade, nas quatro horas que ele tem de ensino regular, acaba uma vez na semana ou até duas, dependendo da situação, saindo da sala de aula e fazendo esse atendimento comigo (Hortênsia, 2020).*

Quando se trata de alunos que residem distantes das escolas, que dependem do transporte escolar para frequentá-las, comparecer ao atendimento no turno inverso torna-se inviável. O atendimento então é realizado no turno escolar, substituindo o ensino comum “*duas vezes por semana e os alunos novos, em processo de avaliação, uma vez por semana*” (Flor de Lótus, 2020), em que os alunos estão “*saindo da sala e fazendo atendimento comigo*” (Hortênsia, 2020).

As professoras de educação especial sofrem diariamente a tensão entre ofertar o atendimento em sala de recursos, complementando a aprendizagem dos alunos, e retirá-los da sala de aula, sobrepondo o AEE ao ensino comum e substituindo, ainda que por um pequeno período, a escolarização no ensino regular. Sob essa perspectiva, há uma constante contradição entre ofertar o atendimento, com intuito de complementar a escolarização, e realizar uma diferenciação curricular, substituindo o ensino comum e sobrepondo a educação especial.

Diante das contradições que enfrenta, o educador tem várias possibilidades: 1) abandonar uma das duas alternativas de maneira arbitrária; 2) oscilar entre uma e outra dependendo do momento; 3) assumir as contradições sob a forma de uma tensão interna fecunda, capaz de contribuir para a invenção de dispositivos que permitam integrar e, se possível, ultrapassar os dois pólos. A pedagogia recorre a esta última hipótese: “O problema do pensamento complexo”, explica Edgar Morin, “é pensar juntas, sem incoerência, duas ideias contrárias” (MEIRIEU, 2005, p. 74).

Compreendemos a situação angustiante do professor de educação especial a partir das contradições e tensões que nos cita Meirieu. A sensação é a dificuldade de nadar contra a corrente, de desconstruir ou ressignificar um sistema que historicamente atribuiu a escolarização dos alunos com deficiência única e exclusivamente ao campo da educação especial, compreensão ainda presente nos dias atuais.

*Eu acho que a gente se prende muito ao aluno que é nosso, mas, na verdade, o aluno é da escola, e a escola tem essa **visão, que o aluno é teu, da educadora especial**, e a gente acha que é nosso (Verbena, 2020).*

*Eu acho que tem uma cultura na escola, sabe, de uma maneira geral, de que o aluno da educação especial **é o aluno da educadora especial**, cabe a nós também tentar ir rompendo essas barreiras (Begônia, 2020).*

*Tem professores que se envolvem totalmente com os alunos, tanto no planejamento de atividades quanto com relação ao comportamento, mas tem outros que se abstêm e eles mesmos mandam sair da sala de aula e **ir lá com as professoras de educação especial** (Margarida, 2020).*

A responsabilização ao professor de educação especial pela escolarização dos alunos com deficiência ainda aparece latente no contexto escolar, reforçando, assim, a cisão histórica entre ensino comum e educação especial, que transpõe as paredes da escola regular.

Uma escola que exclui não é uma Escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização promotora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (MEIRIEU, 2005, p. 44).

A educação de todos é dever da escola, que necessariamente precisa ser acompanhada pela crença na educabilidade de seus estudantes, independente da condição de deficiência. Ficar restrita às ações da educação especial, mesmo que dentro da escola regular, não se configura como garantia de direito à inclusão.

*Eu atendo eles no meu horário, no horário deles de aula, mas a maioria deles tem autismo em grau bem elevado, **eles não têm condições e não ficam em sala de aula** (Orquídea, 2020).*

***Atendo quase todos** no mesmo turno, porque são **alunos bem mais comprometidos** e aí elas (gestão) até solicitam que seja no mesmo turno, porque tem alunos muito agressivos, tem muitos autistas (Verbena, 2020).*

*É uma dificuldade que eu sinto, assim, nessa escola que eu estou, de organizar isso e de ter **auxílio da gestão** em relação a isso também, porque quando a gestão banca junto, tu te sente mais segura, parece que tem um poder maior (Margarida, 2020).*

Há uma descrença no potencial dos alunos, tanto por parte dos próprios professores de educação especial, que entendem que “*eles não têm condições e não ficam em sala de aula*” (Orquídea, 2020) e de que o atendimento no mesmo turno justifica-se pelos alunos serem “*bem mais comprometidos*” (Verbena, 2020). Orquídea (2020) complementa o seu relato, reforçando que “*eles não têm condições de ficar em*

sala de aula, mesmo que não tivesse eu, eles não ficariam, eles entram um pouquinho e já saem”, percepção que precisa urgentemente ser ressignificada.

Compreendemos o discurso da incapacidade dos alunos em permanecer em sala de aula e, de certa forma, entendemos a situação e concordamos que, muitas vezes, da forma como se tem organizado as práticas pedagógicas e as metodologias de ensino, realmente torna-se difícil os alunos quererem permanecer em sala de aula.

[...] apesar dos discursos simplificadores que se possam ouvir aqui ou ali, os alunos se aborrecem na sala de aula porque não trabalham o bastante! Quando são colocados em situação de atividade, sua presença passa a ter sentido, o tempo é vetorizado e a Escola valorizada (MEIRIEU, 2005, p. 184).

Os discursos recorrentes, quando se trata de alunos com deficiência, sempre giram em torno das condições do estudante ou de que tais conteúdos e atividades não o interessam e não são importantes para sua vida. A cultura sobre a incapacidade das pessoas com deficiência impera nos contextos escolares, valorizando o “desenvolvimento já efetivado, desconsiderando as funções que estão em processo de maturação” (CARNEIRO, 2015, p. 13). Uma rede que se retroalimenta entre descrença no potencial do aluno e falta de investimento pedagógico permeia o contexto escolar, justificando a inabilidade dos alunos para permanecerem em sala de aula e sobrepondo a responsabilidade pedagógica aos professores de educação especial.

A gestão escolar pode ser, em articulação com os professores de educação especial, o ponto de partida para espaços de articulação e colaboração. Porém, o que se percebe é uma fragilidade na promoção de um suporte para permanência destes alunos em sala de aula, sendo que a instituição solicita que os alunos sejam retirados da sala de aula, dificultando o processo democrático de escolarização. A orientação da gestão escolar, acompanhada da (des)crença frente à capacidade do sujeito produz, no contexto da escola inclusiva, uma diferenciação curricular.

*É uma **dificuldade** que eu sinto nessa escola, **de ter auxílio da gestão**, porque quando a gestão banca junto, tu te sente segura* (Margarida, 2020).

*Tem que partir da gestão. Com uma gestão ativa já é difícil, imagina **com uma gestão onde tu é esquecida**, tu nunca tem vez, eu tinha que chegar impondo que eu queria uma participação na reunião* (Violeta, 2020).

*Eu tenho muita **dificuldade com as direções das escolas e com as famílias** em aceitarem o turno inverso, então eu acabo tendo que atender os alunos no mesmo turno de aulas deles* (Perpétua, 2020).

A gestão, muitas vezes, não é ativa na efetivação da inclusão escolar. É uma questão encontrada pelas professoras de educação especial, a “*dificuldade [...] de ter auxílio da gestão*” (Margarida, 2020). A educação especial é, em muitas situações, esquecida dentro da escola, onde “*tu nunca tem vez*” (Violeta, 2020) e acaba tendo que se impor para trazer a discussão para a escola.

Para além da gestão, há dificuldade, também, no envolvimento da família em lutar pela garantia de direito à escolarização regular e no comprometimento com o Atendimento Educacional Especializado no turno inverso ao da escolarização, conforme ressalta Rosa (2020), que relata sobre a sua dificuldade “*com as famílias em aceitarem o turno inverso*”. Não se trata de uma crítica às famílias, pois compreendemos que existem dificuldades, muitas vezes, em levar os alunos à escola em outro turno, porém, entendemos que tal ação, aliada ao vínculo com o contexto escolar, pode promover um ambiente mais inclusivo e articulado.

*Na minha realidade, são duas escolas na periferia e bem carentes, então **não tem a presença da família**, são poucos casos que eu tenho a presença da família na escola (Rosa, 2020).*

*Poucos que eu tiro da sala, a não ser, assim, que seja uma **exigência da família**, eu sempre gosto de conversar com a família também, perguntando se eu posso fazer isso, né? (Flor do Campo, 2020).*

O atendimento no turno inverso configura-se como uma das ações que possibilitam a ressignificação da educação especial no contexto comum de ensino. Fortalecer tal ação configura-se, no mesmo sentido, como uma luta constante dos sistemas de ensino, porém, a dificuldade em efetivá-lo ocorre por diferentes fatores, já relatados, como: comprometimento da gestão da escola na organização de tal ação; distância entre escola e residência e falta de transporte escolar para o AEE; dificuldades das famílias em levar os estudantes para o atendimento e interpretação da falta de condições dos alunos em frequentar a sala de aula.

Apesar da orientação legal a nível nacional, bem como a orientação que as escolas recebem da Rede Estadual de Ensino sobre o atendimento no turno inverso ao da escolarização, é possível identificar barreiras para a efetivação do mesmo, que, por vezes, transformam o Atendimento Educacional Especializado em uma prática que, mesmo em período reduzido, substitui o ensino comum.

Observa-se certa angústia por parte das professoras ao relatar que “*a gente tenta fazer no turno inverso*” (Perpétua, 2020) e que “*eu sempre priorizo fazer as*

coisas do jeito correto” (Begônia, 2020) frente à difícil decisão de ‘atender no mesmo turno’ ou ‘não atender’ pelos diversos motivos já citados. Essa tensão constante entre compreender o direito do aluno à permanência em sala de aula comum e a necessidade do apoio pedagógico do atendimento pode ser esclarecida por Meirieu (2002, p. 73) como “estado de um educador que deve fazer frente às exigências contraditórias e não pode – seria uma inconsequência – abandonar nenhum”.

Compreendemos a tensão que se constitui na prática pedagógica de qualquer educador e não queremos aqui desmerecer ou criticar o Atendimento Educacional Especializado, o qual é parte de um grande marco do movimento de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Queremos pensar nos impasses para a efetivação deste serviço, ampliando-o ainda mais e refletindo sobre as possibilidades de um atendimento mais articulado ao ensino comum. Se há dificuldade para a presença dos alunos no turno inverso, por diversos motivos, e se existem alunos que, na percepção da escola, não “têm condições” de estar em sala de aula, por que não pensar em uma prática mais articulada da educação especial com a sala de aula regular?

Sabemos que as práticas pedagógicas em educação especial, historicamente, apresentaram um viés “corretivo”, que pretendiam consertar e compensar “os defeitos”, moldar os alunos para estes adequarem-se aos espaços em que viviam, incluindo a escola. Ainda vivemos os resquícios da educação segregacionista e excludente, com o desafio constante de substituir uma prática clínica por uma prática pedagógica.

Encontramo-nos **ainda** hoje diante do desafio de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas (KASSAR; REBELO, 2013, p. 39, grifo nosso).

A prática pedagógica exige olhar para o aluno como legítimo, constituído pelas suas experiências e capaz de aprender. É um ser que aprende nas relações, que é modificado por elas e que modifica o seu meio, fator que fortalece a crença de que o ensino comum é o lócus prioritário de aprendizagem dos alunos, pois é neste contexto que ele se relaciona com uma gama de colegas que possuem diferentes experiências. A escolarização de alunos com deficiência no ensino comum deve possibilitar a

reflexão sobre a educação sem o complemento do termo “especial”, é educação, é para todos.

Considerando a premissa da educação para todos e por caracterizar-se como parte constituinte da educação, a organização do Atendimento Educacional Especializado, de forma articulada ao ensino comum, configura-se como potente ferramenta na organização de práticas acessíveis a todos. O Artigo 13 da Resolução nº 4, de 2009, já prevê a articulação pedagógica ao destacar, entre as atribuições do AEE, “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, n.p.). Apesar da prerrogativa estar em vigência há mais de uma década, é possível perceber que ainda não é uma prática unânime e, quando ocorre, vai desenvolvendo-se de acordo com as possibilidades de cada contexto.

A Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS tem sua organização voltada a contemplar a educação inclusiva, com matrículas no ensino regular e apoio do Atendimento Educacional Especializado. Um número muito reduzido de espaços que substituem o ensino comum permanecem em funcionamento, sendo um deles uma escola especial voltada para educação de surdos que contempla todas as etapas de ensino, habilitando os alunos a dar continuidade aos estudos. Os outros espaços referem-se a duas classes especiais que ainda se mantêm em funcionamento, apesar dos movimentos da rede para encerrar esta oferta de serviço³¹.

Referente ao Atendimento Educacional Especializado, um elemento potente, na nossa percepção, é que a oferta do serviço ocorra totalmente dentro das escolas, ou seja, as 35 escolas que dispõem do serviço do AEE têm um espaço físico destinado para as salas de recursos³². A rede não possui Centros de Atendimento Educacional Especializado. Entendemos que o AEE dentro da escola, apesar de não garantir, facilita a articulação entre educação especial e ensino comum.

Nos contextos escolares, o que se observa é uma certa autonomia por parte da gestão e das professoras, que prezam por seguir as normativas legais e organizativas de tal serviço. Entre as professoras participantes, foi possível perceber

³¹ É importante ressaltar que, entre os anos de 2016 e 2020, foram encerradas três classes especiais na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria.

³² Apesar de não termos aprofundado o tema neste estudo, temos conhecimento de que nem todas as escolas possuem os materiais distribuídos pelo Ministério da Educação para implementação das Salas de Recursos Tipo 1 e Tipo 2. Algumas funcionam com materiais adquiridos pelas escolas.

que a maioria apresenta um conhecimento crítico e amplo sobre a temática, tanto no que se refere às questões legais e organizativas do seu ofício quanto às atualizações na área.

6.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO E PROCESSOS DE COLABORAÇÃO NA ESCOLA

As práticas pedagógicas constituem-se como eixo central no ofício do professor, configuram-se como as relações que se estabelecem entre educador e educando, como as apostas que o professor mantém sobre a educabilidade dos seus alunos e a energia de conduzi-los por uma aventura que cada um viverá conforme as suas experiências. Concordamos com Meirieu (2006, p. 25) quando afirma que “não há nada de extraordinário, então, em considerarmos nosso ofício como um meio de possibilitar a outros que vivam a alegria das descobertas que nós próprios vivemos”.

Meirieu (2006) atribui igual importância ao professor, ao aluno e ao objeto de aprendizagem, enfatizando a relação entre os três elementos como constituinte do momento pedagógico. Um professor que possui um projeto pedagógico acredita na potencialidade de aprendizagem de seus alunos, colocando o objeto de aprendizagem em evidência, configurando-o como um projeto pessoal do aluno.

