

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

**TRABALHO DOCENTE ARTICULADO: A RELAÇÃO
ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O
ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cláucia Honnef

Santa Maria, RS, Brasil

2013

TRABALHO DOCENTE ARTICULADO: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO

Cláucia Honnef

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para a obtenção do grau de

Mestre em Educação

Orientadora: Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Honnef, Cláucia

Trabalho Docente Articulado: a Relação entre a Educação Especial e o Ensino Médio e Tecnológico / Cláucia

Honnef.- 2013.

147 p.; 30cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Educação Especial 2. Alunos com necessidades educacionais especiais em escola regular 3. Trabalho Docente Articulado 4. Ensino Médio e Tecnológico 5. Educação Inclusiva I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**TRABALHO DOCENTE ARTICULADO: A RELAÇÃO ENTRE A
EDUCAÇÃO ESPECIAL E O
ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO**

elaborada por
Cláucia Honnef

COMISSÃO EXAMINADORA

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dra. (UFSC)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dra. (UFSM)

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)

Santa Maria, fevereiro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada agradeço a Deus, por estar ao meu lado, dirigir o meu caminho, por me proporcionar as experiências, os ensinamentos, as inquietações que me levaram a este estudo. Por motivar em mim a perseverança, a coragem, o entusiasmo para finalizá-lo e continuar com minhas pesquisas.

Agradeço em especial à Universidade Federal de Santa Maria e ao Centro de Educação, pela formação, por propiciar espaços em que podemos continuar buscando respostas às perguntas que nos afligem no que tange à prática docente na educação inclusiva.

A minha família querida, meu pai Erico, minha mãe Nelci, agradeço imensamente pelo incentivo, pelo carinho, pela compreensão nas muitas vezes em que não pude estar junto de vocês. Agradeço por me proporcionarem estudar, buscar o meu caminho. Agradeço por sempre estarem comigo, por nunca me deixarem desanimar. Mãe, a força de vontade, os pés no chão, trabalhadora. Pai, trabalhador, com sonhos, ideais e coragem. Esse equilíbrio de vocês me fez ser e chegar aonde cheguei hoje; as palavras, as ações e os exemplos de vocês foram essenciais para isso. Obrigada por tudo!

Muito obrigada também a meus irmãos Claus e Igor, minha cunhada Magna e sobrinha Luiza, por estarem sempre comigo, serem minha fortaleza nos momentos difíceis e meu parque de diversões nos momentos felizes.

Rodrigo, muito obrigada é pouco para agradecer pelo companheirismo, pelos ensinamentos, pela ajuda, pelo carinho, pela paciência, pelos momentos de conforto e aconchego, pelo incentivo, que alimentaram a motivação para a realização deste trabalho. Você foi/é essencial nesse caminho, muito obrigada por estar comigo!

A minha avó Selda e meu avô Arnildo, agradeço pelo carinho, pela preocupação, pelo incentivo e pelos ensinamentos, que fizeram desabrochar em mim a coragem de enfrentar o desconhecido, ir em busca dos meus sonhos, tendo a certeza de que vocês estariam sempre junto comigo, se não em forma física, no coração e no pensamento.

A meu tio Valcir, tia Veronésia, tio Dilson, tia Denise, primos: Maiquel, Emilio, Deline, Bruno e Diego: agradeço pelo incentivo, por acreditarem em mim. Isso certamente me fez ir além, buscar sempre fazer e dar o melhor de mim em todos os projetos.

Sou grata também a Carlos Roberto, pelo exemplo de coragem, de dedicação pelo trabalho, no qual me espelho quando as fraquezas assolam meu caminho. A Lair, Carolina e Sidinei, obrigada pelo incentivo.

À Orientadora e Amiga Fabiane Adela Tonetto Costas agradeço pela parceria, pelos ensinamentos, pelas discussões, pelo apoio, pela orientação e pela colaboração imprescindíveis na execução e conclusão desta dissertação.

A todos os membros da família IFFarroupilha – Campus são Borja, agradeço a acolhida, os momentos de aprendizagem, o desafio proposto e a oportunidade de efetivar o saber/fazer como Professora de Educação Especial e colaboradora nos vários projetos, ações e trabalhos desenvolvidos nesta instituição.

Em especial, quero agradecer aos professores colaboradores, participantes da pesquisa, inicialmente pela parceria, pelos aprendizados nos momentos de discussão sobre trabalho desenvolvido com o aluno com necessidades educacionais especiais. Trabalho este que não é simples, representa um desafio constante e, por isso, é motivador e fascinante. A estes professores meus sinceros agradecimentos pela acolhida, pela atenção, pela disposição e disponibilidade em participarem deste estudo.

Agradeço também em especial a amiga e colega Fabiane Breitenbach, pelo incentivo, pelos enriquecedores momentos de discussão acerca da temática da Educação Especial e Educação Inclusiva, pela enorme ajuda no referencial sobre a educação profissional e tecnológica, novo campo de pesquisa no qual me deparei após ser aprovada no concurso para professora temporária, que realizei graças ao seu incentivo.

Às colegas de orientação Katiusce Tambara, Clarissa Oliveira, Vanise Lorenzi, Eliane Lavarda, Luana Sarzi e aos demais colegas e docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, agradeço pelos momentos de troca e produção de conhecimento, tão valiosos para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Por fim, às pessoas amigas de tempos, Lilian Lissner, Natale Unfer, Janice Binder, Renata Camargo, e amigos recentes da UFSM e do IFFarroupilha, meu agradecimento pelos momentos de descontração, alegria, escuta e pelo companheirismo durante a jornada até aqui.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós- Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

TRABALHO DOCENTE ARTICULADO: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO

AUTORA: Cláucia Honnef

ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de fevereiro de 2013.

Esse estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa em Educação Especial do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria. A dissertação apresenta a proposição do trabalho docente articulado entre professores de educação especial e de classe comum nas classes regulares, a partir da inserção de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nesses espaços. O trabalho docente articulado é proposto como uma adaptação ao ensino colaborativo, que prevê o trabalho conjunto dos professores citados no planejamento da aula, no desenvolvimento desta e na avaliação das atividades de sala de aula. Com o trabalho docente articulado, pensado para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, o desenvolvimento da aula não precisa acontecer sempre em conjunto entre os professores, mas sim quando estes pensarem necessário. O Objetivo deste estudo foi verificar e analisar quais os limites e possibilidades da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico. Desenvolveu-se uma pesquisa com sete professores de um aluno com deficiência mental, incluído no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, no Instituto Federal Farroupilha – Câmpus São Borja. A pesquisa foi pautada em uma análise qualitativa do diário de campo da pesquisadora e de um questionário que os professores do aluno incluído responderam. Para interpretação dos dados utilizou-se da Análise de Conteúdo, se estabelecendo duas categorias de análise. Na primeira, denominada Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresenta-se o saber/fazer dos professores frente a educação especial e as orientações de sua atual política e também as emoções e os sentimentos dos docentes nessa realidade, que se traduziram, pela angústia, tanto daqueles docentes satisfeitos quanto dos que estavam insatisfeitos com o desenvolvimento do aluno com NEE. Percebeu-se a necessidade de maior investimento em e nos professores, tanto na sua formação quanto nas condições de trabalho. A segunda categoria chama-se Trabalho Docente Articulado. Nela apresentam-se as percepções dos professores acerca desta metodologia de trabalho, bem como as viabilidades e inviabilidades de sua realização no contexto educacional que temos hoje. Todos os professores mencionaram perceber o trabalho docente articulado como importante, porém, poucos citaram fatores que dificultam sua realização, como por exemplo, o baixo número de professores de educação especial e de classe comum, e o pouco tempo para realização deste trabalho. Deste modo, o que se percebe hoje no contexto educacional é a massificação da ideia de inclusão educacional escolar, sem haver investimentos que garantam condições para que se possa proporcionar ensino-aprendizagem aos estudantes. Observou-se ainda que o trabalho docente articulado terá vários obstáculos a superar para que possa vir a acontecer, mas se acredita no seu potencial para mobilizar a aprendizagem, principalmente dos alunos com NEE, frente à proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio e Tecnológico. Trabalho Docente Articulado.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

Articulated Teaching: the relationship between Special Education and High School and Technology

AUTHOR: Cláucia Honnef
ADVISOR: Fabiane Adela Tonetto Costas
Place and Date: Santa Maria, February 15th, 2013.

This study was developed in the Special Education research line of Graduate Education Program, Federal University of Santa Maria. The dissertation presents a proposition of the articulated teaching between special education teachers and regular class, from the inclusion of pupils with special educational needs in these spaces. The articulated teaching is proposed as an adaptation to co-teaching. The co-teaching provides for the joint work of teachers cited, in the lesson planning, development and evaluation of its activities in the classroom. The articulated teaching is geared to happen in the final years of elementary school and high school and its development not always happen together among teachers in the classroom, but when they deem necessary. The aim of this study was to investigate and to analyze the limits and possibilities of the Special Education combined with High School and Technology School through articulated teaching. The study was developed with seven teachers of a student with mental disabilities in the high school integrated with Technical Education, at the Federal Institute Farroupilha - Câmpus São Borja. The research was based on a qualitative analysis of the researcher's field diary and based on a questionnaire that the include teachers answered. To interpret the data we used Content Analysis. Two categories of analysis were established. The first, called the Special Education in the Perspective of Inclusive Education, presents the teachers knowledge about the special education and the guidance of its current politics. This category also presents the emotions and feelings of teachers in this reality. These emotions and feelings whose are mostly angst. It was realized the need for greater investment in teachers and in their working conditions. The second category is called articulated teaching. It shows the teachers' perceptions about this methodology, and as the viability and inviability of his achievement in the educational context that we have today. All teachers mentioned that the articulated teaching is important, however, they cited a few factors that hinder their achievement, such as the low number of special education teachers and regular class, and little time to accomplish this articulate work. Thus, what we can see today in the educational context is the widespread idea of inclusive education, with no guarantee that investment conditions so that we can provide teaching-learning students. It was also observed that the articulated teaching have several obstacles to overcome for happen. However, it is believed in its potential to mobilize learning, especially for pupils with special educational needs.

Keywords: Special Education. High School and Technology. Teaching Articulated.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CID- Classificação Internacional da Doença

CONIF- Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFFarroupilha- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

IFRS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSul- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAPNEs- Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais

NEABIs- Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NEE- necessidades educacionais especiais

PDI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEEPEI- Política de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva

RS- Rio Grande do Sul

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

AS MOTIVAÇÕES PARA A JORNADA.....	15
DELIMITAÇÃO CONCEITUAL	20
1 DO ENSINO COLABORATIVO AO TRABALHO ARTICULADO ENTRE O PROFESSOR DA CLASSE COMUM E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
1.1 Algumas reflexões sobre a atual conjuntura do trabalho docente e sobre as proposições do trabalho docente articulado.....	32
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: SEU ESTABELECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS PROFESSORES	43
2.1 A educação especial na perspectiva inclusiva e suas implicações na formação e no trabalho dos professores.....	49
3 O ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA.....	61
3.1 Inclusão Educacional Escolar: um processo em movimento	72
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	79
5 O ENCONTRADO NESTA JORNADA	83
5.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	85
5.1.1. O saber/fazer	86
5.1.2. Emoções e Sentimentos	98
5.2. Trabalho Docente Articulado.....	105
6 AO FINAL DESTA JORNADA.....	121
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	137
APÊNDICE.....	143

AS MOTIVAÇÕES PARA A JORNADA

Ao aproximar-se a conclusão de um curso de graduação, na grande maioria das vezes os acadêmicos são tomados por um sentimento de incerteza, insegurança, medo do que virá ou não pela frente. Com a autora deste trabalho não foi diferente ao concluir o curso de Educação Especial; mas, como dizem as palavras parafraseadas de um romance de Fernando Sabino (2008), que compuseram o convite de formatura da acadêmica, ao final desta jornada ficava a certeza de se estar sempre começando, a certeza de que seria preciso continuar, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro.

Impulsionada por essas palavras, buscou-se em cursos de pós-graduação já concluídos e neste mestrado em educação uma nova (ou velha) forma de continuar procurando respostas às inquietações que surgiram na graduação, pós-graduação e na vida profissional, que ainda não foram respondidas. Nessa perspectiva, as motivações para iniciar esta jornada e desenvolver a pesquisa aqui apresentada surgiram basicamente das leituras e experiências obtidas ao longo da vida acadêmica e profissional da autora.

A primeira situação que motivou inquietações aconteceu através da leitura de Beyer (2005), no terceiro semestre da graduação, em que este apresenta o Sistema de Bidocência. Segundo o autor, este sistema prevê o trabalho coletivo de dois professores no planejamento e avaliação da aula, bem como em uma sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo que um dos professores deva ter formação específica para atender alunos com NEE.

A partir do conceito de Sistema de Bidocência, acima mencionado, pensou-se nele como uma alternativa para proporcionar aos estudantes, principalmente com NEE, atividades formativas considerando suas singularidades de aprendizagem. Além disso, esse sistema pode também ser um momento formativo dos docentes.

Durante um dos estágios desenvolvidos na graduação, com duração de quatro meses, buscou-se concretizar tal prática, mas verificou-se que a Bidocência não comporta um tratamento simples. Ela é uma nova metodologia de ensino, com um princípio de trabalho coletivo entre o professor de educação especial e o

professor de classe comum. Dessa forma, o planejamento da aula e a sua implementação, bem como pensar o desenvolvimento dos alunos, mais especificamente dos com NEE, não são atividades individuais.

Em leituras mais recentes, podem-se encontrar alguns estudos, como de Zanatta (2004), Capellini (2004), Devéns (2007) e Fontes (2008), que abordam o ensino colaborativo, o qual é apontado por Fontes (2008) como sinônimo de bidocência. A Bidocência, ou o ensino colaborativo, mostra-se hoje uma alternativa possível de ser alcançada, desde que se dispenda especial atenção a como isso acontecerá. Deve-se considerar, entretanto, que por meio da gestão educacional e escolar seja possível, à escola como um todo e aos professores, em particular, a realização desse trabalho e ainda a ação deste grupo para tal.

É possível observar que, havendo alunos com NEE em classes comuns, o trabalho pedagógico dos profissionais da educação sofre alterações. Com o surgimento da perspectiva inclusiva na educação especial, a educação dos alunos com NEE não se destina mais somente às escolas e classes especiais, mas sim, também e preferencialmente às escolas e classes comuns.

Através da participação e das vivências obtidas em projetos de extensão e pesquisa, verificou-se o quanto a proposta de educação especial na perspectiva inclusiva causa polêmica entre os profissionais da educação. Proporcionar maneiras adequadas de promover o saber aos alunos com NEE é considerado por muitos uma tarefa difícil, visto que em uma sala de aula existem muitos alunos, e aqueles com NEE, como estudantes com deficiência mental, baixa visão ou cegueira, surdez, etc., necessitam de um olhar e atenção distintos, fato que, na opinião de muitos educadores, é algo impossível de realizar-se.

Nessa perspectiva, para a efetivação de uma educação que proporcione produção de conhecimento a todos os alunos, faz-se essencial um trabalho interdisciplinar, pluridocente, articulado entre os professores, como apontado por Baptista (2006). Para a efetivação da educação especial nas escolas e classes regulares, em determinado momento das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Secretaria de Educação Especial em 2001, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – instituída pela mesma secretaria em 2008, e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial – instituídas pela Resolução nº 4 do Conselho Nacional da

Educação em 02 de outubro de 2009, aponta-se que há necessidade de uma atuação articulada entre a educação especial e o ensino comum, mas o modo e as condições para isso acontecer não podem ser percebidos nestes documentos.

Pensa-se que a atuação articulada precisa acontecer de forma que os fazeres e saberes, tanto dos professores de educação especial quanto dos professores da classe comum, possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com NEE como dos demais. Para tal, acredita-se que o ensino colaborativo ou bidocência pode se mostrar uma alternativa, bem como o trabalho docente articulado, foco deste estudo. As especificações sobre o sistema de bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2008), sobre o ensino colaborativo (ZANATTA, 2004; CAPELLINI; 2004; DEVÉNS, 2007; FONTES, 2008; MENDES, ASSIS E ALMEIDA, 2011) e sobre o trabalho docente articulado que é proposto a partir deste estudo, serão esclarecidas no primeiro capítulo desta dissertação.

As pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o ensino colaborativo¹ concluíram que este proporciona um melhor desenvolvimento, tanto dos alunos como dos professores, no que tange à sua formação pessoal e profissional. Porém, ele só acontece se existirem condições para fazê-lo e se os professores puderem e decidirem realizá-lo.

As condições que se apresentam hoje no espaço escolar pouco permitem uma atuação coletiva, em parceria entre os docentes. O tempo dos professores na escola geralmente é todo ocupado em sala de aula, as reuniões pedagógicas muitas vezes são administrativas, diminuindo assim o tempo para o diálogo formativo entre os docentes, o que prejudica a possibilidade de uma atuação articulada.

A fragmentação dentro da escola colabora para uma cultura de isolamento, pois o ensino em disciplinas, do modo como é feito, faz com que cada professor transmita aos alunos os conteúdos de sua disciplina unicamente, não havendo possibilidade de se estabelecer uma relação entre eles. Conforme coloca Yus (2002, p.14), “[...] as escolas transpiram fragmentação por todos os poros”.

Ainda no campo educacional, muitas vezes a vontade de mudar, de buscar o melhor, é sufocada por um sentimento de desânimo, de descrença. As condições muitas vezes precárias da instituição de ensino, dos materiais de trabalho, o número elevado de alunos por turma e, somado a isso, os baixos salários, fazem com que

¹ Zanatta, (2004); Capellini, (2004); Beyer (2005); Devéns (2007); Fontes (2008); Assis, Mendes, Almeida (2011).

muitos profissionais do ensino percam o entusiasmo, a vontade de transformação, dificultando, por exemplo, a própria efetivação do ensino colaborativo.

Também a superação do isolamento docente é um desafio para o ensino colaborativo, pois segundo Gómez (2001), o isolamento docente é uma das culturas escolares mais difundidas e a mudança das práticas não requer apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas uma decidida vontade de transformação.

No âmbito da gestão educacional e escolar e do trabalho dos professores, a mudança exige uma desacomodação, a qual muitas vezes gera a necessidade de se repensar a gestão escolar e as práticas metodológicas em sala de aula e, diante disso, muitos profissionais da educação preferem o isolamento e o comodismo. Entretanto, acredita-se que seja bastante possível a realização do ensino colaborativo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, efetivar o sistema de bidocência ou o ensino colaborativo tendo a presença de dois professores em sala de aula pode não ser uma alternativa muito viável, visto que são diferentes professores para cada disciplina, possuindo muitas vezes um período reduzido de aula diária na turma com alunos com NEE, nas quais podem sozinhos conseguir motivar a aprendizagem de todos os alunos.

As pesquisas aqui citadas sobre ensino colaborativo (ZANATTA, 2004; CAPELLINI, 2004; DEVÉNS, 2007; FONTES, 2008; MENDES, ASSIS, ALMEIDA, 2011) aconteceram em âmbito de anos iniciais do ensino fundamental. Porém, experiências profissionais em uma realidade educacional em nível médio e tecnológico, no IFFarroupilha – Campus São Borja, no estado do Rio Grande do Sul, possibilitaram a verificação de que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio a realidade de atuação docente é outra. Não se tem mais a unidocência², os professores possuem um número elevado de alunos, e o docente de educação especial ficaria diretamente em sala de aula se fosse acompanhar o desenvolvimento da aula de todos os professores.

² Na unidocência um único professor é responsável pela turma, ou seja, por uma classe de alunos pertencentes a educação infantil ou aos anos iniciais de escolarização, configurando-se o único professor responsável por todos os componentes curriculares que a integram (SPANAVELLO, 2005). Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2006-11-24T094130Z-238/Publico/SPANAVELLO.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2013.

Assim, pensa-se que, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, o ensino colaborativo necessite de modificações. Propõe-se uma adaptação do ensino colaborativo para trabalho docente articulado, timidamente mencionado em alguns documentos orientadores da educação especial (BRASIL, 2001; 2008; 2009). Acredita-se que seja pertinente nominar tal adaptação de trabalho docente articulado, visto que se pensa essencial o trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial e pelos professores da classe comum estar em sintonia no que tange aos objetivos traçados para o aluno com NEE e as ações desenvolvidas tanto em sala de aula quanto na sala de recursos para o alcance destes. Pensa-se que os trabalhos desenvolvidos pelos professores de educação especial e pelos professores de classe comum possam se complementar para promover ensino-aprendizagem aos alunos com NEE.

O trabalho docente articulado aqui pensado se apresenta distinto do ensino colaborativo somente devido ao fato de não necessariamente os dois professores precisarem estar juntos em sala de aula, no desenvolvimento; porém, o planejamento, a avaliação, os estágios e formas do ensino colaborativo, expressos mais adiante neste estudo, aplicar-se-iam também ao trabalho docente articulado.

Com isso, em coerência com o tempo de pesquisa em um curso de mestrado, objetivou-se verificar com essa pesquisa como os docentes do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja percebem o trabalho docente articulado, quais as limitações e as possibilidades dessa prática. Dessa forma, o estudo aqui exposto pretendeu encontrar respostas referentes à seguinte indagação: quais os limites e possibilidades de uma Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico?

Almejou-se também averiguar a possível influência dos processos de formação inicial e continuada dos professores em suas percepções; analisar os aspectos envolvidos na dinâmica de trabalho docente no ensino médio e tecnológico e suas influências no trabalho docente articulado. Para tanto, foram convidados a participar do estudo os onze professores de um aluno do IFFarroupilha - Campus São Borja, que possui diagnóstico médico de deficiência mental e frequenta o primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática.

A investigação foi pautada em uma análise qualitativa, que teve como fonte de dados um questionário aplicado aos professores acima mencionados e também o diário de campo da pesquisadora, no qual estão relatadas percepções acerca da

educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e do trabalho docente articulado no Instituto.

A seguir se apresenta uma delimitação conceitual sobre trabalho docente articulado, educação especial e ensino médio e tecnológico. Posteriormente, expõe-se uma revisão bibliográfica acerca do ensino colaborativo e do trabalho articulado entre o professor da classe comum e o professor de educação especial, com algumas reflexões sobre a atual conjuntura do trabalho docente e sobre as proposições do trabalho docente articulado nesta conjuntura. Neste item se apresentam contribuições de autores como Marx (2010, 2011) e Nóvoa (1995), que possuem diferenças teóricas, mas nesta pesquisa entendeu-se haver a possibilidade de fazer uso dos pressupostos desses autores para tratar dos conceitos referentes ao trabalho e ao trabalho dos professores.

Também se aborda o estabelecimento da educação especial na perspectiva inclusiva e suas implicações na formação e no trabalho dos professores. Depois, faz-se uma aproximação com o campo da pesquisa, abordando aspectos do ensino médio e tecnológico e da realidade da inclusão no IFFarroupilha de um aluno com NEE decorrentes da deficiência mental. Em seguida, são expostos os encaminhamentos metodológicos do estudo, o encontrado na pesquisa e as considerações finais.

Espera-se que este estudo possa trazer importantes contribuições no que tange à efetivação da educação especial nas escolas e classes regulares, à articulação do trabalho entre educadores especiais e professores das classes comuns em níveis finais do ensino fundamental, no ensino médio e médio/tecnológico. Ainda, acredita-se que esta pesquisa possa auxiliar e fornecer subsídios para reflexão quanto à formação docente oferecida tanto aos professores de educação especial, de AEE, quanto aos demais, bem como possa suscitar mais atenção à necessidade de uma maior comunicação entre os profissionais da educação e às condições para isso.

DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Antes de apresentar propriamente os capítulos e os alcances da pesquisa, para o leitor poder ter uma melhor compreensão acerca do que se propôs neste

estudo, acredita-se importante expor aqui brevemente alguns conceitos que o permearam. Tendo por base a literatura apresentada nas referências bibliográficas, são delimitados a seguir os conceitos de trabalho docente articulado, educação especial e ensino médio e tecnológico.

Em vários documentos referentes à educação especial, como as Diretrizes de 2001, a Política de 2008 e as Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 2009, está presente de forma bastante singela a ideia de que o trabalho do professor de educação especial deve estar articulado ao trabalho do professor da classe comum e vice-versa. Como este aspecto não se apresenta muito desenvolvido nos documentos, buscou-se na literatura subsídios para entendê-lo. Literaturas estrangeiras³ e estudos brasileiros⁴ têm apontado essa articulação materializada no ensino colaborativo, como uma alternativa metodológica em que dois professores, o de educação especial e o do ensino comum, trabalham de forma conjunta no planejamento e no desenvolvimento da aula, bem como realizam conjuntamente a reflexão a respeito da avaliação principalmente do aluno com NEE.

A partir disso, pensou-se no trabalho docente articulado como uma adaptação do ensino colaborativo. O trabalho articulado seria destinado aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, em que não há a unidocência, mas sim, um professor para cada componente curricular, sendo que o acompanhamento do docente de educação especial em sala de aula com cada professor se torna uma tarefa mais dificultosa do que nos anos iniciais. Com isso, no trabalho docente articulado pensa-se fundamental um planejamento conjunto entre os dois professores; já o desenvolvimento da aula em parceria acontece quando a atividade a ser desenvolvida o exige, e a avaliação acontece em um processo de reflexão e discussão dos docentes sobre o desenvolvimento do aluno com NEE e também dos demais.

Conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva-PNEEPEI- (2008), a Educação Especial hoje compõem a educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que não mais acontece somente em escolas, classes e instituições especializadas, mas ocorre também nas escolas e instituições de ensino

³ Cook & Friend (1995); Gately & Gately (2001); Weiss & Lloyd (2003).

⁴ Zanatta, (2004); Capellini, (2004); Beyer (2005); Devéns (2007); Fontes (2008); Assis, Mendes, Almeida (2011).

comum, em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo complementar ou suplementar ao ensino comum que esses alunos recebem em sala de aula.

Com base no desenvolvido neste trabalho, pensa-se a educação especial como uma modalidade de ensino, que perpassa e necessita dialogar com os diferentes níveis de ensino, como a educação básica, a educação profissional e tecnológica, a educação superior, e desenvolver ações que somem a esses níveis, na promoção de ensino-aprendizagem aos alunos com NEE.

Hoje com políticas e programas de valorização à diversidade na educação, muito se enfatiza sobre a necessidade de garantir acesso, permanência e educação de qualidade para todos, inclusive as com NEE, tendo como pendão a proposta de educação inclusiva trazida pela Política de Educação Especial de 2008. Porém, se acredita que não é a partir de uma perspectiva “inclusiva” de educação que se vai garantir ingresso, estabilidade e incremento no ensino para todas as pessoas, mas sim é preciso falar, pensar e se requerer uma educação pública, universal, gratuita sendo condição “per si” a garantia de acesso, permanência e qualidade na educação para todos.

Ainda, este estudo perpassou também o ensino médio e tecnológico, ou educação profissional técnica de nível médio, como traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. A educação básica, mais especificamente o ensino médio, e a educação profissional constituíam níveis de ensino essencialmente distintos, mas, a partir de 2004, com o Decreto 5.154, eles podem ser articulados. Em 2008 se estabelece a “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, que pode ser desenvolvida de duas formas, articulada ou subsequente ao Ensino Médio, sendo que a forma articulada pode ser: integrada ao ensino médio, com matrícula única do aluno na mesma instituição para o ensino médio e técnico; concomitante ao ensino médio, em que o aluno terá matrículas distintas para cada nível de ensino, que podem acontecer na mesma instituição, em instituições de ensino distintas e em instituições de ensino distintas com um projeto pedagógico unificado.

Esclarecidos estes conceitos que perpassam esta pesquisa, passa-se agora à explanação mais específica e aprofundada envolvendo o ensino médio e tecnológico, a educação especial na perspectiva inclusiva, o trabalho docente articulado na educação profissional técnica de nível médio e os resultados da pesquisa.

1 DO ENSINO COLABORATIVO AO TRABALHO ARTICULADO ENTRE O PROFESSOR DA CLASSE COMUM E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Começa-se esse capítulo pontuando o fato de que encontrar referencial brasileiro sobre ensino colaborativo no contexto escolar inclusivo não é tarefa simples, pois são poucos no país os trabalhos acadêmicos que abordam esse assunto. Tem-se alguns autores que apontam algumas possibilidades de efetivação desse trabalho, como Beyer (2005), que traz esclarecimentos sobre o Sistema de Bidocência; três teses de doutorado (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; FONTES, 2008) que versam sobre o ensino colaborativo, sendo que Fontes (2008) o apresenta como sinônimo de bidocência. Por fim, uma dissertação de mestrado (DEVÉNS, 2007) e um projeto de pesquisa realizado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) estudam trabalho colaborativo, sendo que o mencionam no mesmo sentido do ensino colaborativo ou bidocência apresentado por Fontes (2008).

Nessa perspectiva, esta escrita procurará explicitar o denominado Sistema de Bidocência ou ensino colaborativo na educação especial e, a partir disso, apresentar-se-á o que se propõe para a realidade educacional especial nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ou seja, o trabalho docente articulado entre professores de educação especial e classe comum.

Conforme Beyer (2005), o Sistema de Bidocência prevê o trabalho coletivo de dois professores em uma sala de aula com alunos com NEE, sendo que um dos professores deve ter formação específica para atender alunos com NEE. No Sistema de Bidocência, o planejamento das aulas e o desenvolvimento destas perpassam um trabalho em parceria entre dois profissionais, a fim de conseguir proporcionar em sala de aula momentos de ensino-aprendizagem adequados às especificidades de todos os alunos. É importante destacar que no Sistema de Bidocência ou ensino colaborativo e na proposição do trabalho docente articulado há uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, a qual não é percebida na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Entretanto, conseguir efetivar o ensino colaborativo ou bidocência não é simples, pois como afirmam Fontes (2008) e Capellini (2004), tal atividade exige a realização de tarefas em equipe. Para esclarecer esse trabalho, Capellini (2004) ao abordar esse tema em sua pesquisa de doutorado, inicia fazendo uma breve caracterização do que seria colaboração e cooperação.

A autora, baseando-se nas proposições de Barros (1994), Maçada e Tijiboy (1998), explicita que na colaboração ocorre interação de indivíduos, existe ajuda mútua ou unilateral; já a cooperação apresenta-se como algo mais complexo, com distinções hierárquicas de ajuda mútua. Esse trabalho requer relações de tolerância e negociações constantes.

Capellini (2004) afirma também que, para Friend e Cook (1990), a colaboração é a interação entre pelo menos dois indivíduos, engajados num trabalho em direção a um objeto comum. Destacam-se aqui alguns aspectos que os autores pontuam como essenciais para que a colaboração ocorra, os quais são: “a) a existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos; [...]” (CAPELLINI, 2004, p. 84).

Desse modo, tendo por pressuposto os escritos de Nitzke, Carneiro e Geller (1999), Capellini (2004) conclui que cooperação e colaboração aparecem de várias formas na literatura, sendo que geralmente o termo cooperação aparece como sendo mais abrangente, e o termo colaboração pressupõe um objetivo comum entre pessoas que trabalham em conjunto, sem hierarquização.

O fato é que na literatura encontram-se vários termos que abordam o trabalho de colaboração no contexto escolar, como aprendizagem colaborativa (MITTLER, 2003; CAPELLINI, 2004), ensino colaborativo (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004); ensino colaborativo ou bidocência (BEYER, 2005; FONTES, 2008), consultoria colaborativa (CAPELLINI, 2004), trabalho colaborativo (DEVÉNS, 2007; VIANNA, BRAUN, SANTOS, FERNANDES, 2010).

A aprendizagem colaborativa, segundo Mittler (2003) e Capellini (2004), diz respeito à colaboração entre os alunos, entre os colegas na construção de conhecimento. Ela pode ser feita através da tutoria de pares, a qual, de acordo com Mittler (2003), consiste na formação de duplas ou grupos de alunos para desenvolver as atividades escolares em parceria.

Capellini (2004, p. 86) justifica ainda utilização dos termos ensino colaborativo e consultoria colaborativa, asseverando que:

A literatura estrangeira, especificamente, os estudos versando sobre a parceria entre professores da Educação Comum e Especial, não tem retratado diferença na utilização dos termos ensino colaborativo e cooperativo [...] e que na literatura nacional a ausência de estudos sistematizados sobre a colaboração ou cooperação entre professores como uma estratégia inclusiva, optamos por utilizar em nosso trabalho os termos ensino colaborativo (professor ensinando com outro professor na mesma sala) [...] consultoria colaborativa (acessória a equipe escolar e/ou a um professor fora da sala de aula).

Sobre a noção de consultoria colaborativa, a autora acima se baseia em Weiss e Loyd (2003) e afirma que nesta existem equipes consultoras, que colaboram para a formação dos docentes em serviço, auxiliam os alunos com NEE e suas famílias na escolha dos serviços direcionados ao estudante e avaliação destes. Enfim, essa equipe não centra suas ações no trabalho em sala de aula, mas colabora de forma indireta com o desenvolvimento do estudante neste espaço. O ensino colaborativo, entendido aqui também como trabalho colaborativo, conforme apresentado por Vianna, Braun, Santos e Fernandes (2010), significa o trabalho conjunto entre os docentes da educação comum e especial em sala de aula.

No estudo até aqui apresentado, percebe-se que, para o trabalho coletivo entre docentes, têm-se os termos trabalho colaborativo, ensino colaborativo ou bidocência. Na literatura produzida no Brasil, esses termos não se diferenciam em sua significação, pois todos tratam do trabalho em parceria entre professores de educação especial e do ensino comum em uma mesma sala de aula. Porém, na literatura estrangeira, encontra-se mais frequentemente o termo ensino colaborativo, em vez de trabalho colaborativo e bidocência. Assim também, a maioria dos estudos brasileiros até agora realizados optaram por utilizarem-se desse termo, para se referir ao trabalho em parceria entre docente de educação especial e o professor da classe comum.

O ensino colaborativo ganha ênfase em pesquisas acadêmicas a partir das propostas de educação inclusiva, a qual se evidencia com a Declaração de Salamanca (1994). Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, os alunos atendidos pela educação especial, basicamente em escolas e

classes especiais, passam a ter sua educação oferecida preferencialmente em escolas e classes comuns e a ocupar esses espaços.

Desse modo, o trabalho pedagógico dos profissionais da educação sofre alterações, sendo que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) não é mais responsabilidade somente da educação especial, das escolas e classes especiais, mas também é encargo da educação, das escolas e classes regulares, bem como dos professores do ensino comum.

Fala-se, então, em formas de trabalho em parceria na escola, sendo o ensino colaborativo uma dessas formas. Capellini (2004) explicita que o ensino colaborativo é uma fusão de professores da educação comum e especial para ensinar, para buscar estratégias pedagógicas de ensino, para ajudar no atendimento a alunos com NEE em classes comuns. Conforme a autora, no ensino colaborativo os docentes envolvidos, possuindo conhecimentos, experiências e habilidades de trabalho distintas, juntam-se em cenários pedagógicos, de forma colaborativa, para ensinar a grupos heterogêneos tanto questões acadêmicas de conteúdo, quanto comportamentais. Capellini (2004, p. 88) ainda pontua que, com esse modelo de trabalho, ambos os docentes “[...] compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula”.

Apropriando-se de mais leituras a respeito do ensino colaborativo, foi possível o encontro com Mendes (2006), autora que traz esclarecimentos de forma bastante objetiva sobre o que significa esse termo. Então, para melhor elucidar esse modelo, aqui é transcrita uma citação dessa autora:

Em síntese, o ensino colaborativo ou co-ensino, é um modelo de representação de serviço de educação especial no qual o educador comum e o educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 32).

Conforme aponta Veiga (1994), a efetivação da prática pedagógica é dever dos professores, sendo constituída por três momentos: a preparação da aula, o desenvolvimento e a avaliação desta. Tomando por base o acima pontuado por Mendes (2006), no ensino colaborativo os professores da classe comum e de

educação especial trabalham coletivamente nesses três momentos, dividindo a responsabilidade no planejar, no instruir ou desenvolver a aula, e no avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Mendes (2006) se refere ao ensino colaborativo como um modelo de representação do serviço de educação especial e acredita-se pertinente destacar que se percebe a educação especial como uma modalidade de ensino, que pode se desenvolver em instituições especializadas, como centros de atendimentos, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), mas que com a inserção de seu público-alvo em escolas regulares também perpassa e necessita dialogar com os diferentes níveis de ensino, como a educação básica, a educação profissional e tecnológica, a educação superior, e desenvolver ações que somem a esses, na promoção de ensino-aprendizagem aos alunos com NEE.

Todos os estudos brasileiros sobre ensino colaborativo mencionados no início deste capítulo asseveram que esta forma de atuação docente pode trazer benefícios aos alunos com NEE e aos demais estudantes, além de auxiliar a escola e os docentes a pensar e efetivar práticas educativas que favoreçam o atendimento à diversidade de todos e ainda possibilita aos docentes seu desenvolvimento pessoal e profissional. Porém, todas as pesquisas também mostraram que existem dificuldades em se estabelecer o ensino colaborativo, visto que ele é uma proposta recente no Brasil, ainda pouco estudada e difundida, e “[...] a ausência de uma formação inicial que prepare o professor para o exercício do ensino colaborativo pode estimular uma relação ‘desconcertante’ ou mesmo conflituosa entre os professores.” (FONTES, 2009, p.79).

Ainda as pesquisas de Zanata (2004), Capellini (2004), Devéns (2007) e Fontes (2008) apontam o fato de que no Brasil o ensino colaborativo para alguns docentes não se mostra uma experiência positiva, visto que se sentem desconfortáveis com a presença de outro professor em sala de aula. Desse modo, ressalta-se o fato de que esta forma de trabalho exige harmonia, companheirismo, comprometimento e certo período de tempo para que esses laços se estabeleçam entre os professores de educação especial e da classe comum.

Gately e Gately (2001, *apud* ASSIS, MENDES e ALMEIDA, 2011, p. 3) apresentam três diferentes estágios de interação e de colaboração dos professores:

No estágio inicial, os professores se comunicam superficialmente na tentativa de estabelecer uma relação. Assim, existe, nesse momento, a necessidade de compreender o desenvolvimento do processo para que não fiquem estagnados nesse primeiro estágio. O segundo estágio é o de comprometimento e, nesse nível da relação, a comunicação dos professores é mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam a confiança necessária para trabalhar na perspectiva da colaboração. No estágio final, ou seja, no estágio propriamente colaborativo, os professores se comunicam e interagem abertamente, trabalham juntos e complementam um ao outro.

Observa-se que existem níveis de interação ou colaboração a serem alcançados para se conseguir que o ensino colaborativo seja complementar e positivo tanto para os alunos, que dele usufruem, como para os professores que o praticam.

Além desses estágios, Capellini (2004) – baseada em leituras como de Bauwens, Hourcade e Friend (1989), Cook e Friend (1995), Dieker (2001), Gargiulo (2003) e Weiss e Lloyd (2003) – apresenta em sua tese de doutorado algumas das formas como, de acordo com esses estudiosos, o ensino colaborativo pode se estruturar. Assim, o ensino colaborativo pode acontecer mediante:

- Um professor, um suporte: com dois docentes em sala de aula, um desempenha o papel de professor, orientando e apresentando as instruções, enquanto o outro tem a função de suporte, ou seja, dar assistência aos estudantes. É recomendável o rodízio de papéis entre os professores.
- Estações de ensino: neste modelo, a apresentação do conteúdo é dividida em dois ou mais segmentos e realizada em locais diferentes na sala. Em um dos locais, um dos docentes explica o conteúdo a um grupo de alunos, em outro local, o outro professor continua essa exposição, mas, pensa-se, de forma a trazer exemplificações e utilizações práticas do conteúdo. Na sala os grupos de alunos vão de um local a outro para adquirirem conhecimento sobre o assunto tratado em aula.
- Ensino Paralelo: nessa forma de ensino, o planejamento do que será trabalhado em sala de aula é feito de forma articulada, mas a turma de alunos é dividida em dois grupos iguais e cada professor leciona a um dos grupos de alunos.

- Ensino Alternativo: nessa forma de trabalho, um dos professores apresenta o conteúdo e as instruções para um grande grupo de alunos, enquanto outro docente faz o mesmo e interage com um pequeno grupo de estudantes.
- Equipe de Ensino: essa forma de ensino é também chamada de ensino cooperativo, em que cada professor dá igualmente as instruções do conteúdo ou das atividades, sendo que, por exemplo, um dos professores passa as instruções teóricas e o outro docente ilustra o apresentado com exemplos.