Compreendemos que o aluno não é passivo ao projeto pedagógico do professor, ou seja, não é alguém que vai captar e introduzir os conhecimentos, como se estes estivessem fora do sujeito, algo que o sujeito toma para si. Compreendemos o ser humano conforme Maturana e Varela (2001), como seres vivos autopoieticos, sistemas fechados, parte ativa no conhecer e não meros receptores de informação. Pensar em prática pedagógica, a partir desta compreensão, impõe assumir que não somos meros depositantes de conhecimentos e que precisamos

[...] repensar práticas a fim de relacioná-las com propostas de processos vitais, em termos de propor atividades mobilizadoras que sirvam para pôr em movimento processos de autoconstrução. Assim, precisamos pensar em estratégias pedagógicas como dispositivos de desencadeamento de situações internas aos sujeitos estudantes, proporcionando então ambientes de autoexperimentação (PELLANDA, 2009, p. 43).

Com base nos pressupostos teóricos que nos alicerçam, compreendemos que as práticas pedagógicas funcionam como perturbações do meio que não determinam os efeitos e mudanças ocorridas no sujeito, apesar da intencionalidade do professor,

mas que sempre reverberam de alguma forma. Tal afirmação não dispensa os necessários objetivos e planejamentos do professor, o que queremos afirmar é que a proposta do professor terá efeitos diferentes em diferentes sujeitos, os quais não são passíveis de controle.

Uma mesma atividade pedagógica, ao desencadear perturbações, produzirá efeitos de diferentes formas e magnitudes determinadas pela estrutura singular de cada sujeito. As modificações operam em níveis estruturais como decorrência da própria dinâmica do sujeito, desencadeada por suas interações (BRIDI, 2011, p. 126).

Quando se trata da educação especial, bem sabemos que a escolarização de pessoas com deficiência é vista, muitas vezes, apenas como uma ação de socialização. Compreendemos, sim, a escolarização como parte do processo de socialização, porém, entendemos que esta não pode ser reduzida apenas a tal questão, sendo os processos de aprendizagem o objetivo principal da escola.

[...] a educação sempre funciona em relação a três domínios: o da *qualificação*, o da *socialização* e o do que prefiro chamar de *sujeitificação*, que tem a ver com a forma como os estudantes podem ser (se tornar) sujeitos por direito próprio e não apenas permanecer objetos dos desejos e direções dos outros (BIESTA, 2020, p. 70).

Biesta (2020) refere-se aos três domínios a fim de esclarecer as várias faces da educação e a necessária valorização e relação entre elas. Destaco aqui o termo *sujeitificação* como a possibilidade de evitar-se a instrumentalização da educação, abrindo espaço para as diferenças e possibilidades de cada aluno, proporcionando um contexto no qual o estudante, a partir da relação e do investimento do outro, possa tornar-se sujeito, ator e protagonista de sua vida.

E como essas relações têm se estabelecido no contexto escolar? Podemos afirmar que um modelo de organização escolar “bancária”, na perspectiva de Freire (1987), ainda é muito recorrente na educação. Um modelo que compreende os alunos como recipientes onde o professor deposita conhecimento, segundo o qual educar é visto como um “ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 37) ainda é uma realidade nos contextos escolares. Amplamente baseada na competitividade e na concorrência, alunos que não se adaptam e não se enquadram em tal lógica passam a vida escolar tropeçando. Incluímos, neste grupo, grande parte dos alunos com deficiência.

A falta de investimento pedagógico no campo da educação especial é histórica. A crença na não aprendizagem dos sujeitos com deficiência acarretou anos de segregação escolar, em matrículas exclusivas em espaços pedagógicos especializados, como escolas e classes especiais. Acreditamos que, apesar das fragilidades que a inclusão escolar apresenta, o contexto da escola comum é sempre mais benéfico e potente para todos os alunos, porém, os desafios encontrados na escolarização de alunos com deficiência são diversos.

Compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado, serviço da educação especial, pode e deve auxiliar nos desafios encontrados, funcionando como suporte para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. É importante frisar o termo “suporte” e não único responsável pela trajetória escolar dos alunos. O lócus da sala de aula comum é o principal contexto onde as relações acontecem, é neste espaço que o aluno permanece a maior parte do tempo escolar e onde há grande parte da circulação do “conhecimento”.

Nesse sentido, a articulação entre os atores da escola é peça chave na promoção de práticas pedagógicas que tenham sentido para os alunos, um trabalho contextualizado entre sala de aula comum e Atendimento Educacional Especializado. E qual é a concepção de práticas pedagógicas articuladas em educação especial no contexto pesquisado? Como se organizam os processos de colaboração na escola? Eles efetivam-se?

6.2.1 O que se entende por práticas pedagógicas e processos de colaboração na escola?

As práticas pedagógicas em educação especial são percebidas como uma relação que ultrapassa o atendimento individual, transferindo o foco do aluno para o contexto, para as relações existentes no meio escolar como um todo. Compreende-se a importância da proposição de práticas pedagógicas em educação especial articuladas ao ensino comum, ao currículo, ao professor de sala de aula e às vivências do aluno no ambiente escolar. Nesse sentido, concordamos com Baptista (2013) ao ressaltar a importância das práticas pedagógicas articuladas.

Embora tenhamos que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao

aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum (BAPTISTA, 2013, p. 54).

Pensar em práticas do Atendimento Educacional Especializado que rompam as barreiras da sala de recursos pode proporcionar processos mais efetivos de colaboração no contexto escolar. Na percepção das participantes do estudo, as práticas pedagógicas em educação especial não podem ser reduzidas à sala de recursos.

O AEE ultrapassa as paredes da sala de recursos, vai muito além. (Lisianto, 2020).

O trabalho do AEE não pode ser desarticulado com o trabalho da sala de aula, até porque não teria sentido (Íris, 2020).

Lisianto (2020) destaca, ao afirmar que o Atendimento Educacional Especializado “*ultrapassa as paredes da sala de recursos*”, a amplitude que a educação especial ocupa na escola. O professor e o aluno público-alvo da educação especial não pertencem à sala de recursos, não se limitam a este espaço físico. Íris (2020) é enfática ao mencionar que esse trabalho “*não pode ser desarticulado*”, referindo-se à potência de um trabalho que funcione de forma articulada às práticas realizadas em sala de aula comum.

A compreensão sobre articulação pedagógica contempla a possibilidade de troca entre os professores, a possibilidade de conversar com os professores de sala, independente das condições em que ocorrem, bem como a organização do ensino colaborativo ou do coensino. A articulação vai desde “*estar junto com o professor, auxiliar, ajudar*” (Hortênsia, 2020), mesmo que de forma um tanto “atropelada”, no sentido de adaptar uma atividade já pronta ou conversar em pequenos intervalos entre as aulas, como uma forma de suporte, até a possibilidade da construção de um plano de ação conjunto entre ensino comum e educação especial, um ensino colaborativo, que na prática está longe de ocorrer no contexto pesquisado.

O Ensino Colaborativo [...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio, no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36).

É possível perceber que, apesar das professoras entenderem o trabalho colaborativo, com planejamentos e execuções articuladas com o professor de sala de

aula e com a turma, relatam que tal ação não faz parte da realidade profissional delas. Na percepção das professoras, um trabalho articulado e a proposição de ensino colaborativo necessitaria de tempo disponível para articulação, abertura dos professores e apoio da gestão.

*Eu acho que se eu pudesse **ter mais tempo** para conversar com esses professores, para colocar para eles, motivar, sensibilizar eles, mas, assim, teria que ser conversas até meio individuais, antes de um grupo inteiro (Calêndula, 2020).*

*Eu acho que eu deveria **estar muito mais disponível** para os professores, nos planos dos professores, sabe... eu acho que em todos os planos, acho que a prática ideal seria assim, tudo que vai chegar no aluno chegasse antes a mim, para eu ter aquele olhar (Verbena, 2020).*

*Eu acho que o ideal seria, por exemplo, **que tivessem aqueles turnos na escola, o contato com os professores**, tivessem mais momentos de reuniões dentro do turno, para sentar, discutir [...] aqueles momentos de reunião com os professores para trabalhar especificamente o planejamento (Íris, 2020).*

*Independentemente da quantidade de alunos, uma escola ter uma educadora especial 40 horas pra mim seria maravilhoso, colocar **o professor de educação especial à disposição** [...] ia ter tempo de atender, ia ter tempo de articular [...] eu acho que eu ia poder me reunir com os professores (Rosa, 2020).*

A percepção das professoras sobre os processos de colaboração na escola incluem principalmente a questão do tempo, que possibilitaria uma disponibilidade por parte do professor de educação especial e um contato mais próximo com os professores da sala de aula comum. Compreendemos a necessidade de disponibilidade de tempo para a troca e articulação com os professores como condição mínima, porém, questionamo-nos se tal ação seria suficiente para garantir a troca entre professores.

Citamos aqui o caso de Dália que, com suas 40 horas em uma escola de porte médio, ressalta a sobreposição do atendimento individualizado em sua realidade, destacando que uma prática colaborativa demanda articular e planejar um futuro viável. É possível observar as percepções e desejos sobre uma prática pedagógica colaborativa na certeza de que não consegue realizá-la, principalmente pela resistência dos professores do ensino comum.

*É **sentar junto** com os colegas para a gente **planejar um futuro**, que a gente saiba o que vai trabalhar [...] resumindo, que os colegas aceitassem que a inclusão está aí (Dália, 2020).*

Os professores acabam valorizando mais esse espaço (da sala de recursos e atendimento individual) do que eu estar em sala de aula fazendo um trabalho colaborativo, eles gostam muito mais quando eu entro na sala de aula para ajudar um aluno específico do que quando eu entro na sala de aula para propor uma atividade para todos (Lavanda, 2020).

Lavanda compartilha da opinião de Dália, relatando o quanto os professores de sala de aula valorizam o atendimento com foco no aluno em detrimento de uma prática conjunta, ressaltando que *“eles gostam muito mais quando eu entro na sala de aula para ajudar um aluno específico”* (Lavanda, 2020).

As participantes compreendem as fragilidades dos processos de colaboração na escola e consideram que deveriam dispor de mais tempo para os professores do ensino comum, até mesmo para engajá-los na proposição da articulação pedagógica, porém, para isso, necessitariam do apoio da gestão. Tulipa (2020) é incisiva ao destacar a fragilidade do engajamento dos professores de ensino comum e a importância da participação da gestão, mesmo que de forma autoritária, como relata no seu exemplo: *“deveria ser assim: ‘você tem que fazer o planejamento diferente em articulação com a educadora especial e ponto final’”,* e ainda resalta que não percebe uma abertura dos colegas, mas que deveriam ser incentivados pela gestão, complementando: *“não vejo que seja assim, por uma abertura dos colegas, acho que mais por um apoio mesmo da gestão”* (Tulipa, 2020).

O papel da gestão, tanto em âmbito administrativo quanto escolar, para a organização de uma escola que contemple uma educação democrática, acessível a todos e com respeito às diferenças, é primordial. Gestões que compreendem a importância de um trabalho colaborativo e articulado entre professores de educação especial e ensino comum preocupam-se com os componentes básicos para efetivação de tal realidade, como: formação continuada, horários compatíveis, número de professores necessários para a realização de tal organização escolar e adequação de tempo para organização de planejamentos articulados (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

As gestões, tanto escolar quanto da rede, são frágeis quando se trata de promover um ambiente propício para um trabalho colaborativo e articulado. A visão ainda muito valorizada do atendimento em sala de recursos, a relação carga horária/número de alunos, o olhar limitado à deficiência a partir de um modelo médico em detrimento de um modelo social são particularidades que impõem limites e

dificultam a implementação de práticas colaborativas, já que estas demandam investimento.

Quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento. Os professores que visam trabalhar nesta proposta, sem tempo, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem fora do espaço escolar, quando possível. Esse planejamento acaba se limitando a preparações superficiais de coensino ou trabalho individual (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 33-34).

Outro ponto nevrálgico percebido pelas professoras, que está diretamente relacionado à gestão, são as condições de trabalho. A desvalorização do professor de educação básica é histórica em nosso país, constituindo-se numa realidade na maior parte das redes de ensino, muitas vezes incentivando este profissional a submeter-se a um regime de trabalho de 60 horas semanais. No contexto pesquisado, a escassez de tempo, de materiais e de recursos didáticos e tecnológicos faz parte do cotidiano dos professores, dificultando a possibilidade de proposição de práticas articuladas, além da grave situação financeira, que enfrenta atrasos no pagamento de salários e falta de reposição salarial há anos.

*Mas é complicado também porque os **professores estão bem sobrecarregados**, os professores estão adoecendo (Calêndula, 2020).*

*Essa questão dos **professores estarem massacrados**, a gente sabe, eu também me incluo nessa, com perda de direitos, com salário atrasado não sei há quantos anos, defasado e tudo mais, eu acho que isso influencia muito sim (Begônia, 2020).*

Calêndula e Begônia enfatizam sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no que tange às condições de trabalho, demonstrando compreensão e ressaltando que “é complicado [...] os professores estão adoecendo” (Calêndula, 2020). Os professores estão sobrecarregados, “massacrados [...] com perda de direitos, com salário atrasado [...] eu acho que isso influencia muito sim” (Begônia, 2020). É inegável que tais fatores implicam na disposição em pensar e propor práticas pedagógicas inovadoras, já que “as dificuldades enfrentadas pelos professores brasileiros são marcadas por precariedades que impactam a forma de se compreenderem e atuarem na educação” (MELETTI; GONÇALVES, 2019, p. 188).

Apesar das dificuldades, é possível perceber que as professoras compreendem como práticas articuladas qualquer possibilidade de comunicação entre os professores. A conversa no intervalo, na porta da sala, a troca de ideias por aplicativos

de comunicação, entre outros encontros informais, são compreendidos como experiências de articulação. Ainda assim, as participantes têm clareza de que essa não é a forma ideal para promover processos de colaboração na escola, estão conscientes das dificuldades que permeiam tal organização e sentem que, assim como as escolas estão organizadas, torna-se inviável pensar em um trabalho articulado, que contemple um planejamento em conjunto.

Compreendem, ainda, que a viabilidade de um trabalho articulado pode promover uma ressignificação da educação especial no contexto escolar. Entendem que a educação especial precisa ser compreendida como responsabilidade de todos os atores da escola e não ficar restrita à professora de educação especial. E como tem se organizado, no contexto pesquisado, as práticas pedagógicas articuladas?

6.2.2 Práticas pedagógicas articuladas: existência e organização no contexto pesquisado

Pensar e possibilitar articulação pedagógica entre educação especial e ensino comum é uma tarefa complexa. Complexo no sentido sistêmico, considerando que “sistema complexo é aquele constituído de um número muito grande de unidades, com uma enorme quantidade de interações” (VASCONCELLOS, 2013, p. 110). Pensar tais interações de forma dialógica, com a convergência de conceitos que historicamente se opõem, que se encontram isolados em suas áreas, de forma que possam conversar e integrar-se como responsáveis ativos na promoção e solução de barreiras existenciais.

Historicamente, são duas áreas que ocuparam espaços físicos divergentes, separados. Nos últimos anos, movimentos com o intuito de borrar tais barreiras de compartimentação, transpondo territórios e proporcionando espaços dialógicos, têm ocupado as discussões na área da educação especial, a partir de estudos que propõem implementar modelos de práticas pedagógicas articuladas, como o Trabalho Docente Articulado e o Ensino Colaborativo (LAGO, 2014; HONNEF, 2018; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018; CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

A proposição do Trabalho Docente Articulado prevê que o trabalho do professor de educação especial seja realizado tanto em sala de recursos como no contexto da sala de aula comum, pelo mesmo profissional, o qual deve, necessariamente, ter

formação inicial em educação especial, ou seja, ser graduado em Licenciatura em Educação Especial. A organização do trabalho é realizada com base no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de cada aluno, produzido em colaboração entre ensino comum e educação especial (HONNEF, 2018).

O Trabalho Docente Articulado busca uma complementaridade das ações voltadas aos alunos com deficiência, de modo que elas possam respaldar tanto o trabalho em sala de aula quanto o trabalho em SRM com esses alunos. Uma articulação que permita, além do professor de educação especial ser apoio em sala comum, também o professor de sala comum ser apoio às ações desenvolvidas em SRM, conhecendo os objetivos desse atendimento, através dos diálogos e das práticas conjuntas (HONNEF, 2018, p. 111).

O Trabalho Docente Articulado enfatiza a importância tanto do atendimento em sala de recursos quanto da escolarização em sala de aula comum, ambos de forma que articulem os saberes das duas áreas.

Já o Ensino Colaborativo prioriza a atuação direta do professor de educação especial no contexto da sala de aula comum, em parceria com professores do ensino regular. Defende tal proposição por ser baseada na abordagem social da deficiência e por compreender que a sala de aula comum é o *locus* de aprendizagem de todos os sujeitos, ou seja, “pressupõe que a escola deve ser modificada e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 26).

Existem algumas diferenças entre o Trabalho Docente Articulado e o Ensino Colaborativo, principalmente referente à formação do professor de educação especial que, no caso do Trabalho Docente Articulado, exige a formação inicial em Licenciatura em Educação Especial, e no Ensino Colaborativo não há a exigência de tal formação ser em nível de graduação.

Compreendemos as duas proposições como possibilidades de articulação pedagógica entre ensino comum e educação especial, bem como entendemos que é possível outras formas de realização de um trabalho articulado, considerando a realidade de cada rede ou escola. Primeiramente, é necessário tornar a articulação pedagógica e o trabalho colaborativo como parte integrante da escola, regimentada e projetada no seu Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico e, posteriormente, propor espaços destinados ao diálogo entre os professores, contemplando aspectos referentes à educação especial, ao currículo escolar, aos

planejamentos, às metodologias etc. Corroboramos com Werner *et al.* (2021, p. 26) em relação à ideia de que “na invenção de possibilidades escolares inclusivas, o trabalho em equipe, colaborativo e a partir da rede de sustentação do aluno é central”.

A Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul prevê, no Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 56, de 2006, que o serviço de apoio pedagógico pode ser realizado em classes comuns, mediante a atuação do professor de educação especial e, também, em salas de recursos, onde é realizada a complementação ou suplementação curricular. Todavia, apesar do documento prever a realização do apoio pedagógico também em sala de aula comum, não especifica a forma como este deve ocorrer.

O território pesquisado abrange uma pequena parte do contingente da Rede de Ensino do Estado. Nesse contexto, foi possível observar a percepção das professoras de educação especial referente às práticas pedagógicas articuladas, sendo que grande parte delas entendem essa articulação como a relação que possuem com os colegas do ensino regular. Acreditam que tais práticas configuram-se como possibilidade de qualificar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, proporcionando acesso ao currículo escolar.

Nesse sentido, compreendem que realizam práticas articuladas com o ensino comum, mesmo que sejam breves diálogos entre os profissionais. Realizam tais articulações e diálogos de diferentes formas, no dia a dia, nos horários de intervalo, em conversas por aplicativo de comunicação e conversas paralelas em reuniões pedagógicas. Não mencionam a existência de reuniões pedagógicas específicas para planejarem colaborativamente.

***A gente conversa**, eu pergunto “O que vocês vão trabalhar neste ano?”, aí eu tento fazer um planejamento que converse com o conteúdo delas (Bromélia, 2020).*

*A articulação acontece no **dia a dia** mesmo, porque quando acontecem as reuniões, acaba tendo muitos assuntos, outras coisas, né? (Íris, 2020).*

*A gente conversa no **horário do intervalo**, via **WhatsApp**, e se articula em **algumas reuniões** (Azaléia, 2020).*

*O que tem me facilitado muito é o **WhatsApp e as reuniões pedagógicas**, mas daí, assim, nas reuniões colocavam todos os recados e deixam a gente para **conversas paralelas**, aí eu conseguia fazer articulação, por exemplo, tem reunião, aí a gente faz as “paralelas” e as colegas se separam por anos e eu vou passando nos anos (Dália, 2020).*

*A gente tem as reuniões pedagógicas nas quartas, **paralelo à reunião a gente senta em grupos ali ou fala individualmente sobre cada aluno**, ou na hora do recreio, ou as colegas vão lá na sala (de recursos) e dizem “preciso de uma atividade, eu tô trabalhando isso, o que posso trabalhar com esse aluno nessa mesma linha dos demais?” [...] a articulação é feita assim, conversas diárias, tá chegando na escola e a gente tá conversando (Gérbera, 2020).*

A comunicação entre os professores é vista como possibilidade de articulação. Sem espaços próprios para a colaboração entre educação especial e ensino comum, estas “*acontecem no dia a dia mesmo*” (Íris, 2020). Ocorrem em breves momentos, nos quais os professores tentam organizar-se para conversar sobre determinado aluno ou determinada situação. Os momentos variam entre reuniões e conversas informais ou conversas paralelas, em reuniões.

No que tange às reuniões, é possível perceber que não são momentos específicos para o diálogo sobre a educação especial e sim momentos nos quais os professores ajustam-se para falar sobre o assunto, ou seja, “*deixam a gente para conversas paralelas*” (Dália, 2020), em que “*a gente senta em grupos ali ou fala individualmente sobre cada aluno*” (Gérbera, 2020). Também é possível perceber as conversas informais a partir de breves encontros nos corredores “*ou na hora do recreio, ou as colegas vão lá na sala*” (Gérbera, 2020), “*no horário do intervalo*” (Azaléia, 2020). Em todos os momentos possíveis, em “*conversas diárias, tá chegando na escola e a gente tá conversando*” (Gérbera, 2020).

Não há, no contexto pesquisado, uma organização escolar que priorize espaço para articulação e processos de colaboração entre as áreas da educação especial e do ensino comum. Os professores vão ajustando-se, criando breves espaços de diálogos entre os corredores da escola ou a distância, com a utilização de aplicativos de comunicação, de forma precária, improvisada e sem uma regularidade.

A comunicação entre os professores, quando ocorre, é prioritariamente organizada no sentido de conversar sobre o aluno ou de adaptar alguma atividade. A colaboração entre os profissionais não abrange o planejamento compartilhado, nem todo o grupo escolar (todos os alunos da sala).

***Difícilmente a gente fica um tempo juntos planejando algo**, a gente vai trocando, porque é o tempo que a gente tem, né? Por exemplo, o professor elaborou uma atividade e ele me mostra, aí eu dou uma sugestão do que ele pode modificar, mas, assim, o sentar, o sentar é raríssimo, não é fácil a gente conseguir esse tempo não (Magnólia, 2020).*

A gente não tem muito tempo, assim, de ter aquele tempo específico para sentar dentro da semana e poder “ah, agora vamos planejar lá a atividade, o conteúdo, o que nós vamos trabalhar quem sabe mês que vem isso, isso e isso”, **de ter esse tempo mesmo de planejamento** (Azaléia, 2020).

Eu não sei exatamente o que elas desenvolvem com os alunos, porque eu percebo que tem, assim, um desconforto se eu perguntar, eu não consigo essa proximidade, então, se a gente for falar de articulação no planejamento, não tem, isso não existe na minha realidade (Tulipa, 2020).

A maior parte é adaptação de atividades, porque assim eu tenho acesso quando eu consigo participar dos planejamentos delas assim, daquele planejamento do mês por exemplo, quando eu consigo participar junto ai dá, mas assim, eu faço mais mesmo é a adaptação (Dália, 2020).

A fragilidade na questão relacionada ao planejamento compartilhado pode ser percebida, principalmente, em relação à falta de tempo para tal ação. Magnólia (2020) ressalta que “*dificilmente a gente fica um tempo juntos planejando algo [...], o sentar junto é raríssimo*”, algo praticamente inexistente nas escolas “*ter esse tempo mesmo de planejamento*” (Azaléia, 2020) e, por vezes, mal visto por alguns colegas, percebido por Tulipa (2020) como “*um desconforto, assim, se eu perguntar*”, referindo-se ao planejamento dos professores. Normalmente a comunicação, quando ocorre, é realizada no sentido da professora de educação especial dar uma “*sugestão do que ele (o professor) pode modificar*” (Magnólia, 2020) ou até mesmo ela própria adaptar algo da proposta inicial do professor, como ressalta Dália ao finalizar a fala com um “*mas, assim, eu faço mais mesmo é a adaptação*” (Dália, 2020). Pensar em planejamento articulado, no contexto pesquisado, é algo inexistente. Não ocorre e, em nenhum momento, foi relatado uma tentativa que partisse da gestão escolar para tal ação. O movimento de tentar uma comunicação e uma possível articulação com o ensino comum sempre parte das professoras de educação especial.

Mesmo assim, com todas as dificuldades, as professoras de educação especial relatam conseguir maior articulação quando se trata da etapa dos anos iniciais. Infere-se que a presença de um único professor³³ responsável pela turma, torna mais fácil a comunicação entre os professores.

Com os anos iniciais é bem mais tranquilo, porque como é um professor por turma, os professores conhecem os alunos como a palma da mão deles, então hoje em dia está mais tranquilo, a gente consegue adaptar material, a gente conversa “O que tu notou, o que evoluiu, o que não evoluiu?”, a gente consegue fazer um trabalho na mesma direção (Bromélia, 2020).

³³ No ano de 2020 foi instituído nos anos iniciais da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul os componentes curriculares de Educação Física e Produções Interativas, totalizando 4 horas semanais. Ainda assim, o professor unidocente é o principal responsável pela turma.

*O professor de currículo (anos iniciais), por ele ser **unidocente**, a gente tem mais acesso a todo o currículo, consegue planejar tentando fazer um trabalho interdisciplinar, costurando uma ação com a outra, é mais tranquilo, mais fácil (Magnólia, 2020).*

*O **professor de anos iniciais** passa, todos os dias, quatro horas com aquele aluno [...], **ele vive aquele aluno** (Jasmim, 2020).*

A presença de um único professor responsável pela turma possibilita um maior conhecimento sobre seus alunos, “os professores conhecem os alunos como a palma da mão” (Bromélia, 2020), “ele vive aquele aluno” (Jasmim, 2020), o que facilita a comunicação entre os professores de educação especial e ensino comum. Há uma troca de informações sobre o desenvolvimento dos alunos, que pode ser percebida no diálogo “O que tu notou, o que evoluiu, o que não evoluiu?” (Bromélia, 2020). Portanto, é mais tranquila e dialógica essa relação.

*Os anos iniciais [...] **eu conheço todos e tenho um relacionamento íntimo com os professores**, é um professor por aluno, ou seja, aluno tal, professor tal (Begônia, 2020).*

*Olha... com os anos iniciais é mais, eu vou ser bem sincera, **é bem mais tranquilo trabalhar**, sabe? A gente está conseguindo trocar ideias, fazer essa troca (Cravina, 2020).*

***Eu não posso dizer que com os professores dos anos iniciais eu tenha dificuldade** (comunicação), acho que às vezes a gente não é muito bem interpretada, sabe? Precisa ter um cuidado na maneira como tu vai colocar, que não é uma imposição, porque senão esse trabalho se acaba e tu não vai mais ter aquele professor para trabalhar junto (Íris, 2020).*

No geral, nesta etapa de ensino, a relação entre os professores flui melhor. Begônia (2020) conhece “*todos e tem um relacionamento íntimo com os professores*”, porém, Íris (2020) é cautelosa para não ser mal interpretada, enfatizando o “*cuidado na maneira como tu vai colocar [...], porque senão esse trabalho se acaba*”.

Íris (2020) alerta para a delicadeza ao dirigir-se ao professor do ensino regular, numa tentativa de aproximar este professor da área da educação especial, de caminhar ao lado dele, construindo uma ação de responsabilização mútua pela aprendizagem do aluno público da educação especial no ensino comum. Aceitando o outro como legítimo na relação, Íris compreende que não é impondo uma responsabilidade ao professor de sala de aula que será possível aproximar este, numa ação colaborativa (MATURANA; VARELA, 2001).

Quando se trata dos anos finais e do ensino médio, a comunicação entre educação especial e ensino comum aparece de forma mais rígida.

*O professor de área, por exemplo, de Ensino Religioso, Inglês, Espanhol, Libras, é uma carga horária pequeníssima, às vezes é um período e troca, e aí ele não tem aquele contato, então a dificuldade do professor de área, às vezes, é a **carga horária** mesmo, porém, alguns que têm mais “boa vontade” te procuram, no corredor, na sala, te enviam um recado no WhatsApp, eles te procuram (Jasmim, 2020).*

*Já nos anos finais e ensino médio é bem mais difícil, porque além de serem **vários professores**, ainda **muda muito**, né? Às vezes o professor sai, às vezes o professor tem 5 horas na escola, aí sai da escola e vem outro, aí o professor de Matemática do fulaninho já não é mais esse, daí estava fazendo um trabalho com esse e tenho que mudar tudo, então é bem mais complicado (Begônia, 2020).*

*A maior dificuldade é com os professores dos anos finais e ensino médio pela questão do **tempo**, pela questão da gente **não encontrar os professores**, pela questão que é mais difícil mesmo de tu conseguir adaptar um conteúdo lá do 3º ano do ensino médio para um aluno que tem um nível muito inferior de aprendizagem (Íris, 2020).*

*Com os anos finais fica um pouco mais complicado, **a gente se coloca à disposição**, a gente participa das reuniões e poucos são os professores que têm esse olhar, para fazer uma prova, os alunos fazem as provas adaptadas com nós (professoras de educação especial) (Cravina, 2020).*

*Os anos finais [...] eles entram em sala de aula e dão sua aula e saem, é tudo muito rápido. E aí parece que **a gente não consegue nunca vínculo** com esses professores (Calêndula, 2020).*

As professoras relatam tais dificuldades de relação com estas etapas de ensino, atribuindo os motivos, principalmente, à escassez de contato, em função da grande quantidade de professores nestas etapas de ensino, dados os componentes curriculares. Falta de tempo para tal articulação e rotatividade dos professores são fatores que podem ser percebidos quando Begônia (2020) ressalta que “*além de serem vários professores, ainda muda muito*”. No geral, os esforços e atitudes visando articulação entre as áreas parecem partir da educação especial, mesmo Íris (2020) enfatizando que: “[...] os professores, no geral, **estão bem mais abertos**, são *pouquíssimos casos de professores que se negam, é uma conquista, eu acho que a gente também não pode querer tudo ao mesmo tempo, é aos pouquinhos*.”