Refletindo sobre essas formas de estruturação do ensino colaborativo, tendo por base os pressupostos da educação inclusiva, acredita-se que as duas primeiras e a última forma de trabalho sejam pertinentes de se efetivarem. Porém, o mesmo pensa-se difícil acontecer com a terceira e quarta formas acima descritas de realização do ensino colaborativo, pois nestas existe a divisão da turma em dois grupos que, pelas orientações, não interagem.

Além disso, nas demais formas do ensino colaborativo, há uma divisão do trabalho entre os docentes, em que se acredita que o professor de educação especial apresente os aspectos práticos do conteúdo, os quais geralmente são mais simples de serem expostos aos estudantes. É preciso considerar que são os professores da classe comum quem possuem conhecimentos específicos dos conteúdos. Assim, o professor de educação especial fará em sala de aula o que estiver ao seu alcance, mas provavelmente não terá domínio teórico suficiente para ter autonomia, principalmente nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, para ministrar sozinho um conteúdo a um grupo de estudantes.

Em se tratando de séries iniciais do ensino fundamental, talvez o professor de educação especial possa ter essa autonomia, mas quando o nível de ensino chega às séries finais deste ensino, ao ensino médio ou ensino médio tecnológico, acredita-se que isso não seja possível, pois os conteúdos e conhecimentos tornam-se mais aprofundados, e também não se tem mais a unidocência.

A partir disso, acredita-se na proposição de um trabalho docente articulado entre professores de educação especial e professores de classe comum. Esse trabalho apresenta-se distinto do ensino colaborativo devido ao fato de não

necessariamente os dois professores precisarem estar juntos em sala de aula, no desenvolvimento da aula.

No trabalho docente articulado entre professores de educação especial e professores da classe comum, pensa-se essencial acontecer o planejamento de forma colaborativa, em que ambos pensem, discutam e estabeleçam de forma coletiva os objetivos a serem atingidos pelo aluno com NEE e pelos demais, as adaptações necessárias para isso nas atividades em sala de aula e fora dela, bem como outros aspectos que venham a ser relevantes para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

Já sobre o desenvolvimento da aula pelos dois docentes, no trabalho articulado, pensa-se que pode acontecer apenas quando principalmente o professor da classe comum pensar necessário, conforme as proposições da aula, pois é ele quem detém os conhecimentos específicos dos conteúdos, é o regente da turma em determinada disciplina e, acredita-se, possui conhecimento a respeito do que é capaz ou não de realizar sozinho em sala de aula. Além disso, essa proposição também evitaria o sentimento de desconforto manifestado por alguns docentes nas pesquisas já desenvolvidas e citadas neste capítulo, pois a presença do professor de educação especial em sala de aula, quando acontecesse, seria por vontade do próprio docente regente da disciplina.

Acredita-se, porém, que é importante que em algum momento do desenvolvimento dos conteúdos desenvolva-se a aula com a presença do professor de educação especial, pois assim este tem a possibilidade de perceber aspectos específicos do desenvolvimento dos alunos com NEE, mais precisamente, que o professor da classe comum muitas vezes não verifica.

A partir de todos esses aspectos mencionados a respeito do trabalho docente articulado, pode-se fazer possível estabelecer a avaliação em parceria, que auxiliará os professores a terem um respaldo do desenvolvimento dos alunos e do próprio trabalho articulado realizado por eles. Desse modo, o trabalho articulado entre professores de educação especial e professores da classe comum pode ser uma alternativa ao processo de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em que existem mais professores por turma, estes, muitas vezes, com poucas horas semanais de aula em cada turma, sendo que talvez não necessitem sempre do professor de educação

especial os auxiliando em sala de aula, e sim, necessitem mais especificamente do apoio deste profissional no planejamento das aulas.

Todas as pesquisas aqui citadas sobre ensino colaborativo aconteceram em âmbito de séries iniciais do ensino fundamental. Contudo, experiências recentes⁵ em uma realidade educacional especial em nível médio e tecnológico possibilitaram a constatação de que, nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, a realidade de atuação docente é outra, necessitando o ensino colaborativo de modificações.

Propõe-se uma adaptação do ensino colaborativo nessas etapas da educação básica, pensando adequado nominar essa adaptação como trabalho docente articulado, visto que alguns documentos referentes à educação especial, como as Diretrizes da Educação Especial, instituídas pela Resolução nº 2/2001, a Política de Educação Especial de 2008 e as Diretrizes do AEE, instituídas em 2009, mencionam alguma forma de articulação, como se verifica, respectivamente: **“A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular [...] exige interação constante entre o professor da classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado”** (BRASIL, 2001, p. 51, grifo nosso); **“[...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”** (BRASIL, 2008, p. 15, grifo nosso).

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: [...] **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. 2 e 3, grifo nosso)

Ainda, o uso do termo trabalho docente articulado se justifica pelo fato de que se acredita essencial o trabalho desenvolvido pelos professores de educação especial e pelos professores da classe comum estar em sintonia no que tange os objetivos traçados para o aluno com NEE e às ações desenvolvidas tanto em sala de aula quanto na sala de recursos para o alcance destes objetivos. Pensa-se que os trabalhos desenvolvidos pelos professores de educação especial e pelos

⁵ Estas experiências fazem parte da atuação desta pesquisadora como professora de educação especial na educação profissional e tecnológica, mais especificamente no IFFarroupilha - Campus São Borja, junto aos alunos com NEE e o grupo de professores da instituição.

professores de classe comum possam se complementar para promover ensino-aprendizagem aos alunos com NEE.

Por fim, entende-se que a única diferença entre o trabalho docente articulado e o ensino colaborativo seja o aspecto relativo à atuação do docente de educação especial e do ensino comum em sala de aula, pois se acredita que os estágios de intervenção colaborativa, apresentados por Gately e Gately (2001 *apud* Mendes, 2006), bem como as formas do desenvolvimento do trabalho articulado em sala de aula, apontadas por Capellini (2004), quando acontecerem, possam ocorrer da mesma maneira que ocorrem no ensino colaborativo. É a partir desses estágios e das formas de atuação julgadas pertinentes em sala de aula que se conduzirá a realização do trabalho articulado no ensino médio e tecnológico do IFFarroupilha - Campus São Borja.

1.1 Algumas reflexões sobre a atual conjuntura do trabalho docente e sobre as proposições do trabalho docente articulado

Na seção acima, apresenta-se o ensino colaborativo e, a partir deste, o que se propõe como trabalho docente articulado na educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Entretanto, acredita-se importante problematizar aqui também algo que surge como inquietação a partir da qualificação do projeto desta pesquisa. A partir de uma reflexão sobre a conceituação de trabalho, apresentada por Karl Marx (2011, 2010)⁶, pretende-se refletir sobre o trabalho do professor, o que está nele envolvido, o que ele produz ou precisa produzir e o que precisará ser nele modificado para a efetivação e constituição do trabalho docente articulado. Pensa-se que estas questões sejam bastante complexas e necessitem de muito estudo, diálogo e reflexão. Porém, acredita-se que as ideias se materializam na escrita e é por ela que se expõem aqui as reflexões até o momento realizadas, que não têm a pretensão de esgotar o assunto.

Como este estudo propõe discutir sobre o trabalho docente articulado, buscaram-se algumas leituras sobre trabalho e nestas algumas leituras de Marx

⁶ Obras do autor: **O Capital**: crítica da economia política (2011) e **O Trabalho Assalariado e Capital**: salário, preço e lucro (2010).

(2011, 2010), nas quais se pode perceber que o trabalho é percebido de diferentes formas, ou seja, tem-se o trabalho como tortura, o trabalho como humanização e o trabalho como alienação.

A palavra *trabalhar* é derivada do latim *tripaliare*, que dá nome ao tripálio, instrumento em que se amarravam as pessoas condenadas ou animais rebeldes⁷. Percebe-se que a origem comum dessas palavras associa ao trabalho a tortura. Ainda observa-se a ligação do trabalho a tortura quando se tem a educação dualista, em que aos nobres era destinado o estudo, o intelectualismo, e à camada mais desfavorecida da sociedade era destinado o trabalho braçal. Hoje se percebe a ligação acima descrita quando, talvez inconscientemente, consideramos os dias da semana em que trabalhamos como sendo pesados, infelizes, e os dias de final de semana, em que geralmente não trabalhamos, como sendo dias felizes; ao lamentarmos a chegada da segunda-feira e exaltarmos a chegada da sexta-feira ou do sábado, último dia de trabalho da semana, por exemplo.

Porém, o trabalho também humaniza, dignifica o homem, pois é por ele que o homem transforma as coisas e é por elas transformado. É pelo trabalho que o homem inicia a arar a terra, colher dela seus frutos, construir cidades e instituições como família, escola, Estado; começa a pensar a ciência, a filosofia, a arte, e tudo isso desenvolve no ser humano a capacidade de se relacionar com o outro, de imaginar, criar, enfrentar conflitos e dificuldades. O trabalho é uma forma de o homem desenvolver e aprimorar a percepção sobre si mesmo e sobre o mundo, e é nesse sentido que se afirma o trabalho como libertação, visto que possibilita a concretização de projetos e sonhos.

Também existe a percepção do trabalho como alienação, principalmente do trabalho assalariado, no qual é apresentada ao trabalhador uma ideia de que se tem um contrato livre entre empregador e funcionário, porém, este último não escolhe horário, ritmo de trabalho, salário, é comandado por forças que não controla, acaba tornando-se submisso ao que o contrato lhe impõe, muitas vezes sendo alheio, descuidado consigo mesmo, sendo por isso atribuída a ideia de alienação a essa forma de trabalho.

A palavra alienação é derivada do latim *alienous*, que deu origem a “alheio, o que pertence a outro” (SERRA, 2003). Ou seja, o trabalhador assalariado, proletário,

⁷ Informação encontrada no livro “**Antropologia Filosófica**”. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/71690686/Scan-Doc0056>. Acesso em: 16 de julho de 2012.

acaba transferindo para outros, para os burgueses, aquilo que lhes é próprio: sua força de trabalho. Nesse caso, segundo Marx (2010), o homem deixa de ser sujeito, pois não comanda a si próprio, sendo mero objeto nas mãos dos detentores dos meios de produção.

Para Marx (2010), no sistema capitalista o salário é um mecanismo de exploração dos que operam e vendem sua força de trabalho, pois se trabalha em troca de um salário e se deixa a riqueza produzida aos patrões. No trabalho assalariado “livre”, o proletário trabalha o necessário para garantir o salário para sua subsistência e opera de forma excedente, sendo esse excedente a parte do tempo de produção que compõe o lucro do empregador, o que Marx conceitua como a mais valia.

Tendo-se o salário, “[...] o trabalho é então uma mercadoria, pois as pessoas vendem sua força de trabalho” (MARX, 2010, p. 23). Sendo assim, a força de trabalho é mercadoria criadora de valor, de mais valor de que ela própria possui, sendo que os custos de produção do trabalhador assalariado, os custos para garantir a ele que faça seu trabalho, mais a sua força de trabalho, geram o valor da força de trabalho, que é inferior ao valor do que ela produz.

A partir da aproximação com o acima exposto, propõe-se pensar aqui sobre o trabalho dos professores, o qual é um trabalho assalariado, existem horários e outras tantas diretrizes a cumprir para sua realização. Acredita-se que a questão do trabalho dos professores hoje se apresente como um aspecto bastante nebuloso na profissão e que necessita de reflexão e diálogo, principalmente quando se pensa em instituições de ensino públicas e nos docentes que nelas trabalham.

Conforme Nóvoa (1995), os professores são profissionais produtores de saber e de saber-fazer, e como tais devem possuir a capacidade de fazer com que os estudantes sejam conhecedores e construtores dos seus saberes, apreendam os saberes instituídos cientificamente, através da exploração do que lhes é oferecido pelo professor, conforme o ritmo e os caminhos de aprendizagem de cada estudante.

Para que o docente consiga realizar seu trabalho, conforme o acima exposto, ele necessita de condições e, ao que se acredita, isso significa principalmente: possuir um tempo hábil para planejar suas aulas a fim de conseguir atingir os diferentes caminhos de aprendizagem de seus alunos; um tempo hábil para poder trocar saberes e experiências com seus colegas docentes na instituição de ensino,

lugar onde as dificuldades aparecem e precisam ser trabalhadas, e também em congressos e seminários fora desse espaço; necessita de materiais de trabalho adequados, variados, em boas condições de uso.

Infelizmente, hoje não é comum o encontro com instituições de ensino, principalmente públicas, em que existam as condições acima, importantes para o desenvolvimento de um bom trabalho docente. O que se observa são professores tendo uma quantidade imensa de alunos, precisando trabalhar três turnos, em diferentes escolas às vezes, para poderem receber um salário que lhes dê condições de sustentarem-se e sustentarem sua família. O que muito se encontra nas escolas públicas são salas e carteiras sucateadas, pouco material diversificado de trabalho, para além do quadro negro e do giz branco, ou, quando há algum elemento que possa enriquecer a construção de conhecimento dos alunos, como computadores, livros ilustrativos ou materiais para confecção de cartazes e maquetes, por exemplo, estes devem ser tão racionalizados, ou são tão “preservados” pela gestão da escola, que os professores e alunos quase não os utilizam.

Com o grande aumento dos Institutos Federais após a promulgação Lei nº 11.892, em 29 de dezembro 2008, que estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual passaram a fazer parte, de modo optativo, além das antigas escolas técnicas federais, também escolas agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm-se ainda hoje poucos professores para conseguir atender toda a demanda de aulas e realização de projetos de pesquisa e extensão que se exige dessas instituições. Assim, muitos docentes, às vezes, ficam sobrecarregados. Isso está imbricado no que Ball (2004, *apud* FERREIRA, 2009b, p.149) apresenta como performatividade, precarização e intensificação do trabalho dos professores. Este autor traz a performatividade como uma “[...] facilitação do monitoramento do Estado ou de outros centros de poder que, mesmo a distância, controlam os fazeres, parecendo serem onipotentes e onipresentes”. Ferreira (ibid) ainda traz a leitura de Santos (2004) sobre performatividade, apresentando que ela “[...] é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgaste e de mudanças”.

A partir disso, a prática pedagógica, o trabalho dos professores, deveria ser proporcionar momentos ricos em estimulação do processo de ensino-aprendizagem, mas, muitas vezes, fica sufocada por regras criadas por órgãos governamentais e instituições exógenas ao contexto escolar, regras que os professores precisam seguir para atingir metas estabelecidas por tais instituições. Como acontece no Brasil, em que se tem a adoção de algumas metas, estabelecidas em nível nacional, as quais são avaliadas e constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “[...] indicador criado para orientar o direcionamento de verbas da educação” (CARVALHO, 2010, p. 61). Portanto, de acordo com a pontuação no alcance das metas pela escola, o valor das finanças para a instituição pode mudar positiva ou negativamente.

Tal situação “obriga” muitos professores a centrarem sua aula, seu trabalho, a fim de atingirem tais metas estabelecidas, o que, muitas vezes, os impede de se reconhecerem no trabalho que realizam, gerando um sentimento de perda de identidade profissional (OLIVEIRA, 2004). Diante disso, pode-se observar a situação de trabalho do professor muitas vezes como voltado à alienação, segundo o conceito marxista utilizado nesta reflexão.

Diante da precarização das condições de trabalho presentes em muitas escolas da rede pública, diante das cobranças para atingir metas estabelecidas por políticas e programas aos sistemas educacionais ou contexto macrossociológico, como refere Carvalho (2010), o professor precisa desenvolver seu trabalho e, a partir deste, fazer com que seus alunos aprendam e a instituição de ensino cresça em seu IDEB. Os professores, hoje, pelo que se percebe como socialmente instituído, devem produzir saberes, proporcionar e garantir a seus educandos a aprendizagem desses conhecimentos.

Frente a estas condições de trabalho acima descritas, imagina-se que os valores gastos para garantir as mínimas condições de trabalho aos professores não sejam suficientes, ou que sejam gerenciados e aplicados pelo Estado de forma imprecisa. Conforme a lógica capitalista, para firmar o valor do trabalho assalariado, verificam-se os custos de produção do empregado e o que ele produz. Nesse sentido, os professores das escolas públicas são como empregados dos Municípios, Estados, do Distrito Federal e da União. Os custos de produção do trabalho do professor, principalmente de escolas estaduais e municipais, ao que se conhece,

geralmente não garantem aos docentes adequadas condições de trabalho e, diante disso, exigem e cobram destes os fracassos de muitos alunos, de muitas escolas.

A partir disso, como pode ser mensurado, como é calculado o valor da força de trabalho do professor hoje? No sistema capitalista, os custos para garantir que o trabalhador faça seu trabalho mais a sua força de trabalho, geram o valor da força de trabalho, o salário. Este, conforme Marx (2010), é inferior ao que a força de trabalho do empregado produz.

Analisando a questão do trabalho dos professores sob tal aspecto, estes não possuem, geralmente, condições adequadas de trabalho. Diante destas situações, que muitas vezes desmotivam os próprios estudantes, muitos docentes ainda conseguem realizar o que lhes cabe, ou seja, mobilizar a aprendizagem dos educandos. Com isso, tem-se a possibilidade de inferir que a remuneração dos professores pode ser considerada inferior ao que eles conseguem produzir com as más condições de trabalho que geralmente enfrentam. Porém, sabe-se também que, diante das condições geralmente precárias de trabalho, muitas vezes os professores não conseguem proporcionar a todos os alunos condições adequadas para mobilizar a construção, apreensão de conhecimentos científicos, a aprendizagem, o que acaba sendo prejudicial aos estudantes, ao professor e à instituição de ensino.

A situação mais comum que se verifica é que, além de muitos professores de instituições de ensino públicas dificilmente encontrarem boas condições de trabalho, sua remuneração geralmente não lhes garante seu sustento e o de sua família. O trabalho dos professores é realizado na escola, mas muitas vezes é tanto que necessita ser realizado também em casa, nos finais de semana, em horário de expediente e extraexpediente, e isso acontece sem o recebimento de qualquer valor para além de seu salário. Esse é um trabalho que talvez possa ser chamado como trabalho excedente dos professores, seguindo-se a lógica do capitalismo, o qual gera o lucro, a mais valia do empregador, que são os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União.

Pensa-se que esse trabalho excedente dos professores pode ser associado à intensificação do trabalho, que gera desqualificação, desvalorização, perda da autonomia em poder pensar, planejar e realizar seu trabalho. O professor não mais se sente implicado e reconhecido socialmente por seu trabalho, o que gera a perda do sentido do trabalho como humanizador, libertador. De acordo com Apple e Jungck (1990, p. 156):

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiarem-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores.

Conforme o apresentado, a precarização e intensificação do trabalho do professor prejudicam o aluno, a instituição e o próprio docente, à medida que seu trabalho se apresenta mais como uma forma de alienação do que de humanização. Também, analisando pelo viés capitalista, ao que se deduz, o valor gasto para garantir aos docentes boas condições de trabalho é geralmente insuficiente ou aplicado de forma inapropriada, a remuneração de muitos docentes não lhes garante o sustento próprio e o familiar, podendo ser considerada insuficiente por tal motivo e pelo excedente de trabalho que os professores muitas vezes cumprem, sem serem pagos pela realização deste trabalho.

Com isso, que produtos/resultados se pode esperar dos professores e de nossas escolas? Afinal, quem faz a escola é o professor, o processo de produção do conhecimento ocorre na escola. O trabalho dos professores mobiliza todas as ações pedagógicas da instituição de ensino:

“[...] as crenças, os estudos, os planejamentos, enfim, todas as ações que resultem em atividade central da escola: a aula, e na atividade básica da professora, do professor: a produção do conhecimento sua e dos estudantes.” (FERREIRA, 2009b, p.17).

Tendo por pressuposto tudo o que foi até aqui apresentado, há que se imaginar que, se toda a lógica envolvendo o trabalho dos professores não tiver progresso, a produção da educação, a promoção de ensino-aprendizagem também pouco evoluirá. No entanto, acredita-se que um crescimento seja possível, porém, para tal será necessário engajamento de todos os docentes de uma instituição de ensino e da colaboração da equipe de gestão desta, pois se pensa que seja necessário, para buscar o crescimento, discutir inicialmente sobre a profissão docente, o que é ser professor, para posteriormente se realizar discussões sobre outros aspectos que envolvem o trabalho destes profissionais.

Segundo Marques (2001), os professores devem constituir-se em corpo docente “[...] ativo, combativo, coeso em torno das lutas comuns, internamente mobilizados por seus próprios conflitos em permanente busca de superação” (p.29). O processo de constituir-se professor ou professora “[...] acontece no individual, mas inspirado e consubstanciado no social, uma efetiva convivência na qual os seres humanos partilham olhares, saberes, crenças, linguagens” (FERREIRA, 2009b, p.151). Para tal, é necessário “deixar de lado” um pouco a lógica pragmatista, contornar de certo modo o sistema de controle instituído pelas regras de verificação do cumprimento de metas fixadas considerando o macrossociológico, de financiamento da instituição, e investir em um tempo na própria instituição de ensino para que os professores possam discutir, trocar informações, orientações, angústias, enfim, constituir-se em corpo docente.

O trabalho dos professores compõe a cultura docente, a qual pode ser definida como:

[...] o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si [...] A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisão. (GÓMEZ, 2001, p. 164).

Essa cultura docente é bastante influenciada pelas questões reguladoras, já acima mencionadas, que perpassam o contexto educacional e escolar em nosso país, pois, como afirma Nóvoa (1995, p. 26), a “organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores”. Com isso, geralmente o que se percebe são muitos docentes querendo “defender” sua autonomia e independência profissional com o isolamento, o qual colabora para o estabelecimento do trabalho docente como alienação, prejudica o acesso a novas ideias, provoca a interiorização do *stress* e bloqueia o reconhecimento e o elogio do êxito.

É possível que esse isolamento seja um fator que influencie o trabalho dos professores, principalmente, no que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a qual é recente e implica mudanças. Além disso, Gómez (2001) aponta que a cultura docente se apresenta como um fator importante a ser

considerado em todo projeto de inovação, “[...] pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas sua decidida vontade de transformação [...]” (p. 165).

Sendo assim, o trabalho dos professores é influenciado pela regulação do contexto macrossociológico, das competências administrativas, individuais, ao invés das competências coletivas, da construção na coletividade. Isso dificulta o próprio processo de constituição do sujeito como professor, conforme afirma Ferreira (2009), e de constituição do corpo docente, como refere Marques (2001), e talvez ainda dificulte o próprio processo de construção do conhecimento, tanto para o aluno quanto para o professor.

O isolamento concebido como refúgio ou mecanismo de defesa é adequado ao cultivo da passividade e não estimula a criatividade, a afirmação das diferenças, a construção de alternativas originais e a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes (GÓMEZ, 2001). Porém, diante da recente proposta de educação inclusiva que prevê a valorização da diversidade e consideração desta como mola propulsora de aprendizagem, é preciso trabalho em equipe, apoio mútuo, compartilhamento da ação pedagógica, diálogo, troca de experiências, trabalho coletivo entre os professores, segundo as proposições de Carvalho (2010), Oliveira (2009) e Freire (2003). Esses autores mencionam tais ações como essenciais ainda ao processo de formação continuada.

Nesse sentido, acredita-se que o trabalho docente articulado, diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, possa ser uma alternativa para se conseguir promover a aprendizagem de todos os alunos. Porém, ele exige a realização de um trabalho coletivo entre os docentes, o que implica um tempo para estes poderem dialogar e planejar suas ações, discutir sobre o desenvolvimento e desempenho destas. Isso exige dos sistemas de ensino, da organização da escola, uma reorganização no sentido da valorização da coletividade, do diálogo, exige a contratação de mais professores, principalmente de educação especial, e demanda uma melhor remuneração aos docentes, para que, com tudo isso, o trabalho docente, principalmente o trabalho docente articulado, possa ser humanizador, enriquecedor, e não possuir predominantemente, como hoje em muitas realidades escolares, um caráter alienante.

Desse modo, verifica-se que o trabalho docente articulado é uma proposta que pode colaborar para um melhor desenvolvimento do trabalho dos professores,

consequentemente do desenvolvimento dos estudantes e da instituição de ensino. No entanto, sabe-se que é uma proposta que talvez sofra resistência, pois ela vai de encontro à atual organização que se tem hoje no contexto escolar, requerendo um tempo disponível aos profissionais da educação para a realização de diálogos, do trabalho em parceria, de reflexões no coletivo, e exigindo também a contratação de mais docentes e uma remuneração condizente a todo trabalho que estes desempenham.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: SEU ESTABELECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Apresentadas as discussões anteriores sobre ensino colaborativo, trabalho docente articulado, trabalho e trabalho dos professores, pensa-se importante retratar aqui também os marcos históricos da educação especial até chegar à perspectiva inclusiva, e a partir disso continuar a discussão, mais especificamente sobre o que essa nova abordagem na educação especial implica na formação e no trabalho dos professores.

A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, a ideia da universalização da educação básica ganha força, bem como as políticas educacionais brasileiras passam a ser apoiadas em discursos inclusivos. Na década de 1990, ainda acontecem duas outras conferências que reforçam a questão da educação inclusiva. Uma delas é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994.

Este encontro reuniu mais de 300 participantes, entre representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Teve por finalidade discutir a Educação para Todos, examinando as mudanças políticas necessárias para desenvolver a educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Desta conferência gerou-se a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, um documento orientador às práticas inclusivas nas escolas, as quais devem se

[...] ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. p. 6, grifos do documento).

Em 1999, na Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência tem por objetivo, conforme documento do Ministério da Educação organizado por Gotti et al (2004, p. 281), “Prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade”.

A partir destes documentos, a educação inclusiva ganha foco, é incorporada em várias políticas educacionais, inclusive referentes à educação especial. Na educação especial, a perspectiva da educação inclusiva começa a aparecer em 1994, mas ainda um pouco “encoberta” pela integração, em que os alunos com NEE frequentavam as escolas regulares, mas eram enturmadados nas classes especiais. Na Política Nacional da Educação Especial de 1994, é orientado o processo de integração institucional dos alunos com NEE, e o acesso às classes comuns do ensino regular.

Pode-se dizer que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de 1996, a perspectiva inclusiva na educação especial aflora, sendo que no Art. 58, encontra-se a educação especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Também em 1999, a educação especial, segundo Decreto nº. 3.298 (*apud* BRASIL, 2008), passa a ser apresentada como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando sua atuação complementar ao ensino regular. A partir disso, a escola, de acordo com o artigo 59 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), deve assegurar currículo, métodos, técnicas, programa de aceleração para alunos superdotados, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades de todos os alunos.

Além do impulso gerado pelas convenções supracitadas, a perspectiva da educação inclusiva na educação especial surge também, acredita-se, devido a uma nova forma de pensar a deficiência. A deficiência, antes determinada quase que exclusivamente pelo orgânico e biológico, pelo saber científico das ciências naturais e exatas, é considerada como uma construção social e cultural quando o saber científico das ciências sociais e humanas é evidenciado.

Carvalho (2010, p.35) alude ao aspecto acima mencionado ao dizer que “[...] não poder caminhar pode ser a expressão de uma lesão clinicamente diagnosticada,

mas a deficiência que uma pessoa com essa lesão experimenta consiste na inacessibilidade a ela imposta pela organização social em que vive”.

Além disso, outro aspecto importante no desenvolvimento do ser humano diz respeito à mediação ou não que o sujeito recebe. A circularidade que se estabelece entre os signos, os significados e os valores sociais, desafia e estimula o pensamento, passando, assim, o indivíduo de ser biológico para ser social, desenvolvendo-se humano (VYGOTSKY, 1997).

Com a educação especial no contexto das escolas e classes regulares, o estudante com deficiência e os demais são colocados numa condição em que o processo educacional acontece na coletividade, pela mediação de conflitos, desafios, vivências, que podem colaborar com o desenvolvimento de todos, se o espaço da escola proporcionar a mediação.

Alguns aportes teóricos que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva, como os trabalhos de Carvalho (2004, 2010) e Beyer (2005), apresentam que a ideia de inclusão escolar de alunos com NEE pressupõe ser diferenciada da integração desses alunos, em função de que, na primeira, a escola precisa se adaptar e proporcionar aos alunos com NEE todos os aparatos necessários que garantam a sua aprendizagem e participação nas atividades escolares.

Acredita-se que, como aponta Carvalho (2010), não basta apenas inserir alunos com NEE nas escolas comuns, nas turmas regulares, mas é preciso também a adoção de ações específicas que garantam a esses indivíduos a permanência e o sucesso escolar.

Beyer (2005) afirma a necessidade de, com a educação inclusiva, realizar-se a individualização do ensino e de fazer-se, respeitando e valorizando as diferenças, com que estas sejam aliadas na promoção do desenvolvimento dos alunos, pois a educação inclusiva deve basear-se na “[...] promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais” (p.28).

Porém, é importante ressaltar que essa individualização do ensino não implica, necessariamente, em fazer uma atividade diferenciada para cada grupo de alunos, ou para o aluno incluído, mas implica, sim, na adaptação, no planejamento de atividades as quais possam atender as especificidades de aprendizagem de todos os alunos. Para tal, Beyer (2005) e Wocher (2003 *apud* MACIEL 2007)

apontam como indispensável ensinar as crianças considerando suas distintas capacidades.

Nessa perspectiva, surgem vários documentos estabelecendo diretrizes para a educação inclusiva e para a educação especial na perspectiva inclusiva. Dentre eles, destacam-se as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/ 2001, as quais afirmam que:

[...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (BRASIL, 2001, p.42).

Percebe-se que as diretrizes de 2001 colocam que a educação especial, apesar de ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino, pode ainda ser oferecida em escolas especiais e outros ambientes supracitados. Já com o surgimento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, que basicamente norteia as ações de educação especial no âmbito inclusivista, a orientação é que as crianças com NEE sejam incluídas em escolas regulares.

A PNEEPEI tem por objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. [...] (BRASIL, 2008, p. 14)

Dessa forma, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva realiza o atendimento educacional especializado (AEE), através da disponibilização de serviços e recursos próprios a alunos e seus professores em turmas comuns do ensino regular. O AEE foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e no seu artigo 1º é mencionado que:

Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

As diretrizes operacionais do AEE foram instituídas através da Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, a qual coloca em seu artigo 9º que “A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...]”. Na PNEEPEI (2008) também se encontra que a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum.

Nas colocações da PNEEPEI (2008), ainda percebe-se uma orientação exclusivamente para a educação especial no ensino comum, não mencionando sua atuação em escolas e classes especiais, apesar dessa orientação existir nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, de 2001. Esse fato tem gerado polêmicas quanto à situação das classes e escolas especiais. Há pessoas que defendem o fechamento destas, justificando a educação especial na perspectiva inclusiva, baseando-se nas orientações nacionais dos documentos subscritos. Outro grupo – acredita-se que formado principalmente por docentes e pais – não acredita no sucesso de uma perspectiva inclusiva na educação especial, sendo contra a inclusão dos alunos com NEE nas escolas e classes comuns.

Ainda existem aquelas pessoas, também geralmente professores e pais, que acreditam na educação especial em uma perspectiva inclusiva, mas pensam importante a manutenção das escolas e classes especiais, pois podem existir casos em que o desenvolvimento do aluno da educação especial se concretize com mais sucesso neste ambiente.

Hoje se acredita difícil mensurar esses movimentos: o primeiro está amparado em documentos oficiais, o segundo em lutas históricas, como as da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, da Comunidade Surda, sendo que o terceiro se beneficia dos demais movimentos, tendo a garantia da inclusão dos alunos com NEE em escolas regulares e sua escolarização, caso a família pense adequado, em escolas especiais, o que se pensa coerente.

Além das polêmicas mencionadas, outra questão interessante é a representação da educação especial no Ministério de Educação. O Centro Nacional

de Educação Especial (CENESP), criado pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, com o objetivo de gerir nacionalmente as ações da educação especial, foi transformado em Secretaria da Educação Especial em 1986, a qual foi extinta em 1990. A educação especial, então, passou a ser regida pela Secretaria Nacional da Educação Básica, através de um Departamento de Educação Supletiva e Especial. Em 1992, há uma reestruturação das secretarias do governo nacional devido à queda do presidente Fernando Collor de Mello e reaparece a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a qual era responsável por todas as políticas e ações referentes à educação especial. Entretanto, no ano de 2011 a SEESP foi extinta e a educação especial foi vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a qual passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Percebe-se que, com isso, a palavra inclusão foi incorporada à Secretaria, remetendo à educação especial prioritariamente na perspectiva da educação inclusiva.

Entende-se esta reorganização pelo fato de as duas secretarias tratarem de aspectos ligados à inclusão, porém em âmbitos diferentes, ou seja: a SEESP é ligada às pessoas com necessidades educacionais especiais, e a SECAD trata da inclusão educacional, abrangendo ações no âmbito da garantia de respeito à diversidade brasileira e a redução da desigualdade educacional, sendo responsável pela educação escolar indígena, educação do campo, educação de jovens e adultos e educação de remanescentes de quilombolas. Garcia (2010, p. 15) esclarece que:

Tomando a questão da inclusão como elemento chave da política educacional brasileira recente, podemos registrar suas duas expressões na educação básica, pensadas a partir de estruturas diferentes no âmbito do MEC, em duas secretarias: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) [...]. A primeira trabalha com a idéia de “inclusão educacional”, centrada fortemente na perspectiva da diversidade cultural e a segunda com a noção de “educação inclusiva”, tendo como ênfase os “serviços educacionais especializados”.

Tal mudança tem provocado certa apreensão em pesquisadores da área da Educação Especial, nos próprios professores especializados e pais de alunos com NEE, pois não se sabe qual proporção a educação especial receberá não tendo mais uma secretaria específica para tratar de seus assuntos. Acredita-se que com tal mudança o sentimento de apreensão sobre o destino da educação especial foi

aumentado, bem como as polêmicas que cercam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Através dessa retrospectiva, é possível perceber que a educação inclusiva é algo que se apresenta, insistentemente, nas políticas voltadas à educação brasileira. Todavia, a educação especial nesta perspectiva é proposta recente e ainda vem sendo abstraída e organizada de acordo com os contextos escolares.

Conforme Carvalho (2010), a educação inclusiva valoriza a diversidade, considerando esta como potencializadora da interação dos sujeitos entre si e com seus contextos. Acredita-se que não a educação inclusiva, mas sim, a educação pública deveria considerar o que Carvalho afirma. É preciso falar em educação pública, que valorize a diversidade, considere as singularidades dos sujeitos e lhes proporcione educação de qualidade.

A educação especial nas escolas e classes regulares vem implicando mudanças na cultura escolar. Tais mudanças podem ser vistas como ameaçadoras em um primeiro momento, visto que o desconhecido representa riscos. Assim, em cada espaço escolar, é preciso descobrir estratégias para que a educação especial que promova ensino-aprendizagem aos alunos possa se efetivar.

Portanto, tendo este estudo como objeto o trabalho dos professores a partir da realidade da inserção de alunos com NEE nas escolas e salas de aula regulares, serão apresentadas a seguir as implicações dessa realidade na formação e no trabalho dos professores.

2.1 A educação especial na perspectiva inclusiva e suas implicações na formação e no trabalho dos professores

No campo de estudo da formação de professores, têm-se apontamentos sobre os saberes docentes, saberes que servem de base ao ofício de professor. Tardif, Lassard e Lahaye (1991) apresentam estes como sendo compostos pelos: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Os primeiros são aqueles adquiridos na formação inicial, nas instituições de formação em que se apreendem os conhecimentos pedagógicos e da ciência da educação. Os saberes disciplinares constituem as diversas disciplinas de

conhecimento (matemática, ciências, português, etc.) que existem em todos os cursos de formação de professores, bem como aspectos específicos da área de docência. Já os saberes curriculares dizem respeito à organização, nos programas escolares, dos diferentes saberes sociais, os quais possuem objetivos, conteúdos e métodos que os docentes precisam aprender a aplicar. Por último, um saber que não só os autores mencionados, mas também Freire (1986), Nóvoa (1995) e Gauthier (1998) entendem como primordial no processo de formação de professores, ou seja, o saber da experiência, advindo da prática e por ela estabelecido.

Os saberes da experiência são apresentados como essenciais na formação docente, visto que, pensa-se, é a partir da experiência que os professores avaliam, legitimam, significam e ressignificam os demais saberes. É a partir dos saberes da experiência “[...] que o(a)s professore(a)s julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira” (TARDIF, LASSARD E LAHAYE, 1991, p. 227).

Neste sentido, fala-se em um processo de formação de professores, que não acaba no momento da conclusão do curso, mas sim, é contínuo e se estabelece no diálogo e na reflexão sobre a prática. Shön (2000) apresenta a ideia de professor reflexivo que, a partir da reflexão, avalia e dá sentido a sua atuação, bem como constrói uma postura interrogativa, conseqüentemente, uma postura de professor pesquisador, apontada por Freire (1986) como um dos elementos essenciais ao docente.

Tendo como parâmetro da formação docente o pontuado pelos autores acima citados, e pensando na formação e atuação docente para educação especial na perspectiva da educação inclusiva, pode-se dizer que é indispensável abordar as especificidades desta, na formação inicial, e também na formação contínua dos professores. Hoje ainda existem muitos docentes que relatam nada ou quase nada conhecer a respeito da educação de alunos com NEE, da atuação para proporcionar o desenvolvimento destes, dos princípios da educação inclusiva e da educação especial nessa perspectiva. Em uma pesquisa realizada em 2009 (HONNEF, 2009)⁸ e em outra realizada em 2010 e início de 2011 (HONNEF, 2011)⁹, pôde-se constatar

⁸ Pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso, com cinco Secretarias de Educação de municípios pertencentes à Associação dos Municípios do Centro do Estado do Rio Grande do Sul (AMCENTRO).

⁹ Pesquisa realizada como Monografia do Curso de Especialização em Gestão Educacional, com seis docentes do ensino básico que lecionam em uma escola municipal de Agudo/RS - instituição que até

que são recorrentes as afirmações que denunciam a ineficácia de processos de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva decorrentes de palestras, seminários, encontros e outros eventos semelhantes.

A partir dessas pesquisas, verificou-se que grande parte dos processos de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva são constituídos para serem aplicados em âmbito macro, como o programa “Educar na Diversidade: material de formação docente”¹⁰ e “Educação Inclusiva: direito à diversidade”¹¹ (DUK, 2006). Esses processos de formação em nível amplo talvez possam ser eficazes aos professores que realizam, por exemplo, cursos de formação para o atendimento educacional especializado (AEE). Porém, e os demais docentes da escola, os que não trabalham no AEE, mas sim, trabalham com os alunos com NEE nas classes comuns, que processo de formação é ofertado a eles? Qual o lugar de suas experiências pedagógicas nos processos de formação contínua que recebem? Como ficam as angústias e as preocupações que muitas vezes suas experiências pedagógicas geram?

Outro aspecto observado em pesquisas¹² mostra que os processos de formação continuada referente à educação inclusiva e educação especial nesta perspectiva acontecem predominantemente para a equipe diretiva e professores de educação especial das escolas e, esporadicamente, com todos os membros do

2010 era a única do município a disponibilizar atendimento educacional especializado aos alunos com NEE.

¹⁰ Este programa é oriundo do Projeto Educar na Diversidade, o qual foi disseminado no Brasil e inserido no Programa Nacional Educação Inclusiva: direito à diversidade. O projeto de formação docente foi criado para consolidar a educação especial no ensino regular através da formação de educadores, em 25 escolas de alguns municípios-polos, em todas as regiões do país. Este material contém orientações referentes ao papel do professor de educação especial. Neste documento, é destinada ao professor de educação especial a tarefa de proporcionar apoio educacional especializado através da parceria entre o professor especializado e o professor da classe comum. Esse trabalho conjunto entre esses profissionais pode acontecer, de acordo com Duk (2006), com apoio mútuo em sala de aula, na adaptação de materiais, diversificação da metodologia de ensino e, assim, na formação para educação especial inclusiva.

¹¹ O Programa tem por objetivo “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Ações: Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional. Como acessar: As Secretarias de Educação dos municípios polos apresentam demanda por meio do PAR e plano de trabalho por meio do SIMEC. Os municípios de abrangência participam do processo de formação promovido pelo município polo.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817. Acesso em: 26/10/2012.

¹² Ver Martins (2009) e Oliveira (2009).

quadro de docentes, como se a educação de alunos com NEE ainda fosse somente de responsabilidade dos primeiros.