A fala de Íris e das demais professoras são representativas de uma realidade que ainda coloca a área da educação especial como central na escolarização dos alunos público-alvo. A abertura dos professores de ensino comum à escolarização dos alunos com deficiência aparece como uma conquista, que deve ser celebrada e exigida com cautela, já que “a gente não pode querer tudo ao mesmo tempo” (Íris, 2020). Fica subentendido o esforço que os professores de educação especial fazem

para contatar os professores de sala de aula e o contentamento que apresentam por conseguirem um mínimo de articulação.

É possível perceber que, ainda que de forma muito incipiente e sem uma organização definida, movimentos de colaboração em sala de aula comum, por parte dos professores de educação especial, têm ocorrido no contexto pesquisado. Ainda que de forma aparentemente pouco articulada, há tentativas de inserção em sala de aula comum, pensando uma proposição mais complementar do Atendimento Educacional Especializado.

*Aos poucos **eu estou me inserindo** mais dentro da sala de aula e estou gostando desse atendimento do AEE em sala de aula, eu estou muito mais presente e conseguindo compreender melhor também os anseios delas, eu estou me sentindo mais próxima, porque como a gente vai na escola só duas vezes na semana, se eu fico só na sala de recursos tem vezes que eu nem enxergo elas (professoras) (Rosa, 2020).*

*A maioria dos professores que **eu consigo ficar mais na sala** são as que os **alunos têm maior necessidade** de a gente estar ali, maiores problemas com relação ao comportamento, alunos que têm esses rompantes, que se atiram no chão, que gritam muito, ainda a minha inserção maior é nesses casos (Margarida, 2020).*

*Tinha que correr atrás, **eu ia muito nas turmas**, sempre mantinha esse vínculo, uma vez por semana, chegar nas turmas, ver o que está acontecendo e oferecer alguma atividade [...], mas nem todas, né? Às vezes, eu lembro que eu ia nas salas e **parecia que eu estava incomodando**, sabe? Dava um desconforto, daí às vezes eu acabava pulando alguns que eu não me sentia bem (Prímula, 2020).*

*Conforme eles vão crescendo (os alunos), vão ficando maiores, por exemplo, anos finais, eles **ficam incomodados** com a presença, eu entro e eles não se sentem confortáveis (Hortênsia, 2020).*

A presença do professor de educação especial na sala de aula comum não é uma prática naturalizada nas escolas e, nos momentos em que acontecem, partem de uma iniciativa das professoras da área, como pode ser percebido no discurso de Rosa (2020) ao relatar “*estou me inserindo mais dentro da sala*”. A professora fala com empolgação sobre a sua inserção em sala de aula, porém, é possível perceber que essa presença, muitas vezes, está relacionada com as condições, principalmente, comportamentais do aluno. Margarida (2020) relata que, normalmente, consegue manter-se neste espaço quando há matrículas de “*alunos que têm esses rompantes, que se atiram no chão, que gritam muito*”.

A professora Prímula (2020), ao falar sobre a articulação em sala de aula com os professores, relata a necessidade de “correr atrás” e do mal estar que sente quando

percebe que a sua presença não é bem quista pelos colegas, ao lembrar que “*eu ia nas salas, parecia que estava incomodando, sabe? Dava um desconforto*”.

A relação entre educação especial e ensino comum parece truncada. A presença do professor de educação especial em sala de aula aparece muito relacionada com o apoio direto ao aluno público-alvo da educação especial, reforçando a ideia da responsabilização deste profissional pela escolarização deste estudante e da cisão entre educação especial e ensino comum, ultrapassando as paredes da escola regular.

Diferentemente das propostas de Ensino Colaborativo e Trabalho Docente Articulado, a presença do professor em sala de aula no contexto pesquisado, quando ocorre, parece mais com a proposta do **professor de apoio** que, segundo Freitas (2013, p. 44):

[...] deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com deficiente que precisa de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares. Deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento às crianças deficientes. Este deve ser detentor de conhecimentos específicos como código de linguagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado dos conteúdos ensinados.

Infelizmente, há uma verdade compartilhada historicamente de que os alunos público-alvo da educação especial necessitam de métodos e técnicas especializadas ou diferenciadas para conseguirem relacionar-se com o saber, e que a área da educação especial é a detentora desta habilidade. Dessa forma, o professor de educação especial, ao ocupar o contexto da sala de aula comum, é entendido como o profissional capacitado para o ensino de tal aluno, e, assim, é responsabilizado a auxiliar este estudante na realização das atividades ou, até mesmo, na proposição de atividades diferenciadas.

A cisão entre educação especial e ensino regular mantém-se mesmo na tentativa de articulação dentro da sala de aula. O professor de educação especial ocupa o espaço da sala de aula comum, normalmente, alheio ao que o professor está trabalhando, demonstrando principalmente uma desarticulação nos aspectos relacionados ao planejamento, que se apresenta como uma das grandes dificuldades no processo colaborativo na escola. Diferentemente seria se este professor tivesse, pelo menos, conhecimento da proposta do professor e, melhor ainda, se pudesse ter planejado colaborativamente com ele.

Não é dessa maneira que compreendemos uma prática pedagógica articulada e sim a partir da possibilidade da realização de um trabalho em conjunto, do Atendimento Educacional Especializado e da atuação do professor de educação especial no contexto escolar ocorrer de forma que complemente a escolarização do aluno, garantindo suporte e acessibilidade curricular. Porém, é impossível pensar tais ações se estas não conversam com o ensino comum, com o professor que está em sala de aula interagindo com o aluno a maior parte do tempo.

Corroboramos com Jesus e Effgen (2020) na defesa de uma escola que enfrente as dificuldades encontradas na inclusão e que, em conjunto, crie estratégias para superar a cisão ainda existente entre educação especial e ensino comum.

Temos defendido que, na escola concreta, muitos desafios se colocam à educação inclusiva, mas isso não constitui justificativa para o não fazer por parte do professor e de todos os que lá estão. Precisamos nos lembrar de que antes de tudo, somos professores de alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais e cognitivas. É esse senso de ser professor que gostaríamos de evidenciar no professorado que vem atuando em nossas escolas, para que possam assumir uma atitude inclusiva (JESUS; EFFGEN, 2020, p. 132).

Compreendemos a centralidade e o protagonismo do professor de educação especial em ser agente articulador da inclusão no contexto escolar, no entanto, entendemos que este profissional necessita de aporte da gestão na organização de um ambiente colaborativo, bem como o envolvimento de todos os agentes educacionais.

Podemos afirmar que as práticas pedagógicas articuladas no contexto pesquisado não ocorrem da maneira ideal, principalmente pela falta de momentos destinados a processos de colaboração entre ensino comum e educação especial. A facilidade maior refere-se ao diálogo entre professores de educação especial e professores de ensino comum, principalmente nos anos iniciais, em que o diálogo é mais recíproco em função destes professores conviverem mais e conhecerem melhor os seus alunos. Já nos anos finais e no ensino médio, a articulação é quase nula, principalmente pela diversificação dos professores por área e da carga horária pequena em sala de aula, o que normalmente faz com que estes conheçam pouco seus alunos.

A articulação inexistente quando se trata das questões de planejamento, e ocorre em breves diálogos no dia a dia escolar e em conversas paralelas às reuniões. Quando se trata da presença do professor de educação especial em sala de aula,

normalmente não se apresenta de forma articulada, sendo que os professores entram em sala, principalmente, para auxiliar os alunos com deficiência, não conhecendo e não participando do planejamento do professor de sala de aula.

6.3 O ACESSO AO CURRÍCULO: BARREIRAS E POSSIBILIDADES

Falar sobre currículo é uma tarefa complexa. Sacristán (2000, p. 15) já anuncia que “é difícil ordenar num esquema e num único discurso coerente todas as funções e formas que parcialmente o currículo adota”. No âmbito deste estudo, nossa intenção não foi discorrer sobre currículo em si, porém, foi necessário apontarmos a nossa compreensão sobre o assunto, considerando que a discussão, neste ponto do texto, é problematizar sobre as questões de acessibilidade curricular pelos alunos com deficiência. Realizamos tal problematização com base em pesquisadores que debruçaram seus estudos sobre a relação entre currículo e educação especial (HAAS, 2016; VIEIRA, 2012; XAVIER, 2018).

Sacristán (2000, p. 34), numa tentativa de definir o que é currículo, descreve-o como “o projeto seletivo de uma cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola, tal como se acha configurada”. Nesse sentido, compreendendo o currículo como o caminho das experiências escolares, atravessadas pelos investimentos pedagógicos, Moreira e Candau (2007, p. 18) descrevem o currículo como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.
- Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes.

Cabe destacar que o currículo não se configura como um dispositivo neutro, ou seja, é construído com o intuito de produzir sujeitos, transmitindo informações sociais que não são desinteressadas, que atendem interesses das classes dominantes (MOREIRA; SILVA, 2008). O currículo produz subjetividades, delimita percursos e

configura-se como um elemento constituinte das relações de poder, no sentido da manutenção de uma ordem, que atende os interesses de “alguém”. Compartilhamos, assim como Haas (2016), o questionamento de Apple (2006 *apud* HAAS, 2016, p. 95): “para quem as escolas funcionam?”.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica definem currículo como “fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo” (BRASIL, 2013, p. 24). As Diretrizes orientam os sistemas de ensino frente ao planejamento curricular na Educação Básica e, no que tange à educação especial, reiteram a transversalidade desta junto à Educação Básica, reforçando o Atendimento Educacional Especializado como o responsável por “identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo” (BRASIL, 2013, p, 42).

Com objetivo de regulamentar e padronizar as aprendizagens necessárias aos estudantes na Educação Básica, a Lei nº 13.415, de 2017, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, regulamentando a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). A BNCC, além de ser um documento com conteúdos curriculares prescritos que, muitas vezes, têm pouca relação com a realidade local e escolar dos estudantes, aborda o acesso dos alunos com deficiência de forma fugaz e reduzida. Ao mencionar o compromisso com os alunos com deficiência, orienta que seja garantida a **diferenciação** curricular, embasando tal afirmação na Lei nº 13.146 de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2017).

Porém, Lei nº 13.146 não faz menção à diferenciação curricular, e sim enfatiza o acesso ao currículo como direito garantido pelos alunos com deficiência, mencionando a possibilidade da realização de “**adaptações razoáveis**, 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” (BRASIL, 2015, grifo nosso). Segundo o Decreto nº 6.949, de 2009, adaptações razoáveis são entendidas como adequações no currículo que não acarretam em supressão, modificação ou diferenciação curricular.

Adaptação razoável significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009a, n.p.).

A Base Nacional Comum Curricular, ao mencionar a possibilidade de diferenciação curricular, abre possibilidades para supressão de objetivos ou, até mesmo, para a utilização de um “currículo funcional”.

Historicamente, o currículo escolar foi compreendido como um conjunto de saberes a ser acessado e adquirido pelos estudantes no contexto educacional. A educação, a partir de uma abordagem positivista, compreendida como formação, no sentido de moldar sujeitos, precisaria de um currículo “essencialmente nutrido por três questões: o que ensinar, como ensinar e como avaliar [...] a educação, assim, passava a ser vista como um processo de moldagem” (VIEIRA, 2012, p. 95).

A compreensão de uma educação baseada no pressuposto positivista, ainda muito presente no contexto escolar, que contempla a ideia dos conhecimentos como “objetos” a serem adquiridos e possuídos, permeia a compreensão tradicional de currículo escolar. Sugere-se uma sequência de conteúdos que são depositados pelos professores e devem ser apreendidos pelos estudantes.

Na medida em que a Escola transmite saberes a indivíduos concretos, situados no espaço e no tempo, inseridos em uma história pessoal, beneficiando-se de ambientes familiares e sociais necessariamente diferentes, será que ela não corre o risco de ensinar, evidentemente de maneira obrigatória e programática, conhecimentos muito restritos a um determinado contexto? (MEIRIEU, 2005, p. 39).

A constituição curricular já é algo pronto, estanque, com conhecimentos selecionados que devem ser transmitidos aos alunos. A ideia de controle, aliada a uma proposição positivista de currículo, na qual o currículo configura-se como objeto a ser alcançado, ou seja, uma gama de conhecimentos que os alunos precisam tomar posse, mantém-se presente no contexto escolar e faz-nos questionar sobre como os alunos com deficiência relacionam-se com o currículo. Os alunos público-alvo da educação especial conseguem ter acesso a esse dispositivo?

A participação ou o acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao currículo escolar é o grande desafio da escolarização de alunos com deficiência no ensino comum. Historicamente, num contexto especializado de ensino, estes alunos eram submetidos a currículos funcionais baseados principalmente em atividades de

vida diária e em socialização dos alunos. A prerrogativa da inclusão escolar propõe o inverso. Argumenta a necessidade da escolarização de todos os alunos no contexto do ensino comum, garantindo a estes o acesso ao currículo escolar.

A Rede Estadual de Ensino, no Parecer nº 56, de 2006, ressalta que o currículo escolar tem base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que, em casos excepcionais, os alunos público-alvo da educação especial podem **não** se beneficiar de tal currículo.

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional [...] em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um **currículo funcional** para atender às necessidades práticas da vida (RIO GRANDE DO SUL, 2006, p. 5-6, grifo nosso).

O Parecer nº 56 sustenta a ideia da necessidade do acesso ao currículo comum, porém, destaca a possibilidade de um currículo funcional para os alunos que não se beneficiarem do currículo geral. Em 2010, foi publicado o Parecer nº 251 do Conselho Estadual de Educação, o qual compreende a possibilidade de uma “apreensão” em nível diferente dos demais colegas, porém, não propõe uma diferenciação curricular ou um currículo funcional.