O verificado nas investigações subscritas alude ao fato de que os espaços de formação docente para educação especial na perspectiva inclusiva pouco acontecem no nível mesossociológico: na instituição escola, e no nível microsociológico: em sala de aula (CARVALHO, 2010). Pensa-se que esse fator dificulta a consideração das experiências pedagógicas docentes e, desse modo, colabora para o descrédito dos professores em relação aos processos de formação continuada. É fundamental que ocorra nas escolas o processo de formação contínua de professores para o trabalho com a educação especial na perspectiva inclusiva, e que seja composto pelas experiências docentes em sala de aula, para que, desta forma, se consiga efetivar a construção de novos conhecimentos e experiências pedagógicas.

É importante destacar aqui que a experiência é percebida como algo oriundo da relação entre o ser humano e seu ambiente, portanto, modifica e é modificada por este. Como as experiências se constituem da relação entre o ser humano e seu ambiente, nas escolas os professores são sujeitos da prática pedagógica, e esta acontece essencialmente na aula, que é gerida, organizada, planejada e desenvolvida pelos docentes, em contato com seus alunos (FERREIRA, 2008). Nesse processo, inúmeras experiências pedagógicas são produzidas e podem colaborar para a efetivação de processos de formação docente.

Com proposições recentes ao contexto escolar, como a inclusão de aluno com NEE, tanto os professores de educação especial como da classe comum possuem responsabilidade sobre o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, por isso a formação e o trabalho docente necessitam ser repensados, reavaliados e transformados. Isso acontece principalmente, pensa-se, através de diálogos, de reflexões, ações e de discussões sobre as experiências de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

De acordo com a PNEEPEI (2008):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, **a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às**

necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15, grifo nosso).

Nessa citação verifica-se o alunado da educação especial e a atuação desta, a qual deve estar articulada com o ensino comum, porém, não se encontram orientações sobre como essa atuação articulada pode acontecer.

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) traz como papel do professor de educação especial não mais o de ser regente de sua turma, como fazia nas classes e escolas especiais. Cabe a esse profissional realizar o atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizar os serviços e recursos próprios desse atendimento e orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Ainda, segundo o artigo 9º das Diretrizes Operacionais para o AEE (BRASIL, 2009. p. 2 e 3, grifo nosso),

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...] 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.**

Percebe-se que tanto a Política de 2008, quanto as Diretrizes do AEE trazem orientações ao professor de educação especial, mencionam o trabalho articulado, a articulação necessária entre o desenvolvido pelo professor de educação especial e pelo professor da classe comum. A necessidade desta articulação já é apresentada nas Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/ 2001. Elas trazem que as escolas devem garantir:

[...] serviços de apoio pedagógico especializado realizados, nas classes comuns, mediante: a) **atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial** [...] **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, como meta das políticas de educação, exige interação constante entre o professor da classe comum e de serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório** (BRASIL, 2001, p. 51 e 72).

Vale destacar que se entende essa articulação não como um trabalho igual a ser realizado na sala de recursos e na classe comum, mas sim que se tenha diálogo entre os docentes para na primeira se buscar potencializar aspectos que auxiliarão o aluno com NEE a abstrair conhecimentos vistos na segunda e vice-versa.

Sobre essa articulação, apesar dos documentos referirem à importância desta, do diálogo constante entre os docentes, ao analisarem-se as atribuições do professor de educação especial presentes na Política de 2008 e nas Diretrizes do AEE de 2009, é possível inferir que estas são em quantidade e de complexidade muito grandes, frente à realidade que se tem de poucos professores de educação especial, com pouca carga horária semanal, muitas vezes, na maioria das escolas. Além disso, nas diretrizes do AEE encontra-se que ele pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais de outras escolas regulares, não a que o aluno frequenta, e em centros de AEE. Essas orientações tornam no mínimo questionáveis os documentos aqui referidos, pois citam a importância do trabalho articulado, mas trazem orientações que geralmente dificultam esse trabalho.

Para possibilitar a realização do trabalho docente articulado e ainda todas as especificações que os documentos acima dirigem ao professor de educação especial, necessitar-se-ia desses profissionais com uma carga horária semanal de quarenta horas em uma única instituição. Além disso, nos Institutos Federais, devido às especificidades dos cursos e das disciplinas técnicas, seria preciso um profissional de educação especial para cada curso, a fim de se conseguir fazer um trabalho articulado de sucesso entre a educação especial e as disciplinas técnicas.

Como pode ser verificado acima, os documentos balizadores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresentam orientações nebulosas, por vezes até conflitantes. Nesta perspectiva, pensa-se que as experiências do dia a dia de sala de aula, as tentativas de colocar tais orientações em prática, bem como as discussões sobre isso no contexto escolar podem melhor elucidar os caminhos

coerentes para educação de alunos com NEE nas classes e instituições de ensino regulares.

Acredita-se que com a educação especial numa perspectiva inclusiva, com a inserção de alunos com NEE nas instituições de ensino regulares, seja necessário o trabalho docente articulado, pois caso contrário, somente com a atenção ao aluno com NEE em sala de recursos, estará se provocando a segregação dentro do próprio contexto escolar. A partir disso é possível questionar o fato da educação especial na perspectiva da educação inclusiva ser considerada uma modalidade de educação, pois ela não tem uma condição autônoma, mas sim, é influenciada e precisa estar ligada à educação comum proporcionada em sala de aula ao aluno com NEE.

Efetivar o trabalho docente articulado exige transformações, e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva demanda repensar e reformular a organização da escola e o trabalho docente; para tal, tornam-se essenciais os processos de formação. A PNEEPEI (BRASIL, 2008, p. 14) pontua como um de seus objetivos a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão”. Porém, antes ainda de 2008, logo após a Política de Educação Especial de 1994, que colocava como preferencial a educação de pessoas com necessidades especiais acontecer em escolas regulares, os processos de formação inicial de professores começam a ser repensados.

Muitos cursos de formação voltados à educação especial, como o da Universidade Federal de Santa Maria, começam a propor para suas grades curriculares disciplinas que englobam aspectos mais pedagógicos, como as metodologias de ensino. Em contrapartida, outras disciplinas mais “clínicas” ou de caráter especializado passaram, aos poucos, a não compor mais a formação inicial em educação especial.

Referente a essa mudança na formação do profissional de educação especial, Garcia (2011, p. 68), com base em Bueno (1999), apresenta que ela objetivou a formação de um professor mais “generalista” e menos “especialista”, ou seja,

[...] a ideia de um professor “generalista” surgia como uma possibilidade de transformar o profissional em mais professor e menos especialista, este compreendido aqui como um profissional de formação clínica e de atuação técnica, aplicador de recursos e instrumentos especiais. O professor de Educação Especial “generalista” estaria mais inclinado ao debate

pedagógico, portanto, mais próximo da escola regular, das dinâmicas curriculares, dos processos educativos comuns e, com isso, de uma tarefa de articulação mais pedagógica do que intervenção clínica.

Além dos cursos de graduação que formam para atuação em educação especial e em atendimento educacional especializado (AEE), para atender a demanda nacional de profissionais “generalistas” que atuem na educação especial inclusiva, após a PNEPEI (2008) também começam a ser pensados cursos em nível de especialização para o AEE. Esses cursos, com duração média de um ano e meio, de duzentas e vinte e cinco horas, são oferecidos pelo governo federal, ministrados por algumas universidades federais na modalidade de educação a distância, e destinados a graduados em licenciaturas que queiram atuar no AEE. O AEE, proposto na Política de 2008, passa a poder ser realizado tanto por profissionais licenciados em Educação Especial como por profissionais licenciados em qualquer área, que possuam a especialização antes mencionada.

Também, de acordo com as proposições do trabalho articulado entre professores de classe comum e educação especial, a formação desses profissionais necessita prepará-los para tal, o que, pensa-se, ainda pouco acontece. Verificando a grade curricular de alguns cursos de pós-graduação em AEE e dos dois cursos de graduação em Educação Especial, um da Universidade Federal de Santa Maria e outro da Universidade Federal de São Carlos, constata-se que somente o segundo possui disciplina referente ao ensino colaborativo e nenhum fala em trabalho docente articulado, visto que é uma proposição a partir desta pesquisa.

A Política de 2008 e as Diretrizes do AEE, de 2009, apresentam uma dupla orientação para a atuação docente, ou seja, pressupõem um “*modus operandi* clínico” (GARCIA, 2011, p. 66), quando se detêm principalmente ao AEE em sala de recursos; ao mesmo tempo, pressupõem uma atuação mais complementar ou subsidiária à Educação Básica, quando apresentam a necessidade da articulação e colaboração entre docentes da educação especial e da classe comum. Com isso, a formação dos profissionais que efetivarão a educação especial na perspectiva da educação inclusiva também deve abarcar esses dois modos de trabalho. No entanto, Garcia (2011) constata em suas pesquisas (2006, 2008) que a “lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a pouca ou nenhuma organicidade entre o trabalho especializado e o pedagógico desenvolvido em sala de aula”. Assim, apesar de ser orientada uma atuação

articulada e colaborativa entre profissionais de educação especial e de classe comum, os processos de formação de professores, diante do que está posto, ainda pouco subsidiam tal prática.

Em relação às mudanças no trabalho dos professores da classe comum com a educação especial na perspectiva inclusiva, de acordo com Beyer (2005), é preciso que estes realizem adaptações, implicando em uma individualização dos objetivos ou alvos, da didática e da avaliação. Além disso, é imprescindível considerar também a realidade, tanto física, orgânica, quanto social dos estudantes. Pensa-se que estas orientações somente afloram ao se difundir a ideia de educação inclusiva e educação especial nesta perspectiva, sendo que elas deveriam e devem permear qualquer prática docente, em se tendo ou não alunos com NEE.

A individualização dos objetivos refere-se aos resultados esperados dos alunos em seu desenvolvimento. Os alunos com NEE, bem como os demais alunos, provavelmente terão algumas especificidades em seu desenvolvimento, as quais precisam ser consideradas para se planejar e conseguir atingir os alvos ou objetivos do trabalho.

Não obstante, na individualização da didática também é preciso considerar as especificidades das aprendizagens de cada aluno. Neste viés, uma proposta inclusiva precisa diferenciar a didática, a forma de ensino, de acordo com as possibilidades e exigências singulares dos estudantes. Assim, é preciso considerar o princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem. Conforme Beyer (2005, p.35),

Esta ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. Alguns precisam de atividades que signifiquem fatores novos de desafio cognitivo, enquanto que outros necessitam de pequenos retornos a conteúdos recentemente aprendidos [...].

Dessa forma, crianças que são únicas nas suas características, que necessitam de planejamentos específicos de objetivos e de didáticas, precisam também de uma avaliação individual, que não as compare e nem as classifique. A avaliação deve ser uma forma de verificar se o aluno está progredindo em sua aprendizagem, quais metas tem atingido e quais devem ser retomadas. Além disso, esse processo torna-se uma ferramenta de avaliação do trabalho docente, permitindo a este um retorno sobre a eficiência ou carência de suas próprias práticas pedagógicas.

Com base na individualização dos objetivos, da didática e da avaliação, que deviam ser intrínsecos à ação docente, cria-se a Portaria Ministerial nº 1793 de 27 de dezembro de 1994, pela qual é recomendada a inserção da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Mais tarde, a Resolução nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determina que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A partir disso, os cursos de licenciatura necessitam ter em sua grade curricular alguma disciplina referente à educação especial. O atendimento a essa recomendação, acredita-se, pode auxiliar os futuros docentes ao receber alunos com NEE, ou pelo menos pode preparar minimamente esses profissionais para este trabalho. Com algum conhecimento, mesmo que escasso, sobre algumas características específicas dos alunos com NEE, algumas adaptações¹³ possíveis para seu processo de ensino-aprendizagem, acredita-se que pode existir uma maior segurança do professor da classe comum ao trabalhar com o aluno com NEE. Como argumenta Monteiro (1989 citado por GONZÁLEZ, 2002), a formação inicial é a base para um processo de desenvolvimento profissional, sendo que o apreendido nela não compõe um produto acabado. Entende-se a formação sempre em processo, em movimento, inacabada, composta por cada leitura, cada experiência, cada vivência pessoal e profissional do professor (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002).

Mesmo tendo em sua formação inicial alguns aportes sobre o trabalho com alunos com NEE, os professores de classe comum geralmente se mostram inseguros, ansiosos e muitas vezes angustiados ao receberem esses estudantes em sala de aula, e os professores que realizam o AEE geralmente também apresentam tais sentimentos frente à inclusão escolar de alunos com NEE. Diante disso, acredita-se que uma parceria, um trabalho conjunto pode auxiliar ambos, pois as aflições e incertezas podem ser divididas, a responsabilidade de construir estratégias de ensino aos alunos com NEE, atendendo as adaptações necessárias

¹³ Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (BRASIL, 1998).

às suas especificidades de ensino-aprendizagem e à dos demais, pode ser compartilhada e, assim, o trabalho pode ser menos angustiante.

Nesse trabalho em parceria, é importante que os professores não se sintam “donos da verdade”, mas respeitem as experiências pedagógicas e os pensamentos delas advindos e manifestados por cada docente. Para que a experiência de trabalho docente colaborativo ou em parceria possa ser positiva, é preciso bom senso de ambas as partes, caso contrário, o que pode acontecer é a efetivação de um processo de atuação e formação docente baseado na transmissão de conhecimentos, não na troca de experiências e produção de saberes a partir destes. Carvalho (2010, p. 72) reforça este pensamento afirmando que:

Qualquer proposta de prática pedagógica em sala de aula aprendendo da e na diversidade implica profundas mudanças no trabalho em equipe, fazendo com que os educadores apoiem-se mutuamente, sem que ninguém se sinta como o melhor ou o sabe tudo.

Além disso, Oliveira (2009, p. 45) afirma que “[...] o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir”. Esse compartilhamento tem por base o diálogo, apontado pela autora como elemento principal dentro do processo de formação continuada dos professores. Freire (2003) também pontua o diálogo, a troca de experiências entre os docentes, o trabalho colaborativo entre eles e a reflexão sobre a prática como primordiais para o desdobramento da formação docente.

Ainda sob esta ótica, segundo Carvalho (2004), para que a partir dos processos de formação docente proposta de educação de alunos com NEE na escola e sala comum possa ter sucesso, faz-se essencial uma articulação das reflexões realizadas pelos professores com a prática pedagógica cotidiana do ambiente escolar, pois, caso contrário, a formação não repercute os efeitos desejados e apenas “se finge” que há uma formação.

A partir do exposto, pode-se verificar a urgência de uma maior atenção e reflexão sobre o proposto nos documentos legais com relação ao trabalho dos professores de educação especial, pois se acredita que seja necessário buscar um “meio termo” entre uma atuação específica em sala de recursos e um trabalho articulado e colaborativo com o ensino comum. Neste sentido, o apresentado aqui

torna possível inferir que será preciso a contratação de mais professores de educação especial caso se queira encontrar este “meio termo”.

Os processos iniciais e contínuos de formação docente para a educação especial inclusiva também precisam ser repensados, visto que pesquisas mostram que os primeiros hoje não contemplam todas as orientações referentes às formas de atuação dos professores de educação especial. Sobre os processos de formação continuada para educação especial na perspectiva inclusiva, pensa-se que seriam mais eficazes se acontecessem na própria realidade escolar. Com isso, seria possível proporcionar mais atenção às experiências docentes e, assim, obter mais sucesso na produção de novos conhecimentos e saberes docentes necessários à realidade educacional inclusiva.

Por fim, as experiências pedagógicas só poderão enriquecer o processo formativo se elas forem percebidas pela gestão educacional, escolar e pelos professores como caminho rumo à formação, que, assim como as experiências, também é contínuo, constrói-se e reconstrói-se a cada nova situação, a cada novo conhecimento, a cada desafio.

3 O ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO: APROXIMAÇÕES COM O CAMPO DE PESQUISA

A educação voltada para o trabalho há muito tempo vem sendo desenvolvida no Brasil. Com as populações indígenas, os conhecimentos foram passados de geração em geração, depois os jesuítas ensinaram ofícios aos índios através do trabalho. Mais tarde, tem-se a criação das escolas de aprendizes e artífices e, posteriormente, em 1942, criam-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC (BREITENBACH, 2011), tendo por finalidade capacitar pessoas para o mercado de trabalho.

Também havia o ensino médio, destinado a indivíduos maiores de 12 anos, com cinco divisões: o ensino secundário, que preparava para o Ensino Superior, o ensino agrícola, ensino industrial, ensino comercial, e ensino normal (formação de professores), preparatório para o trabalho. Essas quatro últimas divisões foram equiparadas ao ensino profissionalizante durante a ditadura militar, pela Lei 5.692/71, sendo o ensino médio e profissional interligados. Em 1982, pela Lei 7.044, o ensino médio e profissional foram novamente dissociados, constituindo o ensino básico de formação geral (MANFREDI, 2002).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, surgem mudanças no Ensino Médio e Profissional. A Educação Profissional deveria ser desenvolvida desvinculada da Educação Básica, e o Decreto 2.208 de 1997, no seu artigo 5º, apresenta que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997a).

Em 1997 há também a publicação da Portaria nº 646, que regulamenta o Decreto supracitado, estabelecendo um prazo de até quatro anos para a implantação das novas especificações da educação profissional, mediante inicialmente a elaboração de um “Plano de Implantação”. Neste, as instituições

pertencentes à rede federal de educação tecnológica¹⁴ necessitariam propor o crescimento das matrículas em:

- I - cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o Ensino Médio, para alunos oriundos de escolas dos sistemas de ensino;
- II - cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva;
- III - cursos de especialização e aperfeiçoamento para egressos de cursos de nível técnico;
- IV - cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização. (BRASIL, 1997b, Art. 2º)

Além das especificações acima mencionadas, o artigo 3º da Portaria nº 646 também estabeleceu que as instituições federais poderiam manter o Ensino Médio, com matrícula independente da educação profissional, mas devendo oferecer no máximo 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997. Nesse sentido, Breitenbach (2011) atenta ao fato de que muitas instituições de educação profissional e tecnológica recebem alunos de diversos municípios, estudantes oriundos de áreas rurais, sendo praticamente inviável, nestes casos, que os cursos técnicos de nível médio aconteçam de forma que os alunos realizem o ensino técnico em uma escola e o Ensino Médio em outra.

A autora acima acrescenta que estas peculiaridades, muitas vezes, tornam as instituições de ensino profissional e tecnológico bastante onerosas aos cofres públicos, pois, além do ensino, para permanência do estudante faz-se necessária a oferta de alimentação e moradia, o que também aumenta os gastos com servidores.

Ainda em 1997 a Medida Provisória nº 1.549-28, em seu parágrafo 5º determina que:

[...] a expansão da oferta de ensino técnico, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1997c).

À União coube a responsabilidade pela expansão da rede federal tecnológica, juntamente com os poderes, órgãos e entidades das cidades onde se instalaria o ensino técnico.

¹⁴ Neste momento eram integrantes da rede federal de educação tecnológica as seguintes instituições: Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica (BREITENBACH, 2011).

Percebe-se que 1997 foi um ano em que a educação profissional e tecnológica teve bastante atenção do poder público, sofrendo várias especificações, uma delas, a não conexão entre os currículos do Ensino Médio e da educação profissional, abolida em 2004 através do Decreto 5.154.

Em 2008, a educação profissional e tecnológica passa novamente por uma reformulação, a partir da Lei nº 11.741/2008, que estabelece na Seção IV-A as especificações da “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. A partir disso, a Lei 11.741/2008 tenta extinguir a dicotomia entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico criada com a LDBEN 9.394/96 e o Decreto 2.208/97.

Com a Lei 11.741/2008, a educação profissional e tecnológica passou a contemplar cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, na qual se desenvolverá o trabalho articulado que é foco desta pesquisa, pressupõe que a educação profissional técnica de nível médio pode ser desenvolvida de duas formas, articulada ou subsequente ao Ensino Médio. A forma articulada pode acontecer com duas diferentes configurações (BRASIL, 2008a):

- Integrada ao Ensino Médio – acontece na mesma instituição e com matrícula única para cada aluno.
- Concomitante ao Ensino Médio – na qual o aluno terá matrícula distinta para cada curso, que pode ser: na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas e em instituições de ensino distintas com um projeto pedagógico unificado.

Ainda em 2008, em 29 de dezembro, a Lei nº 11.892 estabeleceu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual passaram a fazer parte, de modo optativo, além das antigas escolas técnicas federais, também escolas agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O artigo 2º desta lei define que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008b).

A partir disso, os Institutos Federais, além de proporcionar formação profissional técnica de nível médio, podem oferecer também cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, bem como cursos de pós-graduação, nas modalidades *lato* e *stricto sensu*. Tais aspectos apontam a necessidade da atuação dessas instituições tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão (BRASIL, 2008b).

As especificações acima são percebidas na oferta de vagas, a qual, conforme a Lei 11.892/2008, deve ser de no mínimo 50% para “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” e 20% das vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008b, artigo 8º).

Ainda, após a promulgação da lei acima mencionada, que em seu capítulo II, artigo 5º, cria os Institutos Federais, a Portaria nº4, de 06 de janeiro de 2009, estabelece a relação dos *campi* que os compõem.

Assim, no Estado do Rio Grande do Sul estabelecem-se três Institutos Federais (Figura 1): o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFarroupilha.

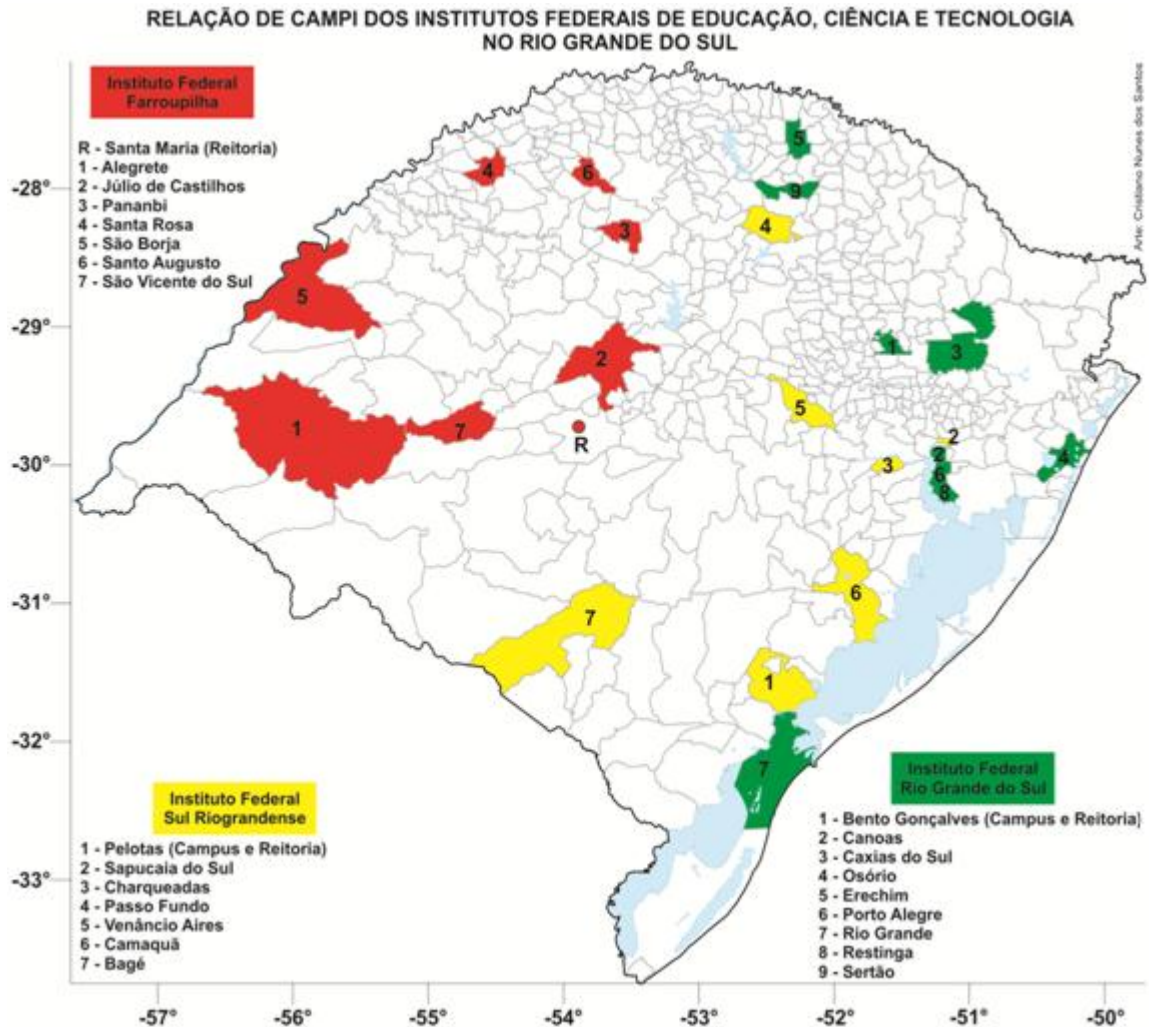


Figura 1: Relação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia sediados no Estado do Rio Grande do Sul (RS) e seus respectivos *campi*. EM 2012 o IFFarroupilha inaugurou ainda o Campus de Jaguari, que não consta na figura. Disponível em: <http://agoraja.net/site/ver.php?codigo=1436>. Acesso em 03/02/2012.

O Instituto Federal Farroupilha, no qual foi desenvolvida esta pesquisa, tem sua reitoria na cidade de Santa Maria e seus *campi* estão nos municípios de: Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto, Júlio de Castilhos, São Vicente do Sul (antigo Cefet), Alegrete (antiga Escola Agrotécnica Federal de Alegrete) e São Borja.

Além desses, compõem o Instituto Federal Farroupilha o Núcleo Avançado de Jaguari e os polos de Educação a Distância existentes nas cidades de Alegrete, Bagé, Canguçu, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul, Santa Maria, Quaraí e São Borja.

O Instituto Federal Farroupilha ou IFFarroupilha, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) vigente de 2009 a 2013, tem como missão “Promover a educação profissional, científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e

empreendedores, comprometidos com o desenvolvimento sustentável” (PDI, 2009, p. 5). Neste sentido, a instituição tem por princípios e fundamentos: ser um espaço de construção do conhecimento, de socialização e de crescimento individual e coletivo, em que se respeitem as diferenças, sem desconsiderar os conhecimentos, valores e cultura prévios dos atores envolvidos no processo educacional; ser um espaço que propicie uma formação humanística, integral, na qual os conhecimentos partam da prática social e que a ela retornem transformando-a, assim, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a realidade social, autônomos e empreendedores. O Instituto, desse modo, também prima por uma formação ética, política e estética para combater às ações que venham reforçar a opressão de uns sobre outros, ou degradar a relação do ser humano com a natureza.

Além desses princípios e fundamentos mais voltados a uma formação integral do estudante, têm-se ainda outros apontando questões como: garantir o espaço de inclusão dos alunos aos diferentes meios de atuação pessoal e profissional; oportunizar formação que contemple os processos de aprendizagem profissional dos estudantes, dos docentes, dos técnico-administrativos, das famílias e da comunidade; aliar o ensino, a pesquisa e a extensão ao percurso de vida do ser humano e da sociedade e construir saberes, gerar resultados, tanto na educação básica integrada, como nos cursos técnicos subsequentes, cursos superiores e de pós-graduação, tendo o empreendedorismo e a sustentabilidade como base para a atuação da instituição (PDI, 2009).

Sobre os princípios apresentados nesse parágrafo, acredita-se que o primeiro apresenta-se confuso, pois em um momento atual em que existem discussões a respeito da responsabilidade das instituições com o futuro profissional de seus educandos, esse princípio não esclarece se o espaço de inclusão mencionado é garantido para além dos alunos do IFFarroupilha e/ou também aos egressos deste, deixando assim margem para dupla interpretação.

O IFFarroupilha tem como objetivos específicos os apresentados na Lei nº 11.892/08, artigo 7º. Durante o período de vigência do atual PDI da instituição, esta almeja proporcionar ensino e educação profissional e tecnológica formadora de cidadãos críticos para o mundo do trabalho de forma a responder às necessidades de desenvolvimento regional; desenvolver as atividades básicas do Instituto – ensino, extensão e pesquisa; consolidar a gestão pública, transparente e dinâmica

em termos administrativos, bem como aprimorá-los, considerando a diversidade entre os *campi* e as atividades.

Por fim, segundo o PDI (2009) se pretende desenvolver o campo educacional e acadêmico no Instituto, respondendo a necessidades da região e propiciando condições para o seu desenvolvimento responsável.

No PDI da instituição e em outros documentos desta, observa-se que muito se faz referência ao desenvolvimento regional, e acredita-se que isso seja reflexo da busca por uma construção coletiva dos *campi*, de seus cursos e suas especificidades, pois foram realizadas consultas populares nas cidades de alguns *campi*, como Santo Augusto, Alegrete, Júlio de Castilhos e São Vicente do Sul. Porém, em outras cidades, como São Borja, Panambi e Santa Rosa, não se tem no PDI nenhum registro sobre esses encontros.

Sobre o entendimento de educação do IFFarroupilha, segundo seu PDI, a instituição entende que a educação precisa ser crítica a toda a forma degradante de produção e consumo. Quanto à metodologia, partindo do pressuposto de que o educando aprende aquilo que é significativo e necessário em sua existência, os conhecimentos trabalhados devem estar em relação direta ou indireta com o contexto de vida dos aprendentes (educador e educando). O desafio da ação docente então, tendo o empreendedorismo e a sustentabilidade como base de atuação da instituição, é aliar o ensino, a pesquisa e a extensão ao percurso de vida do ser humano e da sociedade.

Para tal, o IFFarroupilha orienta sua atuação no currículo integrado, o qual visa constituir um processo de ensino-aprendizagem que estrutura a educação básica juntamente com o ensino profissionalizante, fazendo necessária a articulação entre os campos do conhecimento do ensino básico, do profissionalizante e destes com a pesquisa, a extensão e a realidade do estudante. Conforme Ramos (2005 *apud* PDI, 2009, p. 70-71), “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005).

Sobre o currículo integrado, Kunzer (2000) afirma que ele abrange formação geral e formação profissional, sendo uma possível forma de superar a dicotomia que oferece uma espécie de ensino para os filhos dos trabalhadores pobres e outra, de cultura geral, voltada às carreiras acadêmicas e às camadas socioeconômicas elevadas. É a política de “[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova

síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (p. 43-44).

Apresentados alguns aspectos gerais orientadores das ações do IFFarroupilha, é importante esclarecer também as formas de ingresso e programas oferecidos aos discentes. Para o ingresso nos cursos do Instituto, este adota a orientação do CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que opta pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como uma das formas de acesso aos cursos de nível superior. Também se realizam processos seletivos com a utilização de instrumentos como provas, entrevistas e análise de currículo, entre outros, de acordo com a necessidade no Nível Básico, na Graduação e na Pós-graduação, bem como podem ser utilizados o ingresso de diplomado, o reingresso e a transferência.

Nos processos seletivos do Instituto, atendendo à Resolução 039/2011 das Ações Afirmativas e ao Decreto nº 3298/99, alterado pelo decreto nº 5296/2004, existe a reserva vagas para:

- A:** candidatos com deficiência (5% das vagas em cada curso e em cada modalidade);
- B:** candidatos afrodescendentes (5% das vagas em cada curso e em cada modalidade);
- C:** candidatos indígenas (5% das vagas em cada curso e em cada modalidade);
- D:** candidatos que realizaram INTEGRALMENTE os seus estudos em Escola Pública (35% das vagas em cada curso e em cada modalidade);
- E:** candidatos que realizaram INTEGRALMENTE os seus estudos em Escola Pública Rural (35% das vagas em cada curso e em cada modalidade);
- F:** para candidatos que não se enquadrem em nenhuma das opções anteriores.

Um aspecto curioso é que não se encontrou no decreto subscrito a reserva de vagas para pessoas com deficiência em instituições de ensino, como a resolução afirma que o decreto assegura. A reserva de vagas acima apresentada compõe as políticas inclusivas do Instituto, as quais entendem a inclusão como:

[...] a garantia de acessibilidade, de acolhimento, de permanência do educando na instituição de ensino e o acompanhamento do egresso no mundo do trabalho, respeitando as diferenças e as diversidades,

especificamente, dos grupos em desvantagens sociais onde se encontram inseridas as pessoas com necessidades educacionais especiais e as diferenças de cor, raça, gênero e cultura, o que não impede que outros grupos possam ser beneficiados (PDI, 2009, p. 202).

O PDI apresenta um entendimento de inclusão bastante superficial, pouco relatando aspectos pontuais sobre como garantirá o acima citado. Ainda o documento menciona que o IFFarroupilha tem a meta de implantar essa concepção de inclusão em todos os âmbitos da instituição, trabalhando a inclusão com toda a comunidade escolar (pais, alunos, servidores). Para concretizar isso, o IFFarroupilha primeiramente propõe investimentos na formação continuada dos agentes educacionais, criando mecanismos de acompanhamento e apoio aos educandos e educadores. Esses mecanismos estão constituídos principalmente na forma dos Núcleos de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNEs), dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) – que muitas vezes não têm esclarecido seu papel em cada Campus – e da Assistência Estudantil.

Em um segundo momento, para efetivação das políticas inclusivas, cumprindo o que se estabeleceu no PDI em 2009, está-se construindo e discutindo formas de ingresso que possam representar os perfis requeridos para os alunos dos diferentes cursos e que contemplem as minorias, buscando estratégias educacionais que democratizem o acesso e a permanência. Essas estratégias estão hoje dinamizadas nas formas da Resolução 039/2011 do IFFarroupilha, que aprecia as Ações Afirmativas, e dos programas da assistência estudantil que garantem bolsa permanência, bolsa monitoria e bolsa trabalho aos estudantes da instituição.

Ainda no âmbito das políticas inclusivas, o IFFarroupilha, em conformidade com a Política de Inclusão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, define ações voltadas aos seguintes grupos (PDI, 2009, p. 203):

- Pessoas com necessidades educacionais especiais: consolidar o direito das pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, físico-motora, múltiplas deficiências e altas habilidades para promover sua emancipação e inclusão nos sistemas de ensino;
- Gênero e diversidade sexual: o reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade de orientações sexuais fazem parte da construção do conhecimento e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades. Questões ligadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à AIDS, à gravidez na infância e na adolescência, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política;

- Étnico-racial: dar ênfase nas ações afirmativas para a inclusão da população negra e da comunidade indígena, em todos os setores, valorização da diversidade de culturas;
- Jovens e Adultos – PROEJA: necessidade de garantir o acesso dos jovens e adultos trabalhadores que não ingressaram ou não concluíram a educação básica;
- Educação do Campo: medidas de adequação da escola à vida no campo, reconhecendo e valorizando a diversidade dos povos do campo e das florestas;
- Situação socioeconômica: adotar medidas para promover a equidade de condições aos sujeitos em desvantagem social.

Para uma melhor atenção a esse público, está proposta no PDI (2009) a construção de um Plano de Inclusão do Instituto Federal Farroupilha, o qual ainda não está estabelecido, que deve conter especificações para: a preparação para o acesso; as condições para o ingresso do aluno; a permanência e conclusão do curso com sucesso; o acompanhamento dos egressos. As duas primeiras especificações mostram-se bastante confusas, visto que, em momentos no PDI as palavras “acesso” e “ingresso” aparecem como sinônimas e, além disso, não se tem clareza do que essas duas especificações querem propor, ou seja, se a primeira diz respeito ao fornecimento dos materiais e serviços necessários para o aluno realizar o processo seletivo, por exemplo, e a segunda refere-se à preparação de serviços de apoio ao aluno após sua aprovação no processo seletivo. A permanência e conclusão do curso com sucesso e o acompanhamento dos egressos também são tarefas complexas: a primeira talvez mais próxima de ser alcançada do que a segunda, por envolver principalmente ações que competem ao próprio Instituto e sua comunidade escolar.

O PDI do IFFarroupilha também apresenta os princípios norteadores das ações inclusivas, os quais compreendem adaptações da estrutura arquitetônica dos prédios e do mobiliário, a comunicação adequada por meio da sinalização e ampla divulgação de informações sobre as políticas inclusivas, a implantação do ensino de LIBRAS, especialmente nos cursos de licenciatura e no atendimento a pessoas que se comunicam com o uso dela. Também estão presentes os seguintes princípios:

- Atitudinais: mudanças de paradigmas sobre as diferenças e respeito às diversidades. Capacitação dos servidores para recepção, orientação, e acolhimento dos grupos em desvantagens sociais. Estimular campanhas de sensibilização sobre a educação inclusiva com toda a Instituição;
- Metodológica: intensificar cursos de capacitação de modo a permitir que o trabalhador em educação possa reconfigurar a sua maneira de ensinar/interagir com o aluno. Neste aspecto deve-se dar atenção para a adequação curricular, avaliação, metodologia de trabalho, dentre outros;

- Instrumental: adaptação de materiais, aparelhos, equipamentos, tecnologias assistivas que permitam fortalecer o processo ensino-aprendizagem;
- Programática: eliminação de barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis. Dentre elas, citam-se o encaminhamento de bolsas de auxílio escolar, gratuidade na inscrição ao processo seletivo, automatização de encaminhamento de documentos que garantem direitos legais ao indivíduo, dentre outros (PDI, 2009, p. 205).

Analisando o mencionado no PDI sobre a inclusão ou educação inclusiva, percebe-se que o IFFarroupilha possui um entendimento de que esta não é voltada unicamente às pessoas que possuem algum transtorno global do desenvolvimento, alta habilidades/superdatação, deficiência ou necessidade educacional especial devido a ela. Também há a consciência de que a inserção de alunos com NEE na escola e classe comum acarreta inúmeras mudanças nas atitudes das pessoas, nas práticas e metodologias educacionais adotadas nos processos de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2004), sendo que já se propõe a formação/capacitação dos servidores do IFFarroupilha para atentar e considerar as especificidades de todos os alunos da instituição.

Atentando mais especificamente a educação inclusiva voltada à pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE), a partir da Resolução 039/2011, que compreende as Ações Afirmativas do IFFarroupilha, há a reserva de vagas aos candidatos com deficiência, como denomina a resolução. A estes são garantidos recursos específicos necessários para realização dos processos seletivos, sendo que o candidato deve apresentar comprovação da condição de deficiente, conforme estabelecido no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004. Sendo a pessoa aprovada, deverá entregar, no ato da matrícula, um Laudo Médico que ateste a espécie e o grau ou nível de deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional da Doença (CID).

Com a resolução subscrita, aprovada em 2011, em 2012 encontram-se estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) ou com deficiência ingressos no IFFarroupilha, sendo que os princípios da política de educação inclusiva da instituição, acima descritos, necessitam serem efetivados. Muitas adaptações, principalmente atitudinais, metodológicas e instrumentais precisam ser pensadas e efetivadas neste espaço. Este é o caso que se apresenta no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, o qual possui em 2012 um estudante

ingresso pelo sistema de cotas, com diagnóstico médico de deficiência mental. Tal fato mobilizou na instituição a contratação de um profissional temporário, um professor de educação especial que auxiliasse no processo de inclusão deste estudante, visto que os docentes da instituição manifestaram tal necessidade.

Diante desta situação, a autora deste trabalho está hoje atuando no IFFarroupilha - Campus São Borja, com o propósito de auxiliar no processo de inclusão educacional escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais, cotistas ou não, que totalizam onze no Campus de São Borja.

3.1 Inclusão Educacional Escolar: um processo em movimento

A situação mais urgente que se apresentou no início do ano de 2012, no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Borja, foi o processo de inclusão, e consequentemente de aprendizagem, de um aluno ingresso em 2012 pelo sistema de cotas no curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. O estudante possui diagnóstico médico de deficiência mental, e a condição em que chegou ao Instituto, sem ser alfabetizado, preocupou a Instituição, sendo que seu processo de aprendizagem exige adaptações mais complexas, comparadas às adaptações necessárias a estudantes com outras deficiências, como as unicamente físicas e sensoriais.

O aluno, aqui denominado de A1, possui hoje vinte e dois anos de idade e frequentou duas escolas municipais durante o ensino fundamental. Na primeira delas, ficou até o quarto ano e, com doze anos de idade, sendo encaminhado a um médico neurologista, foi diagnosticada sua deficiência. A partir daí, foi transferido para a segunda escola comum, onde terminou o ensino fundamental mediante terminalidade específica.