Como parte importante da escolarização é a sociabilização da criança, necessário se faz que ela conviva com crianças de sua idade e se desenvolva no nível de suas possibilidades. **Mesmo que a apreensão dos conteúdos do currículo aconteça de forma diversa da dos alunos da mesma idade, deverá desenvolver atividades diretamente relacionadas aos conteúdos trabalhados por seus colegas.** Tais conteúdos do currículo, além daqueles originados na sua própria experiência de vida, darão suporte para o exercício da atividade cognitiva (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 3, grifo nosso).

O acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar é uma grande problemática da educação especial. Compreendemos que não é só uma questão referente aos alunos público-alvo da educação especial, já que não é só este público que parece encontrar entraves e dificuldades ao relacionar-se com este currículo pronto e prescrito, distante, muitas vezes, dos professores e estudantes, como um objeto a ser alcançado. Arroyo (2011, p. 53-54) destaca a indiferença como característica dos currículos e acrescenta que “os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, valores e cultura”.

A desvalorização dos saberes e das experiências dos alunos é parte constituinte das barreiras de acesso ao currículo e passa a ser entendida como uma dificuldade do sujeito. No caso dos alunos público-alvo da educação especial, a dificuldade de acesso, muitas vezes, é justificada com base no “comprometimento” dos alunos. As suas condições próprias são consideradas imperativas para os alunos terem acesso ou não ao currículo escolar. Tal conjuntura é observada quando as professoras relatam as possibilidades de acesso dos alunos ao currículo comum.

*A questão do currículo, eu acho que é a questão que mais me preocupa [...], eles conseguem ter acesso **dentro da possibilidade de cada um**, no caso eu tenho **alunos bem comprometidos**, até inclusive tem uma história de uma aluna, ela não tem (acesso) (Cravina, 2020).*

*Todos não, a maioria, a maioria não tem acesso, são poucos os que têm, **os que são menos comprometidos** (Azaléia, 2020).*

*Com os **não alfabetizados** é um pouquinho mais complicado (Flor de Lótus, 2020).*

*Eu tenho um que tem que aprender a escrever o nome dele recém, ele está no 3º ano e não consegue escrever. Tenho dois que **não estão nem alfabetizados, eles não falam**, então realmente **não tem como o professor passar a matéria** da sala de aula (Petúnia, 2020).*

É possível perceber que, a depender das condições do estudante, este não consegue acessar o currículo. Cravina (2020) inicia sua fala ressaltando a possibilidade de acesso ao currículo, ou seja, “eles conseguem ter acesso” - pensa e complementa: “dentro das possibilidades de cada um”. Na mesma direção, Azaléia (2020) enfatiza que a maioria dos seus alunos não possuem acesso ao currículo e destaca que somente “os que são menos comprometidos” conseguem acompanhar o currículo escolar.

Um dos fatores que aparece como condição de acesso ao currículo está relacionado à linguagem, considerando que “com os não alfabetizados é um pouquinho mais complicado” (Flor de Lótus, 2020). O fato de os alunos não falarem e não estarem alfabetizados naturaliza e torna aceitável a falta de acesso ao currículo comum, conforme pode ser percebido quando Petúnia (2020) ressalta que os estudantes “não estão nem alfabetizados, eles não falam [...], não tem como o professor passar a matéria da sala de aula”.

Petúnia (2020), no seu relato, compreende a incompletude do processo de alfabetização como impossibilidade de acesso ao currículo. Corroboramos com ela que, no contexto social e escolar, a leitura e a escrita são habilidades que garantem

acesso a uma gama de conhecimentos inesgotável, porém, entendemos que, na escola, muitos alunos encontram barreiras no processo de alfabetização, e a abertura de possibilidades para acesso deve ser uma prerrogativa neste contexto.

É importante lembrar que o Brasil é um país com alto índice de pessoas não alfabetizadas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, cerca de 6,6% da população, em torno de 11 milhões de brasileiros, não sabem ler e escrever (IBGE, 2021). Será que conseguimos aceitar tal condição e proporcionar acesso ao currículo de formas diversificadas?

Nesse sentido, filiamo-nos com as palavras de Vieira, Ramos e Simões (2018, p. 5), para reforçar que “nem todas as pessoas aprendem no mesmo ritmo, de acordo com os mesmos padrões, assimilando os conteúdos da mesma forma e com a mesma facilidade”. É urgente, nesse sentido, a crença na educabilidade humana, bem como a diversificação de recursos didáticos e pedagógicos.

Para além das barreiras entendidas como próprias dos alunos, observam-se barreiras metodológicas. As participantes ressaltam que o trabalho do professor da sala de aula frente à escolarização dos alunos com deficiência facilita ou dificulta o acesso ao currículo. Aspectos relacionados à (des)crença do professor no potencial do aluno, a rigidez nas metodologias e as condições de trabalho³⁴ estão entre os fatores que fragilizam a diversificação metodológica.

*Quanto ao aluno, eu acho que **ele vai ter condições desde que eu ofereça para ele o caminho** que ele consegue seguir [...] se eu não ofereci todas as formas, não posso dizer que é ele que não tem condições, eu vejo essa barreira metodológica, é o fazer sempre a mesma coisa (Lavanda, 2020).*

*Depende de cada professor [...] não é todo mundo que está aberto para isso. **O professor já vai com a visão de que ele não vai conseguir fazer** (Calêndula, 2020).*

*Eu sinto que as **condições metodológicas poderiam ser diferentes**, eu acho que a gente não conseguiu chegar nesse nível (Íris, 2020).*

A atuação do professor de sala de aula é um dos fatores que possibilita ou contribui para viabilizar o acesso ao currículo. Não ignoramos que as dificuldades mencionadas pelas condições próprias dos alunos sejam relevantes para que este tenha acesso ao currículo, porém, corroboramos com Lavanda (2020) quando coloca

³⁴ A questão referente às condições de trabalho já foi mencionada e discutida no texto e aparece como elemento importante na inviabilização da diversificação metodológica.

claramente que o aluno “*vai ter condições, desde que eu ofereça para ele o caminho que ele consegue seguir*”.

É possível observar a cultura dominante, ainda existente nos contextos escolares, de responsabilizar o sujeito pelas dificuldades, não se colocando como peça fundamental na relação. Ao acreditar, como uma verdade, que o aluno não pode ter acesso ao currículo em função das suas condições, “*que ele não vai conseguir fazer*” (Calêndula, 2020), não é possível aceitar o outro como legítimo e não se abre espaço para conversação, ou seja, “se não há aceitação mútua e se não há aceitação do outro, e se não há espaço de abertura para que o outro exista junto de si, não há fenômeno social” (MATURANA, 2014, p. 47).

A crença sobre o currículo como um caminho que contém um arcabouço de conhecimentos que precisam ser transmitidos pelos professores e adquiridos pelos alunos não contempla a complexidade das relações sociais, tampouco o aprender na complexidade. A proposição de modelos e metas curriculares a seguir limita o espaço para reflexão e aceitação do outro. Essa perspectiva positivista é arraigada historicamente, porque a escola surge embasada nesses pressupostos que regem a modernidade e, nessa dinâmica, as práticas pedagógicas organizam-se como aquisição e transmissão do conhecimento, “*não é que o professor tenha má vontade, mas o professor fica um pouco limitado naquilo que ele sabe fazer e isso deixa a metodologia dele muito igual*” (Lavanda, 2020).

Nesse sentido, Vieira, Ramos e Simões (2018) discorrem sobre a percepção dos professores do ensino comum sobre a sua atuação frente à escolarização de alunos com deficiência e trazem a fala de uma professora de Geografia como representativa da incapacidade de ensinar os alunos que “fugem ao padrão historicamente valorado pela escola” (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 8).

O não saber o que ensinar aos alunos promove nos professores sentimentos que paralisam as práticas pedagógicas [...] eles acenam que um sentimento de paralisia, de não saber e de não poder intervir invade as ações pedagógicas, principalmente quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 9).

Tal afirmação talvez explique a angústia de Íris (2020), que ressalta a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, enfatizando que as “*condições metodológicas poderiam ser diferentes*”, porém, compreende que “*a gente não conseguiu chegar nesse nível*”.

A dificuldade em propor práticas pedagógicas democráticas e possibilitadoras de acesso a todos pode ser entendida como consequência do modelo escolar e curricular que vivemos. Nesse sentido, a diferenciação curricular aparece como uma realidade cristalizada nas escolas, como, talvez, a possibilidade de garantir a presença do aluno em sala de aula. A supressão de objetivos de aprendizagem, realizada através de adaptações, é uma prática comum.

*A gente vai tentando trazer ele para dentro daquele universo do currículo do ano escolar e, à medida que ele vai entendendo, a gente vai buscando... então, **algumas coisas do currículo ficam sem ser desenvolvidas, né?** Tem coisas que a gente acaba realmente, assim... **tu dá prioridade aquilo que está dentro da aprendizagem potencial do aluno** (Magnólia, 2020).*

*[...] Aí tem uns professores que as colegas (professoras de educação especial) **disponibilizaram livros didáticos de um nível mais abaixo**, mas dentro da área, e o professor tá seguindo aquele nível. É uma forma de se viabilizar (Jasmim, 2020).*

*[...] o **aluno especial**, ele **não tem que vencer o conteúdo**, a gente tem que elencar objetivos dentro daquele conteúdo que ele pode fazer (Gérbera, 2020).*

***Todo o trabalho para eles é adaptado**, não foge muito do que eles estão trabalhando, mas a maioria sim, é porque eles são bem comprometidos, né? (Dália, 2020).*

Adaptações curriculares, que incluem retirar objetivos do currículo para os alunos público-alvo da educação especial, são ações comuns nas escolas. Com o intuito de priorizar “*aquilo que está dentro da aprendizagem potencial do aluno*” (Magnólia, 2020), vai-se construindo um currículo paralelo, dicotomizando a educação especial e o ensino regular. Essa é uma prática naturalizada por grande parte das professoras de educação especial, porém, angustiante para outras.

*Como é difícil a gente chegar nesse entendimento sobre o que pode ser feito e que sim, **eles têm o direito de aprender tudo, eu não tenho que suprimir nada**, eu tenho que mudar a maneira de ensinar, como vou ensinar e quando vou ensinar isso para todos (Lavanda, 2020).*

*O **aluno está ali para aprender**, ele está ali **à disposição do professor**, o que o professor conduzir ele vai fazer (Rosa, 2020).*

***Ele tem que ter acesso** àquele currículo porque é comum a todos. Na Lei está lá, que é comum a todos, que todos têm direito ao acesso [...], pode até ser que uma parte desse currículo não seja proveitoso para ele ou para qualquer um, **mas ele vai ter acesso, ele vai ter direito de ter acesso** (Begônia, 2020).*

Lavanda, Rosa e Begônia reconhecem o direito dos alunos ao acesso curricular, considerando que “o aluno está ali para aprender [...], à disposição do professor” (Rosa, 2020), “ele tem que ter acesso [...], ele vai ter direito a ter acesso” (Begônia, 2020), mesmo entendendo que, talvez, “uma parte desse currículo não seja proveitoso para ele” (Begônia, 2020), assim como pode não ser proveitoso para outros alunos, independente da deficiência ou dificuldade. São incisivas ao mencionar o direito de acesso e não concordam em ter de suprimir conteúdos ou vivências, como bem relata Lavanda (2020) ao enfatizar que “eles têm o direito de aprender tudo e eu não tenho que suprimir nada”.

Em contrapartida, é possível perceber que as adaptações curriculares que impõe, muitas vezes, a retirada de conteúdos e objetivos do currículo escolar para alunos com deficiência são realidade nos contextos educacionais.

*Eu fico em uma “saia muito justa” quando eu tenho que adaptar a atividade porque, na verdade, vai ser nosso último recurso, **mas se eu não adaptar, nem isso esse aluno vai ter**, entende? E aí eu fico olhando para aquele conteúdo e pensando assim: “meu Deus, como é que eu vou transformar isso sozinha de uma maneira acessível para que ele aprenda?”, porque sozinha, **a gente recebe o conteúdo e tem que pensar sozinha** em como fazer isso (Lavanda, 2020).*

*Algumas coisas poderiam ser adaptadas para eles, algumas coisas dos conteúdos [...], **teria que ser junto, sentar junto com aquele professor, porque a gente não domina aquele conteúdo** (Íris, 2020).*

As professoras de educação especial, muitas vezes, recebem o conteúdo ou a atividade e precisam pensar em caminhos para que os alunos tenham acesso, ou seja, “a gente recebe o conteúdo e tem que pensar sozinha em como fazer isso” (Lavanda, 2020), mesmo conhecendo pouco o conteúdo em si. É uma tensão entre não concordar que este é o caminho mais adequado, porém, entende-se que “se eu não adaptar, nem isso esse aluno vai ter” (Lavanda, 2020). Percebemos a adaptação como uma ação que “remenda”, e que, normalmente, ocorre após o planejamento do professor, a partir da atividade já pronta, como uma forma de tornar possível o acesso do aluno ao conteúdo e, nesse sentido, Íris (2020) ressalta que “teria que ser junto, sentar junto com aquele professor, porque a gente não domina aquele conteúdo”.

Novamente a responsabilidade pela escolarização e pelo acesso ao currículo fica a cargo das professoras de educação especial, que, frequentemente, recebem a função de adaptar uma proposta já pronta. O “adaptar” é o termo que mais aparece quando se fala em acesso ao currículo, às propostas e às vivências de sala de aula,

porém, outras nomenclaturas são utilizadas para pensar o acesso ao currículo, entre elas: adequação curricular, flexibilidade curricular, adaptações razoáveis e acessibilidade curricular (XAVIER, 2018).

Os termos adaptação, flexibilização e adequação curricular são entendidos como “ajustes” realizados em diferentes esferas do campo pedagógico que levam em conta as individualidades apresentadas pelos alunos. Estas modificações podem ser referentes aos materiais, ao uso de recursos ou arquitetônicas; como também modificações no planejamento, metodologia e avaliação, podendo serem realizadas alterações da proposição de objetivos e conteúdos (XAVIER, 2018, p. 56).

A autora ressalta que os termos adaptação, flexibilização e adequação curricular são ajustes nas propostas, considerando as condições de cada estudante, que abrem possibilidade para alteração de objetivos, configurando-se, muitas vezes, como uma diferenciação curricular (XAVIER, 2018).

Em contrapartida, os termos acessibilidade curricular e adaptações razoáveis trazem uma ideia de acesso ao currículo mais democrática, de forma que é “a preocupação de garantir a igualdade de oportunidades escolares, sem causar nenhum prejuízo a pessoa com deficiência, em relação a interação com seus pares e ao acesso ao conhecimento” (XAVIER, 2018, p. 71).

De qualquer forma, percebemos que a responsabilização pela escolarização, pelo acesso ao currículo, pela realização de avaliações, entre outras atribuições que fazem parte do dia a dia escolar, são atribuídas quase que prioritariamente ao professor de educação especial. Nesse sentido, compartilhando a ideia de Vieira, Ramos e Simões (2018), compreendemos que a escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum necessita de uma prática pedagógica que consiga articular os saberes das áreas de ensino comum e a educação especial, de modo que o professor de educação especial, no seu ofício, ocupe a função complementar ou suplementar ao ensino comum, contribuindo para que o aluno, juntamente com seus professores, tenha sucesso no seu percurso escolar.

A relação entre os professores do ensino regular e os considerados especializados em educação especial pode ser um movimento profícuo a fortalecer a constituição de práticas pedagógicas inclusivas e a produção de saberes de como lidar com diferentes percursos na aprendizagem dos alunos na escola regular (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 12).

Defendemos que a articulação pedagógica e os processos de colaboração na escola podem propiciar experiências mais amplas e significativas aos alunos,

considerando que a escola, ao acolher a presença de todos os alunos e envolver os profissionais que nela atuam, promove maior acesso às aprendizagens e vivências, beneficiando o percurso escolar dos sujeitos. Nessa perspectiva, corroboramos com a percepção de currículo proposta pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)³⁵ como um potente aliado para pensar o acesso de todos, de forma justa e democrática.

O objetivo de um currículo baseado no DUA não é simplesmente auxiliar os estudantes a dominar um dado campo do conhecimento ou um conjunto específico de habilidades, mas ajudá-los a dominar a aprendizagem em si mesma, ou seja, torná-los estudantes/aprendizes avançados. O planejamento do currículo usando o DUA permite que os professores eliminem possíveis dificuldades que podem impedir que os estudantes alcancem um objetivo importante (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 738).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma proposta norte-americana, que começou a ser organizada na década de 1990 pelo Centro de Tecnologia Especial Aplicada³⁶ - CAST, quando os estudos sobre acesso ao currículo pelas pessoas com deficiência, baseados na ideia de adaptação, mostravam-se insuficientes para pensar um acesso amplo e de qualidade. Sebastián-Heredero (2020) sinaliza que a ideia de adaptação está baseada no sujeito, ou seja, pensamos no aluno com deficiência para propor uma adaptação, equivocadamente. Estudiosos do CAST realizaram uma inversão na forma de pensar a adaptação e concluíram que “o peso da adaptação deve recair em primeiro lugar sobre o currículo e não sobre o estudante [...] portanto, devemos corrigir os currículos e não os estudantes” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 734).

O DUA é proposto a partir de três princípios básicos: 1) Proporcionar múltiplos meios de apresentação; 2) Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão e; 3) Proporcionar múltiplos meios de envolvimento, implicação e engajamento. O princípio de **proporcionar modos múltiplos de apresentação** refere-se à diversificação na forma de apresentação dos conhecimentos, considerando atender a diversidade de alunos, entendendo que “não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 736).

³⁵ No original, *Universal Design for Learning (UDL)*.

³⁶ No original, *Center for Applied Special Technology*.

O segundo princípio, **proporcionar modos múltiplos de ação e expressão**, refere-se a compreender e considerar diferentes formas de perceber as aprendizagens dos alunos, oportunizando uma diversificação metodológica na avaliação, por exemplo, considerando que cada sujeito responde melhor de diferentes maneiras. No caso de alunos que não dominam ainda as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, a forma oral de ação e expressão seria uma das possibilidades, considerando que “há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis” (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020, p. 736).

Envolver os alunos no projeto pedagógico do professor não é uma tarefa fácil, como já nos sinalizava Meirieu (1998). Inserir os objetivos do professor no projeto de vida do aluno exige compreender este como um sujeito único, dotado de inteligência e capacidades de aprendizagem. Nesse movimento, enquadra-se o terceiro princípio do DUA, **proporcionar múltiplos meios de implicação, engajamento e envolvimento**, que pretende oportunizar diversos meios para que os alunos se relacionem com os conhecimentos propostos pelo professor, consciente de que não há uma única forma de expor conteúdos ou ensinar um novo ofício, mas que diferentes metodologias proporcionam maiores possibilidades de acesso a todos os alunos.

O professor bem o sabe, ele quem vê, diariamente, seus caminhos didáticos cortados por estranhos atalhos ou tornados mais longos por curiosos desvios; ele sabe que o que muda tudo é o levar em conta o aluno, surpreendente, inesperado, irracional, que vai muitas vezes aprender mesmo assim, de outro modo ou outra coisa, nunca exatamente como se previu (MEIRIEU, 1998, p. 82).

Estar atento aos alunos, à turma e às formas de aprendizagem são aspectos fundamentais para pensar a prática pedagógica com base no DUA, a qual podemos perfeitamente afirmar que compartilha as proposições da Pedagogia Diferenciada, proposta por Meirieu (2002). A pedagogia diferenciada “estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se sujeito das suas próprias aprendizagens, ao epistemólogo de seus conhecimentos e ao analista de estratégias de aprendizagem” (MEIRIEU, 2002, p. 110).

Na contramão de tal abordagem, observamos a manutenção das práticas escolares ainda muito arraigadas a metodologias tradicionais de ensino, pouco diversificadas. Não é uma tarefa fácil romper com tal organização, pois foi desta forma que os professores foram ensinados nos seus percursos escolares e, normalmente, é dessa forma que aprendem em suas formações iniciais. Corroboramos com Zerbato

e Mendes (2018, p. 148) ao ressaltarem que as “modificações no ato de ensinar, não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize”.

A proposição do DUA configura-se como uma prática inovadora e potente no que tange à participação de todos os alunos no contexto escolar, ainda pouco difundido nos sistemas educacionais. Ao apresentar e problematizar a temática com as participantes da pesquisa, pode-se perceber que, além das dificuldades em conseguirem realizar uma articulação com o ensino comum, a proposição de acessibilidade curricular também é uma barreira encontrada pelas participantes do estudo. A implementação do DUA, dessa maneira, apresenta-se como uma realidade distante.

*Quando os professores levam para a sala de aula algum instrumento que vai ser “escrito” para todos os alunos, nem todos vão conseguir ler porque muitos não leem [...], aí **esse conteúdo não se torna universal, não se torna para todos** (Lavanda, 2020).*

*Tem a questão do formato da letra, já aconteceu muito comigo de ter aluno que lê, alfabetizado, mas ele só consegue ler letra bastão. Eu pedi, por gentileza, se a professora pudesse passar no quadro ou trazer um material em letra bastão para ele. **Ela achou um absurdo** (Begônia, 2020).*

*O aluno do 7º ano, ele não sabe ler e ele não calcula, então os professores diziam que não há nada que a gente possa fazer além de levar desenho pra ele pintar, só que ele tem 14 anos, e ele tem uma certa compreensão e **não quer ficar pintando, ele quer fazer alguma coisa** (Tulipa, 2020).*

Tais relatos são representativos dos momentos nos quais as professoras tentaram problematizar sobre propostas mais democráticas e acessíveis para as turmas, sugerindo algumas possibilidades de garantir o acesso dos alunos ao currículo e, de certa forma, não foram bem compreendidas ou as sugestões não foram aceitas. Podemos perceber que se tratavam de simples alterações, como a possibilidade de utilizar outras metodologias para além da leitura e escrita quando se conta com matrículas de alunos que não estão alfabetizados.

Begônia (2020) relata a tentativa de um pequeno ajuste na metodologia da professora, com intuito de proporcionar acesso ao currículo pelo aluno que só utilizava letra bastão, solicitando a ela que disponibilizasse um material neste formato, ou seja, “*eu pedi, por gentileza, se a professora pudesse passar no quadro ou trazer um material em letra bastão para ele. Ela achou um absurdo*” (Begônia, 2020). Há um padrão escolar que é resistente a mudanças, o que é compreensível, pela própria

constituição histórica da escola, muito arraigada no pressuposto positivista e também pela necessidade em manter alguns padrões organizativos que a caracterizam como instituição escolar. Nessa perspectiva, compreendemos a dificuldade em romper com o padrão escolar, mesmo quando se trata de mudanças e adequações que, na nossa percepção, são simples.

Da mesma maneira, a dificuldade é percebida por Tulipa (2020) quando relata que “*os professores diziam que não há nada que a gente possa fazer além de levar desenho pra ele pintar*”, demonstrando a dificuldade em pensar no direito do aluno em ter acesso ao currículo. A proposição de alternativas que sejam viáveis, dentro da temática que está sendo trabalhada, e que não retirem objetivos do currículo, é fundamental, pois se não forem pensadas outras possibilidades, “*esse conteúdo não se torna acessível, não se torna para todos*” (Lavanda, 2020).

Não é a ideia deste estudo julgar ou culpabilizar os professores, tanto do ensino comum como de educação especial, ou até mesmo a gestão escolar pelas fragilidades em proporem um trabalho que seja mais acessível aos alunos público-alvo da educação especial. Compreendemos que as fragilidades surgem de um âmbito maior, como a própria organização social em que vivemos, em um mundo capitalista, muito mais preocupado com os aspectos relacionados com a competitividade entre os pares do que com a cooperação. Corroboramos com Maturana (1998) ao propor a cooperação como fundamento da educação, como a ação que se dispõe a aceitar o outro como legítimo na relação, valorizando-o e construindo com ele ações cooperativas sociais.

Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças por aquilo que não sabem: valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir (MATURANA, 1998, p. 35).

Pensar o currículo, aceitando o outro como legítimo, respeitando os seus saberes e as suas experiências, possibilitando o acesso ao mesmo com base no DUA, intencionando uma educação cooperativa, é potente no sentido de propor uma educação que contemple todos os alunos.

Compreendendo a cooperação como fundamento da educação, acreditamos que ela precisa estar relacionada às práticas entre os professores de educação especial e ensino comum, a fim de propor alternativas acessíveis, numa ação anterior

à adaptação. É necessário um planejamento que inclua todos os alunos da turma, pensado de forma acessível, diferentemente da proposição de um currículo para uma parcela da turma, que precisará ser “alterado”, normalmente, pela professora de educação especial para os alunos público-alvo.

Para pensar na variedade de práticas e estratégias embasadas no DUA é necessário o trabalho em colaboração de professores do ensino comum e de professores especializados, para que juntos, cada qual com seus conhecimentos, possam planejar uma variedade de atividades, recursos e estratégias, para atender à diversidade na sala de aula, respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizado e possibilitar a participação de todos (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 32).

A proposição de uma variedade de práticas e estratégias, que aliam os professores de educação especial e ensino comum no mesmo objetivo, o de proporcionar acesso ao currículo escolar, configura-se como uma ação que compreende a educação como direito de todos. Ação potente para romper a cisão entre educação especial e ensino comum, ainda existente na escola regular.

***Eu espero que um dia a gente realmente consiga**, pois eu acho que esse também é o papel da educadora especial, às vezes não priorizar o atendimento no AEE e sim em sala de aula, talvez aquele aluno esteja precisando muito mais do teu trabalho, daquele olhar lá no grupo, lá na turma, do que individual (Lisianto, 2020).*

*É um conjunto de coisas que deveriam ser diferentes, visão do currículo como um todo, da questão pedagógica, da **elaboração em conjunto entre os professores** (Violeta, 2020).*

*O ideal seria, no início do ano letivo, **a gente sentar e pegar o que será trabalhado no ano**, pensar naquele sujeito [...], sentar os professores, coordenação, educação especial e adequar para que ele realmente possa ter acesso (Hortênsia, 2020).*

*O ideal seria ter aqueles momentos de **reunião** com os professores para **trabalhar especificamente o planejamento** (Íris, 2020).*

*Seria ótimo que a gente tivesse um **espaço para planejar**, mais tempo para poder ter formação de professores, ter esse espaço disponível (Azaléia, 2020).*

*Poderia fazer um trabalho diferente, que proporcionasse **um espaço para estes professores, um espaço formativo, muito mais reflexivo**, não assim de dizer ‘como fazer’, mas sim de pensar, de refletir, às vezes parece que tu entra numa lógica diária que é chegar na escola correndo, imprimir a folhinha, levar para a sala de aula e simples assim (Lavanda, 2020).*

A fala das professoras é representativa do desejo de uma “**elaboração em conjunto entre os professores**” (Violeta, 2020), e de possibilidades de planejamento articulado, no sentido de “**sentar e pegar o que será trabalhado no ano**” (Hortênsia,

2020), “*trabalhar especificamente o planejamento*” (Íris, 2020), efetivamente “*ter um espaço para planejar*” (Azaléia, 2020). A proposição e a organização de espaços destinados ao diálogo entre os professores, principalmente no que tange às questões de planejamento, configuram-se como uma das principais ações frente à garantia de acesso ao currículo.

É perceptível a manutenção da separação entre ensino comum e educação especial, mesmo dentro da escola regular, numa perspectiva inclusiva. A falta de articulação entre os professores, principalmente ocasionado devido a uma carência de tempo disponível para tal ação, acarreta na dificuldade em garantir acesso ao currículo, fortalecendo, assim, uma organização paralela da educação especial em relação ao ensino comum.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem o intuito de encerrar as discussões sobre a temática discutida neste estudo, precisamos colocar um ponto final na pesquisa. É momento de delimitar as fronteiras da construção deste “mapa”, desenhado a poucas mãos e muitos olhares, trocas, discussões, ressignificações e reorganizações³⁷. O mapa que foi construído durante o caminhar e, ao caminhar, deparamo-nos com obstáculos e abismos que precisaram ser contornados.

O percurso da pesquisa encontrou-se com o momento pandêmico. Ano de 2020, em meados do curso de doutoramento, momento mais esperado do percurso: a produção de dados. A proposição inicial da realização de encontros presenciais com professores de educação especial e ensino comum, a fim de refletir, dialogar e praticar processos de colaboração no contexto escolar, foi subitamente engolida pelo abismo da pandemia. Precisamos mudar a rota, utilizar um desvio. Foram longas conversas até a definição do percurso, quando se optou pela necessária reorganização dos encontros, ocorridos, então, de forma virtual, bem como da participação do grupo de professores, que se configurou pela presença das professoras de educação especial, sendo suprimida a participação dos professores do ensino comum.

O destino continuou o mesmo: problematizar as práticas pedagógicas, considerando as possibilidades de articulação entre ensino comum e educação especial, com vistas à acessibilidade curricular. Questionamos a existência de tais práticas no contexto pesquisado como uma possibilidade de acessibilidade curricular e chegamos ao objetivo principal desta pesquisa: **conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola, como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular.**

Partindo de tal objetivo, propomo-nos a conhecer a educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria; analisar a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas articuladas e os processos de colaboração na escola e se tais práticas existem e como se configuram no contexto pesquisado. A ideia de conhecer tais ações está diretamente relacionada às possibilidades de acesso ao currículo e,

³⁷ Colaboração incansável do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFMS, coordenado pela Prof. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi.

nesse sentido, objetivamos também conhecer as barreiras de acesso curricular impostas aos alunos público-alvo da educação especial.