Nessa segunda instituição municipal de ensino, o aluno possuía atendimento educacional especializado (AEE), e, segundo a professora deste atendimento, o aluno lê, mas possui dificuldade na escrita. Em conversa com a mãe do estudante, esta relatou que A1 sempre foi quieto nas aulas, não “incomodava” os docentes, e sempre se mostrava à disposição para auxiliar no que o professor precisasse em aula. Em função desse comportamento prestativo do aluno e de suas dificuldades,

acredita a mãe, ele pouco era cobrado em sala de aula, sendo que pouco costumava realizar as atividades nesse espaço e adorava ir à sala de recursos.

A mãe de A1 relatou ainda que ele ingressou na escola no ano de 1997. Na época o estudante, que ainda não é alfabetizado, remonta encaminhamentos da educação de muitos alunos com NEE nas escolas regulares, a partir da LDBEN 9.394/96 e posteriormente com a PNEEPEI (2008). Entretanto, se realizarmos investigações mais aprofundadas, encontraremos também situações de sucesso desses estudantes, mas o fato é que elas são escassas. Com estas afirmações se busca chamar a atenção para as condições em que a educação especial na perspectiva inclusiva veio e vem sendo desenvolvida, bem como quais resultados vem apresentando, principalmente no que tange o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE.

Os docentes do IFFarroupilha – Campus São Borja, apesar de no início de 2012 terem participado de encontros de formação destinados à educação inclusiva de pessoas com NEE, promovido pelo NAPNE do IFFarroupilha – Campus São Borja, não se sentiram suficientemente preparados para proporcionar ao aluno meios de aprendizagem que o conduzissem a uma formação no ensino médio e tecnológico. Os docentes manifestaram que o estudante apresenta um desenvolvimento bastante inicial de aspectos básicos como leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, os quais não lhe possibilitam a aprendizagem de muitos dos conteúdos das disciplinas do ensino médio e técnico, de forma integrada.

Diante disso, a professora de educação especial, contratada em regime temporário, realizou uma avaliação pedagógica do aluno, com o objetivo de, a partir dela, se estabelecer um panorama de trabalho para o processo de efetivação da inclusão educacional escolar. Na avaliação do aluno se utilizou a observação em sala de aula, um questionário sobre o desenvolvimento do estudante, respondido pelos professores, e atividades sugeridas pela alfabetizadora e pesquisadora Emilia Ferreiro (1996; 1999; 2000), relacionadas à lectoescrita, e pelo epistemólogo Jean Piaget (1975a; 1975b; 1996), relacionadas a aspectos lógico-matemáticos e do desenvolvimento cognitivo.

Tendo por base os subsídios acima citados, pode-se dizer que o aluno apresenta uma capacidade de leitura e escrita, estando no estágio alfabético do desenvolvimento da escrita, no qual o aluno já conhece o valor sonoro das letras e procura analisar os fonemas das palavras ao escrevê-las. Porém, a leitura e escrita

do aluno não são fluentes. As provas piagetianas¹⁵ auxiliaram na observação do desenvolvimento lógico-matemático e na identificação do estágio do desenvolvimento cognitivo do aluno.

A partir do respondido pelo estudante nas provas piagetianas, pode-se verificar que ele está oscilante entre os estágios chamados Pré-Operatório e Operatório Concreto, pois frequentemente centra sua atenção sobre aspectos isolados de uma situação lhe apresentada, não conseguindo percebê-los em um conjunto, não conseguindo perceber as relações existentes entre os aspectos, ou seja, as questões abstratas o aluno não consegue perceber, necessitando de materiais concretos. Desse modo, o educando apresenta um desenvolvimento cognitivo que precisa apoiar-se em situações e materiais concretos, pautando-se em suas memórias auditiva e visual, que são bastante apuradas.

Quando se afirma que o aluno está oscilando entre dois estágios piagetianos do desenvolvimento, pauta-se essa alegação nas questões de organização interna das estruturas cognitivas, as quais, conforme Piaget (1996), somam-se em cada estágio do desenvolvimento cognitivo, de forma a resultar numa mudança qualitativa.

Assim, cada novo estágio do desenvolvimento é constituído a partir das estruturas construídas nos estágios anteriores do desenvolvimento. Para isso, Piaget (1979a; 1975b; 1996) estabeleceu idades aproximadas em que vão se estabelecendo as organizações das estruturas cognitivas. Porém, tanto a idade para essa organização estrutural cognitiva, quanto a própria estruturação sofrem influências orgânicas e ambientais. Então, um indivíduo geralmente pode encontrar-se oscilante entre um período e outro do desenvolvimento, pois cada estágio envolve a estruturação de vários esquemas e alguns deles podem evoluir mais rapidamente que outros, sendo que o ambiente de desenvolvimento do indivíduo influencia muito para isso.

Sendo assim, com o objetivo de que o aluno ingressante por cotas A em 2012, chamado aqui de A1, tivesse seu desenvolvimento potencializado, atingisse melhor desempenho qualitativo possível, e que se garantisse ao estudante os direitos a adaptações curriculares e o atendimento de suas especificidades de

¹⁵ Piaget (1975b) apresenta algumas provas a partir das quais e pode classificar os estágios do desenvolvimento em sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 6 anos), operatório concreto (7 a 11 anos) e operatório formal (a partir de 12 anos).

desenvolvimento, os membros do NAPNE e, posteriormente, os docentes do aluno, decidiram que este teria o número de disciplinas reduzidas por ano letivo e, além de apoio em sala de aula, a oferta de suporte contínuo, também extraclasse.

Salienta-se que o aluno A1 iniciou o ano cursando as quinze disciplinas destinadas ao primeiro ano do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática, tendo aula nos turnos manhã e tarde. A partir de abril, A1 passou a cursar onze disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Geografia, Química, Língua Inglesa, Artes, Sistemas Operacionais e Aplicativos, Hardware I, Ética e Relações Humanas, Educação Física).

A escolha das disciplinas foi baseada na avaliação acima descrita e em discussões realizadas entre os membros do NAPNE e posteriormente com os docentes. Nessas discussões, pensou-se nas disciplinas em que o aluno poderia aperfeiçoar aspectos básicos para continuidade de seus estudos no curso, como a leitura, escrita, as habilidades matemáticas e de localização espacial e a motricidade. Verificaram-se as disciplinas em que o aluno já obteve resultados positivos e, por fim, consideraram-se também as disciplinas dos docentes que se mostraram dispostos a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem deste aluno em 2012.

A partir disso, A1 não concluirá o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática no período pré-estabelecido de três anos, porém, para que se consiga proporcionar ao aluno as mínimas condições de aprendizagem, faz-se necessário, acredita-se, a redução do número de disciplinas cursadas pelo aluno a cada ano, sendo que em 2013, A1 cursará as disciplinas restantes referentes ao 1º ano do ensino médio integrado (Filosofia, Sociologia, Introdução à Informática e Introdução a Programação), provavelmente algumas disciplinas referentes ao 2º ano ou em que venha a reprovar em 2012, necessitando-se de nova análise e discussão entre o NAPNE e os docentes para decidir as disciplinas a serem cursadas em 2013.

Nos horários das disciplinas que A1 não cursa, ele tem um apoio extraclasse, em que o professor da disciplina, juntamente com a professora de educação especial, quando necessário, oferece atividades e estímulos específicos ao aluno para o desenvolvimento de concepções essenciais às disciplinas. Também o aluno possui horários de intervenção com a professora de educação especial, contratada temporariamente na instituição, em que se busca desenvolver principalmente aspectos necessários à leitura, escrita e matemática básica, procurando utilizar para

isso elementos que se sabe que o aluno está tendo em sala de aula. Como por exemplo, na introdução das operações matemáticas, em que, após o aluno as entender e realizar com materiais concretos, empregou-se o programa BrOffice Calc, para realizar algumas atividades com o aluno, programa este que estava sendo trabalhado pelo professor da área técnica, sendo que em discussão com este se elaboraram materiais adaptados, com figuras do passo a passo do uso do programa para somas, e o aluno as conseguiu realizar utilizando-se desse material.

Também foi entregue a cada docente uma pasta destinada a compor um portfólio de A1 em cada disciplina. Nessa pasta serão colocadas todas as atividades que o aluno realizar em 2012, sendo que no final do semestre e ano letivo, esta pasta pode servir de base para avaliação do aluno e como material para justificar uma possível terminalidade específica. A professora de educação especial também fará um portfólio do aluno, sendo que este conterá as atividades trabalhadas com A1 nas intervenções e as adaptações que foram realizadas para A1 em cada disciplina.

A forma de trabalho sugerida pela professora de educação especial aos docentes foi do trabalho articulado¹⁶, em que se propôs haver semanalmente momentos de planejamento entre o docente da classe comum e de educação especial, para pensar os objetivos a serem atingidos por A1 em cada disciplina, adaptações necessárias ao aluno para as atividades em sala de aula e fora dela, e outros aspectos que venham inferir no processo de aprendizagem do estudante. O trabalho articulado envolve também o diálogo entre os docentes no momento da avaliação, e quando os docentes pensarem necessário, o desenvolvimento da aula com a presença da professora de educação especial em sala de aula.

Por fim, apresentado um breve histórico da constituição da educação profissional e tecnológica no Brasil, das orientações de trabalho do IFFarroupilha, das políticas inclusivas deste, e da realidade referente ao processo de inclusão no Campus São Borja, é neste último aspecto que se desenvolveu esta pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, tendo o trabalho docente articulado como objeto de estudo.

¹⁶ Entende-se que o trabalho articulado seja uma adaptação do ensino colaborativo aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, sendo a principal diferença o fato de não necessariamente os dois professores precisarem estar juntos em sala de aula, no desenvolvimento desta, porém, o planejamento, a avaliação, os estágios (MENDES, 2006) e formas do ensino colaborativo (CAPELLINI, 2004) em sala de aula, quando isso acontecesse, aplicar-se-iam também ao trabalho articulado.

Salienta-se que, a respeito de trabalho colaborativo, existem três teses, uma dissertação e um projeto de pesquisa¹⁷, que o estudaram vinculado ao ensino fundamental, mas não se encontraram pesquisas referentes a esta forma trabalho no ensino médio e tecnológico. Diante disso, verifica-se a importância de efetivar esta investigação neste nível de ensino e nova configuração do ensino médio, especificamente no IF Farroupilha - Campus São Borja, analisando as percepções docentes acerca das possibilidades e limitações de uma Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico.

¹⁷ Teses de doutorado: CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004; FONTES, 2008; dissertação de mestrado: DEVÉNS, 2007; Projeto de pesquisa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Ghedin e Franco (2008), o método é um “[...] caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”. Nesta perspectiva, aqui são traçados os caminhos metodológicos deste estudo, os quais foram se solidificando no decorrer da investigação. Esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, a qual, segundo Triviños (1987), é descritiva, preocupa-se com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto, por isso a preocupação em descrever aqui a caminhada da investigação.

Para materializar o estudo, inicialmente se fez uma busca bibliográfica acerca de temáticas que estão nela envolvidas, ou seja, buscaram-se na literatura acadêmica e em documentos legais subsídios para as temáticas da educação profissional e tecnológica, da educação especial e desta na perspectiva da educação inclusiva. Realizaram-se estudos sobre as mudanças que a recente perspectiva da educação especial tem compreendido na formação e no trabalho dos professores, bem como se buscou aprofundar os conhecimentos acerca do trabalho dos professores. As leituras sobre o ensino colaborativo foram enriquecedoras e essenciais, pois a partir delas pode-se pensar em uma proposição deste ensino aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, proposição que ganha forma através do trabalho docente articulado. Sendo assim, a pesquisa bibliográfica teve a finalidade de construir uma base teórica que pudesse sustentar a proposta do trabalho docente articulado e os encaminhamentos da pesquisa, bem como proporcionou suporte à análise de dados.

Foram muitos os caminhos pensados até se chegar à definição do aqui apresentado. Inicialmente a investigação se daria em âmbito municipal, com aplicação de questionário para docentes de algumas escolas do município de Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Posteriormente, com a aprovação no concurso para professor temporário do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, a pesquisa aconteceria com os docentes das escolas de São Borja/RS. Porém, no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, onde há alunos com NEE, a proposta de trabalho apresentada aos professores, mais especificamente de um aluno com NEE decorrentes de deficiência mental, chamado aqui de A1, foi a do

trabalho docente articulado. Então, passados alguns meses de atuação no Instituto, decidiu-se efetivar com os professores desta instituição esta pesquisa de mestrado.

Após essa decisão, a primeira ação foi fazer uma solicitação formal ao Diretor Geral e ao Diretor de Ensino do Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, para poder-se realizar na instituição a investigação. Após obter resposta positiva destes mediante atestado (ANEXO I), foi exposta a intenção de pesquisa aos onze professores do Instituto que ministravam aula para A1, sendo que todos se mostraram favoráveis a participar do estudo.

Foram escolhidos somente os professores de A1 para realização da pesquisa em função de que a situação deste aluno foi colocada como a mais urgente, logo da chegada da professora de Educação Especial ao Instituto. Com isso, a proposta do trabalho docente articulado foi feita inicialmente aos seus professores. Mediante algumas observações do estudante em aula, algumas intervenções e conversas com A1 e com seus pais, se propôs aos professores do estudante o trabalho docente articulado, apresentando brevemente como se pensava sua efetivação.

A partir disso, o projeto de dissertação foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria e encaminhou-se a coleta de dados empíricos do estudo. Esta coleta foi feita através de um questionário (APÊNDICE I) encaminhado aos docentes por correio eletrônico, sendo que a devolução deste ocorreu da mesma forma. O questionário foi encaminhado aos onze professores no início do mês de julho, e quinzenalmente se enviou e-mail aos docentes solicitando a colaboração na pesquisa mediante preenchimento do instrumento de coleta de dados. Até o final do mês de agosto, houve a devolução de cinco questionários respondidos, o que preocupou a pesquisadora. Então, novamente se solicitou pessoalmente e por correio eletrônico a colaboração dos seis docentes que não haviam respondido o questionário, entregando a estes uma cópia impressa do instrumento e enviando uma cópia digital, sendo que, dos seis docentes, dois ainda responderam ao instrumento de coleta de dados. Esta situação vivenciada na coleta de dados da pesquisa talvez seja um indicador de como a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e do trabalho docente articulado sejam percebidos na educação profissional e tecnológica, o comprometimento e interesse que se tem acerca destas temáticas.

Além do questionário, como se está atuando na instituição em que os docentes participantes da pesquisa atuam, empregaram-se como fonte de dados

também as observações e vivências, registradas em diário de campo, do que se teve e tem na instituição.

Para fazer a interpretação dos dados coletados, utilizou-se da Análise de Conteúdo, a qual é definida por Bardin (2008, p. 38) como um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...].

Na Análise de Conteúdo, tem-se primeiramente uma análise flutuante do material, depois uma exploração mais minuciosa deste, já estabelecendo possíveis categorias de interpretação, e por fim realiza-se a interpretação dos dados obtidos.

A primeira etapa da análise é chamada flutuante, visto que permite ao pesquisador “[...] transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas” (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005, p. 305), ou seja, é uma primeira exploração do material. Na pesquisa aqui apresentada, essa fase aconteceu na escrita do diário de campo, na coleta de dados, e em uma leitura inicial dos questionários respondidos e do diário de campo.

A segunda etapa da Análise de Conteúdo corresponde à exploração do material, que “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, 2008, p.127), para se chegar ao estabelecimento de categorias.

A Análise de Conteúdo ainda é feita basicamente através do que se pode denominar como análise categorial, ou seja, o texto passa por uma classificação, conforme o conteúdo e objetivos da pesquisa e da mensagem, e a partir disso se estabelecem categorias. Essas categorias podem se constituir conforme quatro critérios: o critério semântico, que considera a significação do enunciado; o critério sintático, em que se verifica a organização sintática do texto; o critério léxico, que consiste na classificação das palavras conforme seu sentido; e o critério expressivo, em que são consideradas as diversas perturbações da linguagem, como pausa, lapso, recorrência de termos, etc. (BARDIN, 2008).

O estabelecimento de categorias é o processo de categorização, o qual pode ser realizado através do chamado procedimento por caixas ou com categorização prévia ou pelo procedimento por milha ou sem categorização prévia. No primeiro

procedimento, as categorias são estabelecidas através de hipóteses teóricas, sendo que durante a análise do material, estas vão se confirmar ou não, e é possível também a criação de novas categorias. No procedimento por milha ou sem categorização prévia, o sistema de categorias é estabelecido somente após a exploração do material.

Pode-se aplicar o método de Análise de Conteúdo para fazer análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão e análise das relações, sendo que neste trabalho utilizou-se da análise da enunciação pelo critério semântico, que aprecia a significação do enunciado.

Na pesquisa aqui apresentada, o estabelecimento de categorias ocorreu após a apreciação dos materiais de análise, ou seja, pelo procedimento por milha ou sem categorização. O critério de estabelecimento das categorias foi definido após a exploração do material pela pesquisadora e sua orientadora. Nesta pesquisa, a exploração do material correspondeu à leitura mais minuciosa, identificação de algumas palavras ou frases, aqui grifadas nas falas docentes, que deram origem às categorias de análise.

Por fim, como última fase da pesquisa e último passo da Análise de Conteúdo, foi realizada a interpretação dos dados obtidos, associados ao aprofundamento teórico, o qual aconteceu durante todo o transcorrer do estudo.

5 O ENCONTRADO NESTA JORNADA

A partir deste momento serão apresentados os achados na jornada percorrida, ou seja, o que se pode perceber e verificar com os questionários respondidos pelos professores e a partir das vivências enquanto professora de Educação Especial do Instituto Federal Farroupilha - Campus são Borja.

Sendo assim, os professores participantes da pesquisa serão aqui nomeados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, e P7, visto que a estes foi garantido sigilo de seus nomes. No início do questionário, foram solicitados aos professores dados sobre a formação, tempo de atuação como docente, as disciplinas que ministra, o número de turmas para as quais leciona, se já tiveram alunos com NEE anteriormente, por quanto tempo e decorrentes de quais deficiências. Para melhor elucidar esses dados, eles são apresentados no quadro que segue abaixo:

Quadro 1: Apresentação dos participantes do estudo com alguns dados da pesquisa

DADOS GERAIS DOCENTES	ÁREA DE FORMAÇÃO¹⁸	TEMPO DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	NÚMERO DE TURMAS	ESPAÇOS EDUCACIONAIS EM QUE ATUOU	ALUNOS COM NEE QUE TEVE E TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ESTES
P1	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Formação: 9 anos Atuação: 10 Anos	5 turmas	No ensino fundamental, do 5º ano até o 9º ano, ensino médio e cursinhos preparatórios.	Aluno com deficiência visual, na 5ª e 6ª série; aluna com severo comprometimento motor desde a 7ª série até o 3º ano do ensino médio. Um aluno com deficiência física no 2º e 3º ano e um aluno com deficiência auditiva durante um semestre do ensino médio.
P2	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Formação: 10 Anos Atuação: 10 Anos	8 turmas	Ensino Fundamental, Médio, Graduação, Cursos Preparatórios e de Idiomas.	Aluno com deficiência mental no 7º ano do ensino fundamental, durante um ano.
P3	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Formação: 3 anos Atuação: 3 anos	8 turmas no Instituto, e 8 turmas em escolas municipais	Ensino Fundamental	Um ano no ensino fundamental com alunos com deficiência física, auditiva ou surdez, decorrentes de deficiência mental.
P4	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Formação: 5 anos Atuação: 4 anos	8 turmas	Graduação e Pós-Graduação	Dois anos no ensino médio integrado com um aluno com deficiência física
P5	Informática	Formação: 2 anos Atuação: 5 anos	6 turmas	Escolas de Informática	Menos de um ano com um aluno que possuía deficiência mental e um aluno que possuía deficiência visual ou cegueira.
P6	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.	Formação: 14 anos Atuação: 14 anos	7 turmas	Educação Infantil, ensino fundamental, médio e ensino superior.	Um ano na educação infantil e dois anos na 5ª e 6ª série do ensino fundamental, com alunos que possuíam deficiência física e mental.
P7	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Formação: 11 anos Atuação: 9 anos	7 turmas	Ensino Fundamental, Médio, PROEJA e Ensino Superior.	Dois anos no PROEJA, com alunos que possuíam deficiência Física, auditiva ou surdez, visual ou cegueira.