Iniciamos a produção dos dados³⁸ com a participação efetiva de 26 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria. A proposição de uma conversa inicial com as participantes, ocorridas através da ferramenta *Google Meet*, possibilitou acesso às suas experiências profissionais, principalmente no que tange às práticas pedagógicas e aos processos de colaboração na escola; e percepções frente ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação e às condições de acesso ao currículo comum.

No intuito de proporcionar espaços dialógicos, organizamos nove encontros, também pelo *Google Meet*, que se configuraram, neste estudo, como grupos cartográficos (HUR; VIANA, 2016). Os encontros tiveram como objetivo principal proporcionar reflexão e discussão sobre as temáticas que permearam a pesquisa: garantia de direito à escolarização; ao Atendimento Educacional Especializado; a práticas pedagógicas e a processos de colaboração entre ensino comum e educação especial e acessibilidade curricular.

Não se trata de uma temática inédita, tampouco nova e carente de estudos. Algumas pesquisas já se dedicaram a pesquisar sobre a organização da educação especial e articulação pedagógica como possibilidade de qualificar a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no contexto do ensino comum, proporcionando maiores condições de acesso ao currículo (EFFGEN, 2011; TOLEDO, 2011; RABELO, 2012; ZUQUI, 2013; NASCIMENTO, 2013; MELO, 2013; PATTUZZO, 2014; VILARONGA, 2014; MENDES, 2016; ZIVIANI, 2016; PAULINO, 2017; VALLADÃO, 2017; EFFGEN, 2017; ARARUNA, 2018).

No entanto, consideramos importante que, no momento em que vivemos, sejam promovidas novas e outras discussões sobre a necessidade do fortalecimento das práticas pedagógicas articuladas e das possibilidades de articulação pedagógica como potente ferramenta para acessibilidade curricular e processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum.

³⁸ Cabe lembrar que responderam ao formulário inicial o total de 28 professoras, porém, continuaram participando (tanto na conversa individual, quanto nos encontros) 26 participantes.

Movimentos em defesa da escolarização em espaços especializados de ensino, substituindo o ensino comum, têm sido amplamente discutidos no Brasil. A publicação do Decreto nº 10.502, em 30 de setembro de 2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, configura-se como uma quebra de direitos para as pessoas com deficiência. Em dezembro de 2020, foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal por violar os direitos previstos na legislação brasileira. A referida política abre amplo espaço para a escolarização de pessoas com deficiência em contextos especializados de ensino e justifica tal ação embasado na carência da oferta do AEE, bem como nos desafios que a efetivação da inclusão escolar encontra. Foi construída com intuito de substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a qual se configura como um grande marco na garantia de direitos à inclusão escolar.

Conhecemos os desafios impostos para a qualificação da escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e concordamos com o acesso à escolarização, à democratização do ensino e à aprendizagem escolar para todos. Tais desafios poderão ser superados quando conseguirmos pensar em uma escola para todos, priorizando o rompimento da cisão entre as áreas dentro da escola regular. Compreendemos que a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum, com garantia de acesso ao currículo escolar, é direito inegociável.

Nesse sentido, ao conhecer como se organiza a educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria, observamos que a maior parte das escolas possui com serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar ao ensino comum, porém, a rede ainda conta com a presença de uma escola especial e duas classes especiais. Voltamos nosso olhar para a oferta do AEE, compreendendo que tal serviço configura-se como potente e como dispositivo necessário para o suporte na escolarização de alunos com deficiência no ensino regular. O caráter de apoio complementar ou suplementar à inclusão escolar propõe, para além de um atendimento em sala de recursos, a articulação com professores do ensino comum, a fim de promover acessibilidade e garantir níveis cada vez mais elevados de escolarização. Sendo assim, o AEE não se configura como responsável pela escolarização dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum e sim como apoio. E como este serviço tem se organizado no contexto pesquisado?

Primeiramente, é importante sinalizar que, das 41 escolas da Rede Estadual de Ensino em Santa Maria, 35 contam com o Atendimento Educacional Especializado, o qual é totalmente organizado dentro das escolas, ou seja, a rede não possui Centros de Atendimento Educacional Especializado. Consideramos tal organização benéfica, pois o serviço dentro da escola facilita as possibilidades de diálogo e articulação no contexto escolar.

Na prática, pode-se observar que as professoras de educação especial dispõem de certa autonomia para organizar o AEE. Entre as ações do serviço, o atendimento em sala de recursos tem centralidade, sendo que estes devem ser organizados em turno inverso ao da escolarização. No entanto, grande parte das participantes da pesquisa relatam realizar este atendimento no mesmo turno de escolarização dos alunos, desconfigurando o caráter complementar ou suplementar e caracterizando-se como substitutivo. Os motivos que justificam tal organização estão relacionados principalmente às condições do aluno, entendidas como incapacitantes para permanência em sala de aula; às dificuldades da família em levar o estudante ao atendimento no turno inverso; à exigência da gestão em retirar da sala aula; e à carência de transporte escolar que leve os alunos para o turno inverso.

A organização dos atendimentos de forma paralela e concomitante ao ensino comum configura-se como substituição do ensino, sendo que o aluno, ao ser retirado da sala de aula, não participa do currículo comum, sendo submetido, ainda que por pequenos períodos, a uma diferenciação curricular. Levando em consideração a complexidade e os desafios da inclusão escolar, questionamo-nos sobre as possibilidades de inserção das professoras de educação especial na sala de aula comum, com o intuito de fortalecer a articulação entre as áreas.

Nesse sentido, buscamos conhecer os processos de colaboração no contexto escolar, a partir da compreensão das participantes sobre a articulação pedagógica. Foi possível observar que qualquer diálogo entre os professores de ensino comum e educação especial é compreendido como forma de articulação pedagógica, mesmo que de forma precária. Tal compreensão é acompanhada da certeza sobre a necessidade de o Atendimento Educacional Especializado ultrapassar as paredes da sala de recursos, participando mais de diferentes espaços e vivências escolares.

No contexto pesquisado, a articulação pedagógica é precária, resumindo-se às pequenas conversas que resultam, normalmente, em adaptações de propostas, conteúdos e atividades, porém, nunca estão relacionadas ao planejamento em

conjunto. Não existem espaços ou momentos específicos destinados aos processos de colaboração na escola, sendo que estes configuram-se de forma improvisada, pouco planejada e frágil. Entre os fatores que prejudicam a articulação pedagógica e os processos de colaboração na escola está a falta de tempo para que ocorram momentos de trocas e diálogos formais. As conversas ocorrem nos corredores, nas salas dos professores, em momentos de intervalos e paralelas às reuniões pedagógicas. Não existem momentos específicos para tal articulação.

Algumas professoras têm realizado movimentos de aproximação com a sala de aula, no entanto, tais ações não são planejadas entre as professoras (ensino comum e educação especial) e o trabalho acaba ficando restrito ao acompanhamento do aluno com deficiência, principalmente quando estes apresentam dificuldades comportamentais. Sem a possibilidade de organização de um trabalho conjunto, o acesso ao currículo escolar é prejudicado e fortalece-se a compreensão de que a escolarização dos alunos com deficiência é responsabilidade da educação especial, realidade ainda muito presente nos contextos escolares.

Quando se trata do acesso dos alunos público-alvo da educação especial ao currículo escolar, a cisão entre educação especial e ensino comum é clara. A própria compreensão sobre ter acesso ou não ao currículo escolar é dividida entre as professoras de educação especial, sendo que algumas compreendem o acesso ao currículo como direito do aluno, considerando inaceitável a supressão de objetivos e conteúdos, enquanto outras entendem que é possível suprimir objetivos e vivências curriculares, principalmente em função das condições intrínsecas aos sujeitos. É possível perceber as diferentes compreensões sobre a deficiência, ora pautada num modelo clínico, ora num modelo social.

Nessa perspectiva, o acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar é limitado. A própria crença na inutilidade de conteúdos presentes nos currículos para alunos público-alvo da educação especial, principalmente em função das suas supostas incapacidades, de antemão, já limita o acesso. As adaptações são realizadas pelos professores de educação especial, normalmente, com base em atividades e/ou propostas prontas, diante das quais este professor pensa no aluno para modificar e/ou suprimir a organização do professor, para que, assim, o estudante receba, pelo menos em parte, a proposta.

As barreiras de acesso são percebidas, também, em função das metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula. Impera uma organização metodológica

tradicional e pouco diversificada, que sobrepõe os saberes relacionados à leitura e à escrita como garantia de acesso às temáticas trabalhadas em sala de aula e limitam o acesso a uma parcela de alunos que não consolidaram seu processo de alfabetização, por exemplo.

Compreendemos que, enquanto os sistemas organizarem-se de maneira que o professor realize o seu planejamento e, posteriormente a ele, solicite auxílio para o professor de educação especial adaptar, alterar, reduzir e modificar, não contaremos com uma educação democrática. Aceitar o outro como legítimo na relação, proporcionando maiores condições de acesso, depende primeiramente de acreditar no potencial e no direito de aprendizagem dos alunos, compartilhando saberes entre as áreas.

A proposição de Meirieu (1998), referente à pedagogia diferenciada, constitui-se como potente na concepção de uma escola justa e democrática, com respeito às especificidades de cada um. Valorizando os três polos do triângulo pedagógico (educador-saber-educando) e reconhecendo cada um como legítimo e dotado de responsabilidades, poderemos pensar em práticas pedagógicas que priorizem o acesso de todos os alunos.

Compreendemos a riqueza do Desenho Universal para a Aprendizagem como possibilidade para proporcionar um currículo acessível e mais democrático a todos. Pode funcionar como um potente elemento na promoção de currículos acessíveis, já que estes precisarão ser planejados antecipadamente e pensados a partir das especificidades da turma. Nesse sentido, consideramos um importante aspecto a proposição de uma prática pedagógica articulada e processos de colaboração entre ensino comum e educação especial, a fim qualificar a organização e o planejamento em conjunto, garantindo o acesso a níveis cada vez mais elevados de ensino.

Defendemos a tese de que a construção de uma prática articulada e colaborativa no contexto educacional apresenta-se como uma potente ferramenta na garantia de acessibilidade curricular, possibilitando romper com determinadas barreiras que dificultam a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no ensino comum e que inviabilizam seu acesso ao currículo. A ideia de promover articulação pedagógica entre as áreas pretende borrar e transcender as fronteiras que fragmentam a educação especial e o ensino comum.

Nesse sentido, compreendemos que a efetivação de processos colaborativos e práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial no

contexto educacional apresenta-se como importante elemento na garantia de acesso ao currículo escolar. Tal engendramento possibilita romper as barreiras de acesso ao currículo existentes, as quais dificultam e empobrecem o percurso escolar dos alunos público-alvo da educação especial no ensino comum. A proposição de enriquecer as experiências de articulação pedagógica e colaborativa tem intuito de ultrapassar as fronteiras que existem entre educação especial e ensino comum, pois ainda muito presente dentro da escola regular.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. V. M. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Goiás, Catalão, GO, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6197/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Rosiney%20Vaz%20de%20Melo%20Almeida%20-%202016.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ARARUNA, M. R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39664/3/2018_tese_mr-araruna.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AULETE, C. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Org. Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.
- AZEVEDO, T. M. P. **A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6950>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-62.
- BEDAQUE, S. A. P. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14509?mode=full>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- BENINCASA, M. C. **Educação especial e educação infantil: uma análise dos serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29958>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BIESTA, G. J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2019.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007... Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-

na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2009a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17 de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001**. 2001a. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36337/000817451.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em 28 set. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. *In: Anais 37ª Reunião Nacional da Anped*, Florianópolis, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CONDE, P. S. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2468>. Acesso em 13 out. 2020.

CORREIA, G. B. Educação especial e currículo: das adaptações curriculares à acessibilidade curricular. *In: Anais da XI Anped Sul*. Londrina, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_GILVANE-BELEM-CORREIA.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2188>. Acesso em: 08 jan. 2021.

DANTAS, O. C. D. B. **Em direção a uma didática inovadora e inclusiva**: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4600?locale=pt_BR. Acesso em: 13 jan. 2021.

DELEUZE, G., GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DUEK, V. P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 02, p. 17-42, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982014000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2019.

EFFGEN, A. P. S. **Educação Especial e Currículo Escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2297/1/tese_5671_.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8531/1/tese_11593_Ariadna%20Pereira%20Siqueira%20Effgen%20%20Tese.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

FAUSTINO, F. S. **A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática**: um estudo na microrregião de Itajubá - MG. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2019. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1928/dissertacao_2019047.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 27 ago. 2020.

FERREIRA, S. M.; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. O serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14993/17828>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografia e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio a inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Goiás, Catalão, GO, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3105>. Acesso em: 31 jan. 2021.

HAAS, C. **“Isto é um jogo”**: imagens-narrativas do currículo, tempo e trajetórias escolares de estudantes com deficiência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1/browse?value=Haas%2C+Clarissa&type=author>. Acesso em: 15 dez. 2021.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre educação especial e o ensino médio e tecnológico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7047/HONNEF%2c%20CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2019.

HONNEF, C. **O Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15837/TES_PPGEDUCACAO_2018_HONNEF_CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 04 abr. 2020.

HUR, D. U.; VIANA, D. A. Práticas grupais na esquizoanálise: cartografia, oficina e esquizodrama. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 111-125, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v68n1/v68n1a10.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Conheça o Brasil: população e educação. **IBGE Educa Jovens**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 07 dez. 2021.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do Século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M.; MESSINA, I. V.; MILANESI, J. B. Práticas educacionais inclusivas: resgatando e tecendo uma nova história com novos fios. *In*: JESUS, D. M.; SÁ, M. G. S. (Org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória: EDUFES, 2013, p. 7-21.

JESUS, D. M.; EFGEN, A. P. S. A sala de aula regular: práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. *In*: TEZZARI, M. L. *et al.* **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

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

KASTRUP, V. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. **Revista do Departamento de Psicologia da UFF**, Niterói, v. 7, n. 1, p. 96-97, 1995.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2931/6336.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2021.

LAGO, D. C. Ensino Colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. *In*: **Anais da 36ª Reunião Nacional da Anped**. Goiânia, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3418_texto.pdf . Acesso em: 07 jul. 2019.

LIMA, C. M. A. O. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiol Bras.**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. V-VI, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rb/a/MsJJz6qXfjpkXg6qVj4Hfj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300004 . Acesso em: 20 jun. 2019.

MALLMANN, F. M.; CONTO, J.; BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. V. R. A inclusão do aluno surdo no ensino médio e ensino profissionalizante: um olhar para o discurso dos educadores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 maio 2019.

MARQUES, M. M.; PISCALHO, I.; GALINHA, S.; SILVA, F. Relação profissional professor do ensino secundário – professor de educação especial: práticas pedagógicas com alunos com NEE. **Revista da UIIPS**, Santarém, v. 5, n. 1, 2017, p. 175-190. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14487>. Acesso em: 5 maio 2019.

MATURANA, H. **Uma nova concepção de aprendizagem**. Palestra para professores do ensino básico. Universidade Católica de Santiago do Chile. Tradução de Nelson Vaz e Cristina Magro. Santiago, 1990. Disponível em: https://ead-tec.furg.br/images/textos/uma_nova_concepcao_aprendizagem.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução de Cristina Magro e Vitor Paredes. 2 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado**: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148283/001002490.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 20 dez. 2021.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELETTI, S. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Professores com deficiência que atuam na educação brasileira: um estudo do censo escolar de 2016. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2506>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MELO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino da química para alunos com deficiência visual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3137>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do

Maranhão, São Luís, 2008. Disponível em:
<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/127>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MENDES, M. T. S. **Ensino Colaborativo na Educação Infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8021/DissMTSM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência (Censo MEC/INEP). **Ministério da Educação**, [2014]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-com-deficiencia&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2019.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 5-48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 06 dez. 2021.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2016. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143413/moscardini_sf_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 21 jul. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **MEC**, Brasília, 1996. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

NASCIMENTO, A. P. **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, ES, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2400>. Acesso em: 10 fev. 2021.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5,

n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008. Acesso em: 20 maio 2019.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M. A formação de professores para educação inclusiva no Portal do Professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Rev. Educação e Sociedade [online]**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 829-846, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005005102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 maio 2019.

PADILHA, A.M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2019.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1546>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10714/PAULINO_Vanessa%20Cristina__2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 ago. 2020.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2261/TeseHCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 jun. 2019.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista Histedbr Online**, Campinas, n. 33, p. 228-252, mar. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art15_33.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Rev. Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100307&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 maio 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. **Parecer nº 56 de 2006**. Orienta a implementação das normas que regulamentam a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0056-2006>. Acesso em: 10 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. **Parecer nº 251 de 2010**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/arquivos/legislacao/Parecer_CEEEd_251_2010.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Atendimento em educação inclusiva cresce na Rede Estadual. **RS.Gov**, Porto Alegre, 03 mar. 2014. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/atendimento-em-educacao-inclusiva-cresce-na-rede-estadual>. Acesso em: 03 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.115 de 12 de março de 2020**. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito do Estado. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=66156&hTexto=&Hid_IDNorma=66156. Acesso em: 10 jun. 2020.

ROSA, M. P. **Classes Especiais**: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12060/DIS_PPGEDUCACAO_2016_ROSA_MAIANDRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.

SANTANA, R. S. **Ressignificação da prática pedagógica**: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9109/1/2010_RaquelSoaresdeSantana.pdf. Acesso em: 11 jan. 2021.

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor de educação especial no contexto da escola comum**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2020. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191804/santos_dccf_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 01 maio 2020.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000300395&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 01 maio 2019.

SCHIAVON, D. N. **Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90116>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, C. C. B.; PORTUGAL, G. Avaliação e inclusão na pré-escola: experiências e concepções de professoras sobre a utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 391-408, jul./set. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382017000300391&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2019.

SILVA, R. G. **O professor especialista na sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/5036>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SILVESTRIN, P. **Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis**. 2012. Monografia (Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jun. 2019.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V; TEDESCO, S. (Orgs.). **Pistas do Método da Cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2014.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2019.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_d47e7265e48d4f44845ab4fc4bd96cb8. Acesso em: 17 jan. 2021.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). **UNICEF**, [2021]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 dez. 2021.

VALLADÃO, H. M. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8613>. Acesso em: 28 nov. 2020.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1817>. Acesso em: 05 fev. 2021.

VIEIRA, A. B. Construindo práticas pedagógicas no contexto da diversidade humana: quando a sala de aula se transforma em espaço de aprendizagem para todos. *In*: JESUS, D. M.; SÁ, M. G. S. (Org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência**. Vitória, ES, EDUFES, 2013, p. 109-131.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M.; LIMA, J. C.; MARIANO, C. A. B. S. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3tPfVYyxcZxkfz6mtPXcQr/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vYybKS3wH7D9yfPrvLNstCR/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2021.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação das práticas pedagógicas no coensino**. 2014. Tese (Doutorado em

Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 10 jul. 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Rev. bras. Estud. Pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

WERNER, S.; FREITAS, C. R.; GONÇALVES, A. L. F.; PRATES, C. C. Aprender em rede: olhares da educação inclusiva. *In*: CECCIM, R. B.; FREITAS, C. R. **Fármacos, remédios, medicamentos**: o que a Educação tem com isso? Porto Alegre: Rede Unida, 2021, p. 150.

XAVIER, M. S. **Acessibilidade curricular**: refletindo sobre conceitos e o trabalho pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17084/DIS_PPGEDUCACAO_2018_XAVIER_MAIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 nov. 2021.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185052>. Acesso em 18 mar. 2019.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *In*: **Rev. Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, abril-junho, 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em 05 out. 2021.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufes.br/handle/10/8663>. Acesso em 17 jun. 2020.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2359/1/tese_6695_Francielle%20Zuqui.pdf.

Acesso em: 09 fev. 2021.

**APÊNDICE A – QUADRO DAS 29 DISSERTAÇÕES E TESES UTILIZADAS PARA
A PRODUÇÃO DO TEXTO**

DISSERTAÇÕES			
TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	UNIVERSIDADE
O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível	SILVA, Rosemary Guilardi	2008	UNB
O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise	MELO, Hilce Aguiar	2008	UFMA
A avaliação da aprendizagem no processo de escolarização de alunos com déficit intelectual nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio	AZEVEDO, Tânia Maria Paula de	2010	UFSM
Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva	SANTANA, Raquel Soares de	2010	UFB
Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira	2011	UFES
Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	TOLEDO, Elizabete Humai de	2011	UEL
Em direção a uma didática inovadora e inclusiva: estudo de caso das práticas pedagógicas no projeto educar na diversidade	DANTAS, Olisangele Cristine Duarte Bonifácio	2011	UFPB
Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre	BENINCASA, Melina Chassot	2011	UFRGS
Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar	RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante	2012	UFSCAR
O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN	BEDAQUE, Selma Andrade de Paula	2012	UFRN
Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum.	SCHIAVON, Daiane Natalia	2012	UNESP
As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares	ZUQUI, Franciele Sezana	2013	UFES

Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	NASCIMENTO, Alice Pilon	2013	UFES
Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual.	MELO, Érika Soares de	2013	UFSCAR
Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.	FREITAS, Adriana de Oliveira	2013	UFGO
O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum	PATTUZZO, Karolini Galimberti	2014	UFES
Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil	CONDE, Patricia Santos	2015	UFES
Interdependência e Colaboração em Contextos Escolares Inclusivos	ZIVIANI, Marisa Carvalho Nascimento	2016	UFES
Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	MENDES, Melina Thaís da Silva	2016	UFSCAR
Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento.	ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo	2016	UFGO
Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards	VALLADÃO, Helen Malta	2017	UFES
A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG	FAUSTINO, Francislene da Silva	2019	UNIFEI
A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum	SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos	2020	UNESP

TESES			
TÍTULO	AUTOR(A)	ANO	UNIVERSIDADE
Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar	COTONHOTO, Larissy Alves	2014	UFES

Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.	VILARONGA, Carla Ariela Rios	2014	UFSCAR
Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	MOSCARDINI, Saulo Fantato	2016	UNESP
A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas	EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira	2017	UFES
Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	PAULINO, Vanessa Cristina	2017	UFSCAR
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	ARARUNA, Maria Rejane	2018	UFC

APÊNDICE B – FORMULÁRIO INICIAL

Práticas Pedagógicas em Educação Especial: possibilidades de acesso ao currículo

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e Educação Especial: possibilidade de acesso ao currículo" a qual tem como principal objetivo analisar a existência e as configurações de práticas pedagógicas em Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS visando a construção de possibilidades de acessibilidade curricular, sob execução de Maiandra Pavanello da Rosa, telefone (55) 99912-3707 e sob responsabilidade da Prof^a. Dr^a. Fabiane Romano de Souza Bridi, da Universidade Federal de Santa Maria. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. A realização dessa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Maria, sob parecer número 3.764.356.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para esclarecimento de dúvidas que possam surgir através do e-mail maiandra.pavanello@gmail.com.

*Obrigatório

1. Autorização: Eu, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo:

Marcar apenas uma oval.

Sim, concordo em participar.

Não concordo em participar.

2. Nome: *

3. Idade: *

4. Formação: (É possível selecionar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Graduação
- Especialização (em andamento)
- Especialização (concluída)
- Mestrado (em andamento)
- Mestrado (concluído)
- Doutorado (em andamento)
- Doutorado (concluído)
- Outro

5. Especifique a sua formação (curso de graduação - ano de conclusão, curso de pós-graduação - ano de conclusão): *

6. Atualmente, tem suas funções profissionais vinculadas a mais alguma rede, além da Rede Estadual de Ensino? (É possível selecionar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Sim, Municipal
 Sim, Federal
 Sim, Privada
 Não

7. Qual a sua carga horária de trabalho atualmente (considerando diferentes locais de atuação)? Especifique: *

8. Na Rede Estadual de Ensino, em qual(ais) escola(s) atua? *

9. Na Rede Estadual, atua com alunos de quais níveis de ensino? (É possível selecionar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil
 Ensino Fundamental - anos iniciais
 Ensino Fundamental - anos finais
 Ensino Médio

10. Na Rede Estadual, atende quantos alunos público-alvo da educação especial? *

11. Em quais categorias estes alunos se enquadram? ((É possível selecionar mais de uma opção) *

Marque todas que se aplicam.

- Deficiência Física
 Deficiência Auditiva / Surdez
 Deficiência Visual
 Deficiência Intelectual
 Deficiência Múltipla
 Transtorno do Espectro Autista
 Altas Habilidades/Superdotação

Outro: _____

12. Caso tenha selecionado o item "outros", especifique:

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do estudo: Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo.

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi e Maiandra Pavanello da Rosa

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8010. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: 8ª Coordenadoria Regional de Educação

Eu, Fabiane Romano de Souza Bridi e Maiandra Pavanello da Rosa, responsáveis pela pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo” o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo principal objetiva conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial, refletindo sobre os processos de articulação e colaboração na escola como possibilidade de proporcionar acessibilidade curricular. Este objetivo geral ramifica-se nos seguintes objetivos específicos: Conhecer a organização da Educação especial na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS; Analisar a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas articuladas e os processos de colaboração na escola; Identificar e discutir sobre a existência e a organização de práticas pedagógicas articuladas nas experiências profissionais dos professores de educação especial no contexto pesquisado; Conhecer e analisar as possibilidades de acesso ao currículo escolar comum pelos alunos público-alvo da educação especial.

Pretende proporcionar espaço de diálogo e reflexão sobre as possibilidades de acesso ao currículo escolar através da articulação das práticas pedagógicas entre ensino comum e educação especial. Acreditamos que a referida pesquisa seja importante para proporcionar novos movimentos em relação às práticas pedagógicas frente à inclusão escolar, de forma articulada entre educação especial e ensino comum.

Para sua realização serão oportunizados momentos de conversa individual e encontros para reflexão com os professores de educação especial de escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria durante o ano de 2020. Os referidos encontros pretendem proporcionar espaços de reflexão e discussão sobre a construção de práticas pedagógicas articuladas entre educação especial e ensino comum, a fim de refletir sobre possibilidades de acesso ao currículo. As conversas individuais e os encontros em grupo serão realizados pela plataforma Google Meet, gravadas e posteriormente transcritas para serem analisadas.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: os riscos podem ser possíveis constrangimentos ao terem suas práticas pedagógicas compartilhadas com demais colegas e pesquisadoras. Caso o participante tenha gastos quanto à locomoção para responder a pesquisa, os mesmos serão ressarcidos. Os benefícios que esperamos com a pesquisa é uma ressignificação das práticas pedagógicas em educação especial e no ensino comum frente à inclusão escolar, com o objetivo de possibilitar um currículo acessível a todos os alunos.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada inicialmente pela pesquisadora, que segundo o aporte teórico orientará sobre suas dúvidas ou problemas que possam ter sido ocasionados pela pesquisa e poderá por meio de encaminhamento e acompanhamento de um psicólogo da Instituição, que visará esclarecer e minimizar tais conflitos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. A pesquisa seguirá todas as diretrizes e normas regulamentadoras pela instituição pesquisada e, ainda, atender aos fundamentos éticos e científicos exigidos na Resolução de nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

_____, _____, _____, _____

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo.

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi (orientadora)

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 99912-3707

Local da coleta de dados: 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE)

Os responsáveis pelo presente estudo se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio dos encontros mensais, os quais objetivam conhecer a percepção dos professores do ensino comum e da educação especial a respeito de práticas pedagógicas articuladas, bem como ação de formação continuada que pretende proporcionar espaços de reflexão e discussão sobre a construção de práticas pedagógicas articuladas entre educação especial e ensino comum, a fim de possibilitar um currículo escolar acessível a todos os alunos. A produção dos dados será no período de março a dezembro de 2020, com horário a ser agendado previamente pela pesquisadora, com professores de educação especial da Rede Estadual de Ensino, do município de Santa Maria. Os participantes serão convidados a participar da pesquisa e será explicitado os mesmos os objetivos do projeto e suas contribuições para área de pesquisa. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local, UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento de Educação, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Romano de Souza Bride. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 07 de maio de 2019.

.....
Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE E – CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE
AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL
CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA
PESQUISA**

Santa Maria, 07 de maio de 2019.

Ao Senhor:

José Luis Viera Eggres

Coordenador Regional de Educação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação

Eu, Maiandra Pavanello da Rosa, responsável principal pelo projeto de pesquisa o qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Educação nível de Doutorado, Linha de Pesquisa: Educação especial, venho pelo presente, solicitar, através da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, autorização do Sr. José Luis Veira Eggres, para realizar pesquisa junto à vinte e duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria, para o trabalho de pesquisa sob o título “**Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo**”, com o objetivo de proporcionar uma encontros de diálogos e reflexão sobre práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial a fim de possibilitar acesso ao currículo escolar por todos os alunos.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento. Tel. (55) 99912-3707. E-mail: maiandra.pavanello@gmail.com / (pesquisador)/ (55) 3220-8000/ ppgeducacao@ufsm.br (secretaria da Instituição)

Atenciosamente,

Assinatura da Coordenadora da Linha de Pesquisa

Assinatura do Orientador da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Principal