Percebe-se que a maioria dos docentes atuam e são formados há cinco anos ou mais, possuem especialização e um número considerável de turmas, com mais de trinta alunos cada uma, em que ministram aulas. Todos já tiveram com alunos com NEE decorrentes de alguma deficiência, nos mais variados contextos

¹⁸ As áreas de atuação estão nomeadas conforme o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática – Modalidade: Integrado ao Ensino Médio.

educacionais. Essa conjuntura do grupo com o qual se trabalhou durante a pesquisa alude à multiplicidade de experiências destes sujeitos, as quais só vêm a enriquecer e colaborar com as análises deste estudo, apresentadas posteriormente.

O questionário encaminhado aos docentes (APÊNDICE I), além da coleta dos dados já apresentados, compunha quatorze questões, sendo a maioria delas abertas, possibilitando aos docentes expressarem-se de forma mais subjetiva. Alguns professores não responderam a todas as perguntas em função, principalmente, de não terem vivenciado os aspectos nelas questionados, e ao mesmo tempo muitas delas possuem respostas similares. O estabelecimento das categorias de análise, a fim de poder-se proporcionar aos leitores maior clareza na exposição e interpretação dos dados, ocorreu mediante a consideração dos aspectos mais presentes nas respostas dos professores.

No processo de análise dos dados, estabeleceram-se então duas categorias. A primeira categoria de análise, nominada de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, terá duas subcategorias, uma nominada saber/fazer e outra nominada emoções e sentimentos. A primeira subcategoria foi estabelecida por entender-se que a ação consciente do homem une a teoria, o seu pensar e saber, à prática, e esse movimento possibilita a transformação dos sujeitos e de suas realidades (BAPTISTA, 2010). Também, nos relatos dos professores evidenciam-se as percepções, as emoções e os sentimentos destes frente à inclusão educacional de alunos com NEE. As emoções e os sentimentos interferem no saber/fazer e na efetivação de uma educação especial na perspectiva inclusiva que gere aprendizagem. A segunda categoria, nominada de trabalho docente articulado, tratará das percepções dos professores acerca desta proposta pedagógica em se tendo a realidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

5.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Entende-se que a ação docente precisa ser composta pelo saber teórico, associado a percepções, emoções e sentimentos, sendo que teoria e prática tornam-se elementos complementares na constituição do sujeito e de sua realidade. Porém, para fins de melhor organização e apresentação dos dados neste trabalho, esta

categoria abordará, primeiramente, a subcategoria saber/fazer, que compreende o saber dos docentes a respeito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no sentido de como tomaram conhecimento de que possuíam um aluno com NEE na Educação Profissional e Tecnológica e se antes de receberem este aluno já haviam recebido orientações, informação ou formação tratando desse assunto, e como isso pode influenciar ou não a prática, no fazer docente. Posteriormente, na subcategoria chamada de emoções e sentimentos, serão abordados aqueles que perpassaram os docentes ao saberem do estudante com NEE, as emoções e sentimentos que possuem hoje com uma caminhada na promoção de ensino-aprendizagem, na promoção do desenvolvimento do aluno com NEE. Entende-se que o saber/fazer está ligado às emoções e aos sentimentos e, por esse motivo, esses elementos, apesar de serem apresentados separadamente aqui, se entrecruzam nas experiências docentes.

5.1.1. O saber/fazer

Um aspecto essencial e inicial para que se possa promover uma educação especial na perspectiva inclusiva que considere e contemple as NEE dos alunos, é os professores saberem o quanto antes possível da inserção deste no espaço escolar. Com isto, os professores, bem como os demais, podem buscar identificar junto ao aluno, aos pais deste e à escola da qual ele é proveniente, aspectos que necessitam ser adaptados, trabalhados e pensados para promover a aprendizagem do estudante.

A comunicação nas instituições de ensino torna-se elemento importante na própria promoção do ensino-aprendizagem, pois, conforme Rego (1986 *apud* MAROS, SCHIMDT e MACIEL, 2010, p. 6),

[...] a comunicação, enquanto processo, promove o encadeamento das partes de uma organização. [...] É preciso conhecer o meio para intervir e melhorá-lo. É preciso ser claro, objetivo, dentro das reais necessidades, para que os participantes organizacionais possam assimilar as informações sem ruídos e sentindo-se parte da organização.

Como a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma proposição delicada às instituições de ensino, faz-se essencial a comunicação de todos nesse contexto sobre a inclusão de aluno com NEE, principalmente aos professores, que estão diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Todos os professores participantes do estudo souberam que teriam um aluno com NEE antes de começarem as aulas. Três docentes relataram ter conhecimento dessa situação através do setor pedagógico do Instituto, dois docentes foram informados pela Direção de Ensino, um mencionou que soube através de reuniões no início do ano e um professor, que compõe o corpo docente da instituição desde a metade do ano letivo, informou que teve conhecimento do aluno pelos colegas docentes. Isso alude ao fato de que no IFFarroupilha - Campus São Borja há a preocupação com o desenvolvimento do aluno, conseqüentemente com a prática docente, sendo que a comunicação e o diálogo entre a equipe pedagógica e professores concretizam as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho docente, que reflete na aprendizagem dos alunos (PLACCO, 2002).

No que tange aos saberes dos professores sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, muitos dos participantes do estudo não tiveram em sua formação inicial qualquer disciplina que abordasse o tema. Somente P3, que se formou há três anos, mencionou que a inclusão educacional escolar de alunos com NEE foi tratada em sua formação inicial. Ao se verificar o tempo de formação dos demais docentes, percebe-se que P5 possui formação há dois anos, mas é da área técnica e não possui formação pedagógica. P1, P2, P6 e P7 são formados há dez anos ou mais, período em que ainda não estavam em vigência as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) que discorrem sobre a necessidade da organização curricular dos cursos de licenciatura contemplar conhecimentos sobre educação especial. Percebe-se, contudo, que essas Diretrizes ainda não estão sendo cumpridas por algumas instituições de ensino superior, pois P4, que é licenciada há cinco anos, manifestou não possuir em sua formação inicial nenhuma orientação sobre inclusão educacional escolar de alunos com NEE.

Todos os docentes relataram que em sua formação continuada o tema da inclusão educacional escolar de alunos com NEE já foi abordado, principalmente através de palestras. Para P1, P2, P3 e P7, esses momentos os auxiliaram e

possibilitaram: “[...] o melhor entendimento sobre a situação do aluno, também possibilitando o diálogo para **repensar as formas de ensino**”¹⁹ (P1), “A **entender um pouco como estes alunos se comportam em sala de aula**” (P2), “Na **organização e estruturação da aula propriamente dita, bem como na metodologia utilizada a fim de que o aluno incluído possa se sentir realmente incluído**” (P3), e no “**Reconhecimento das diferenças, necessidade de um trabalho específico e diferenciado**” (P7).

P1 ainda faz uma importante colocação quanto à formação inicial e continuada, dizendo que:

*De certa forma essas **orientações acontecem, quando há alunos incluídos em sala de aula. Na formação inicial não foi trabalhada nenhuma formação sobre inclusão, apenas nas formações continuadas e quando há essa necessidade, que de certo modo deve acontecer desde a formação inicial dos docentes, para estarem mais habilitados ao trabalho com os alunos com NEE [...].***

Observa-se no relato acima que geralmente as orientações, a formação acontece somente quando a escola, os docentes possuem alunos com NEE, mas, como pontua P1, corroborando o que se apresenta no referencial teórico desta pesquisa, a educação especial na perspectiva inclusiva e a inclusão educacional escolar devem ser discutidas, pensadas desde a formação inicial, para que os futuros docentes, ao receber alunos com NEE, possam estar minimamente preparados.

Nas colocações de P5 e P6, verificou-se que os momentos de formação continuada sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, através de palestras, geralmente abordam o tema em caráter mais genérico. Isso faz com que muitos docentes não se sintam capacitados a promover a aprendizagem dos alunos com NEE, como é possível perceber no expresso por P5: “**Informação ou orientação** teve, através de algumas palestras aqui no próprio IFF, mas algum tipo de **capacitação, não**”.

Outro aspecto interessante, que apareceu no questionamento sobre a formação referente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, diz respeito ao referido por P6 sobre a importância de se ter orientação e formação na

¹⁹ Estas palavras destacadas, bem como as demais que se seguem estão em negrito, pois embasaram a escolha das respectivas categorias.

própria instituição de ensino. Com a proposição do trabalho docente articulado pela professora de educação especial do IFFarroupilha - Campus São Borja, realizaram-se alguns encontros com cada docente do aluno A1, principalmente para tratar do planejamento das atividades deste em consonância com suas especificidades e com o que a turma do aluno estava trabalhando. Nesses momentos, que unificam saber/fazer, pode-se discutir com cada professor sobre o desenvolvimento do aluno, trocar saberes, ideias, e são estes momentos que P4 afirma terem-na auxiliado principalmente na análise e organização do material, das aulas e da avaliação, principalmente para A1. P6 também se refere a esses momentos quando relata que:

*Nunca tinha recebido orientação como **hoje estamos recebendo. Informações** até que sim, **mas é pouco pela responsabilidade e seriedade que devemos ter pelo aluno incluído.** [...] Quando tive os outros alunos, **tinha que aprender praticamente sozinha.***

Percebe-se no exposto pela docente a comprovação do que autores mencionados no primeiro capítulo deste trabalho, como Freire (2003), Carvalho (2010) e Oliveira (2009) afirmam sobre a importância de acontecer a formação contínua de professores nas escolas e ser composta pelo diálogo, pelas vivências docentes em sala de aula, para que, desse modo, se consiga efetivar literalmente o elo entre o saber e o fazer, construir novos conhecimentos e experiências pedagógicas frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Pode-se verificar que, para quatro integrantes da pesquisa, os momentos de palestras e falas mais gerais sobre a inclusão educacional escolar de alunos com NEE colaboraram em algum aspecto em suas ações, porém, surgiram também afirmações que ressaltaram a importância da troca de saberes entre os docentes.

Sabe-se que as primeiras estratégias de formação aqui referidas são mais comuns de acontecerem, mas pensa-se que maiores espaços e momentos nas instituições de ensino para o diálogo entre os professores, sobre o trabalho, para estudo ou aprofundamento de questões específicas sobre aprendizagem dos alunos com NEE, e outras, deveriam ser mais realizados e valorizados. Nesses momentos também acontece a formação continuada dos profissionais da educação, pois ela também “[...] se processa em serviço, a partir das reais necessidades escolares, buscando formas para que se possa atuar de maneira mais coerente e produtiva,

entre outros aspectos, com a heterogeneidade dos educandos no ambiente regular de ensino” (MARTINS, 2010, p.168).

Ainda, segundo Carvalho (2004), para que a partir dos processos de formação docente a proposta de educação especial nas escolas comuns possa ser efetivada, faz-se essencial uma articulação das reflexões realizadas pelos professores com a prática pedagógica cotidiana do ambiente escolar, pois, caso contrário, a formação não repercute os efeitos desejados e apenas “se finge” que há uma formação.

Vale ressaltar também que os momentos de diálogo entre a professora de educação especial e professores da classe comum no IFFarroupilha foi uma proposição da primeira, sendo que, diante da educação de alunos com NEE em classes e escolas regulares pensa-se que não só, mas principalmente, os profissionais que trabalham na área da educação especial precisam se mostrar predispostos ao diálogo. Existem aspectos referentes à educação de alunos com NEE que o profissional com conhecimento específico domina e pode esclarecer aos professores da classe comum, bem como existem aspectos do desenvolvimento do aluno que se mostram em sala de aula, os quais são importantes que os professores desta coloquem aos professores de educação especial.

Por isso, acredita-se importante nas instituições de ensino a presença de um professor de educação especial aberto à construção coletiva, disposto a realizar um trabalho docente articulado, pois com este se pensa que a aprendizagem, função maior das instituições de ensino, tem maiores perspectivas de ser promovida aos alunos com NEE. Afinal, a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, não tem sentido sem aprendizagem que potencialize o desenvolvimento destes alunos.

Sobre a ação dos sete professores participantes do estudo diante do processo de ensino-aprendizagem de A1, perguntou-se sobre as adaptações nos conteúdos curriculares, objetivos destes, metodologias de ensino. P1, P3, P4, P6 e P7 relataram estar fazendo adaptações, mas nenhum deles detalhou tais adaptações, como se pode verificar em seus relatos: “*Faço. Através de **apresentação de práticas pedagógicas e material específico.***” (P7); “*Sim. As **mudanças foram em relação em tornar o conteúdo mais acessível ao aprendizado do aluno e também fazendo com que ele se sinta acolhido trabalhando com os mesmos conteúdos dos demais colegas, porém de forma diferenciada.***” (P6).

Referente ao aluno da Turma 11 T//I, a metodologia e conteúdos foi modificada, com novas atividades possibilitando a maior integração do mesmo com os conceitos trabalhados em aula. Atividades com mais recursos visuais, atividades que desenvolvam o raciocínio lógico. (P1)

*Sim. Primeiramente procurei de forma geral desenvolver fundamentos da modalidade de vôlei (visto que o aluno participa dessa oficina) e com isso procurei estabelecer um parâmetro de análise da evolução do mesmo em minhas aulas. **As mudanças nos conteúdos e objetivos se deram no sentido de poder, por meio dessa análise inicial, acompanhar a evolução do mesmo ou não, bem como contribuir na mesma.** (P3)*

*Sim, **trabalhei o conteúdo mais de forma geral e associando ao corpo humano, pois se trabalhasse partes separadas a compreensão seria mais difícil.** Além disso, adaptei com desenhos, cruzadinhas, caça-palavras, os quais utilizei também para distração dos demais alunos da turma. (P4)*

Como se atua na instituição, resgatando relatos do diário de campo da pesquisadora, pode-se apresentar alguns exemplos de adaptações realizadas, pois no início da elaboração delas se ajudou todos os docentes e hoje ainda alguns solicitam auxílio, bem como a professora de educação especial sempre se põe à disposição para ajudar na adaptação de materiais, atividades, para pensar estratégias de intervenção junto ao aluno tanto em sala de aula quanto extraclasse, nas aulas de apoio.

Hoje esses momentos de planejamento e discussão entre esses profissionais não são tão frequentes quanto no primeiro semestre letivo, devido ao fato de alguns professores, através das discussões, terem adquirido certa autonomia, ou em função das muitas atividades que realizam, mas periodicamente se busca o diálogo com os professores da classe comum. Alguns, virtual ou presencialmente, também relatam situações e buscam orientação com a professora de educação especial referente à aprendizagem do aluno com NEE.

Trazendo uma exemplificação das adaptações, em aspectos mais gerais, como o estudante A1 não possui fluência na leitura e escrita, mas possui memória visual e auditiva bastante aguçadas, a maioria das adaptações dos professores apresenta ao aluno atividades com associação de conceitos a figuras, imagens, a algum material concreto ou atividades práticas. Um exemplo foi a abordagem sobre os pontos cardeais na disciplina de Geografia, em que o aluno conseguiu compreendê-los através de atividades práticas pelo pátio do IFFarroupilha, sendo que, ao planificar esses conceitos no papel, como não é alfabetizado, A1 apresentou e apresenta dificuldades, mas que estão sendo trabalhadas.

Na Matemática, em sala de aula, são apresentadas ao aluno atividades com objetivos distintos dos colegas, pois A1 possuía dificuldades em aspectos básicos, como relação número e quantidade, e hoje está tentando abstrair as operações matemáticas básicas. As atividades propostas aos demais colegas e a A1 possuem um mesmo objeto, ou seja, trabalharam-se atividades de grandezas diretamente e inversamente proporcionais com problemas matemáticos sobre bolas, chocolates e outros itens que os alunos gostam; porém, para A1, a orientação e o objetivo da atividade era ele associar o número à quantidade de bolas e outras figuras presentes na atividade.

Após isso feito, a professora relatou ao aluno o que cada problema matemático continha, em uma linguagem mais acessível ao seu entendimento, buscando explicar e verificar se A1 conseguia fazer as relações ou associações, em nível de senso comum, que definem os tipos de grandezas. Depois de algumas explicações, A1 conseguiu fazer a relação. Já foram também utilizados jogos, como dominó, que envolviam grandezas, números e quantidades, e materiais concretos que resultaram na construção de maquetes pela turma sobre razão e proporção.

P4 adaptou as atividades a A1 também utilizando associação de conceitos a figuras e material concreto e, como ela afirma, aplicou estas atividades também aos demais alunos. Falando sobre os aprendizados que teve com as adaptações, P4 menciona que **“Acredito que atividades diferenciadas também são fundamentais para o aluno que não possui NEE”**. Tal colocação da docente traz algo muito importante no que diz respeito a uma perspectiva inclusiva na educação especial, ou seja, as atividades adaptadas aos alunos com NEE podem ser também utilizadas para os demais alunos da turma. Mesmo que sejam atividades muitas vezes consideradas infantis, como cruzadas e caça-palavras, fato é que elas remetem à ludicidade e os estudantes em geral gostam de realizá-las.

Analisando as colocações sobre o trabalho que os docentes acima desenvolvem com A1, com base no referencial teórico desta pesquisa, pode-se inferir que há um esforço dos professores para concretização das adaptações de objetivos, de conteúdo, de materiais de ensino e organização didática, conseqüentemente, de avaliação e temporalidade. Percebe-se a existência de um movimento que está iniciando, no sentido de efetivar as proposições necessárias quando se tem em sala de aula uma diversidade de alunos, nos mais diversos níveis e condições físicas e orgânicas de aprendizagem.

O trabalho que os professores vêm realizando com A1 também mostra a atitude mediadora que possuem no processo de desenvolvimento de todos os alunos e especialmente dos alunos com NEE, possibilitando-lhes desafios que estimulem seu nível de desenvolvimento real, para chegarem ao nível de desenvolvimento proximal, potencial, a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991). O processo de mediação das atividades é importante para o desenvolvimento dos estudantes e principalmente para o desenvolvimento dos que possuem NEE.

P2 e P5 mencionaram adaptar materiais somente para as aulas de apoio que têm individualmente como A1. Segundo eles, **“Nas aulas de apoio o conteúdo abordado em aula foi modificado para se adequar ao nível de aprendizado do aluno.”** (P5).

Somente com aulas de reforço. Na sala de aula não foi possível devido ao tipo de necessidade especial (cognitiva) dos casos com os quais trabalhei. Acredito que o ambiente de sala de aula serve mais para socialização do que como local de aprendizagem, pelo menos para a minha disciplina e para os casos com os quais trabalhei. (P2)

Nas conversas com estes profissionais, principalmente nos momentos de discussão sobre as atividades proporcionadas a A1, apresentou-se a importância do aluno ter atividades adaptadas principalmente em sala de aula, não somente nas aulas de apoio. Falou-se ainda da possibilidade de adaptar-se para que todos os alunos, muitas vezes, realizem também essas atividades. Porém, os professores justificaram suas ações em função de que o aluno não possui domínio da leitura e escrita, sendo que a forma de desenvolver a aula (de P5, geralmente expositiva e com exercícios, e de P2 com trabalhos em grupos) faria com que atividades adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno não fossem adequadas aos outros estudantes. Com isso, necessitariam se diferenciar em demasia das oferecidas aos demais educandos.

Ao propor aos docentes o desenvolvimento da aula de forma colaborativa, P5 mencionou ser desnecessário; com P2 teve-se em um momento essa experiência, sendo que, como os exercícios em aula sempre são em grupo, constatou-se que A1 tem bom relacionamento com os colegas e copia destes as atividades. P2 mencionou que essa experiência foi interessante, mas como o objetivo para A1 na sua disciplina é que ele adquira vocabulário sobre seu curso técnico, P2 acredita

que isso seja possível com as aulas de apoio, sendo que não houve outros momentos de aula colaborativa.

Tais situações geralmente remetem a um pensamento negativo sobre os docentes acima, porém, acredita-se que deve haver cautela ao julgar os professores por não adaptarem atividades para A1 desenvolver em sala de aula, pois no nível de ensino médio, no qual se encontra, ele deveria minimamente possuir domínio sobre aspectos da leitura e escrita, o que não acontece. Não se está aqui penalizando o aluno, ou as instituições onde cursou o ensino fundamental, mas sim, buscando problematizar: qual conjuntura do sistema educacional, da organização da escola, pode materializar uma educação especial na perspectiva inclusiva que gere a aprendizagem de todos?

A educação especial na perspectiva inclusiva, conforme foi gerida nos anos anteriores de escolarização de A1, proporcionou aprendizagem a este? Tinha-se a possibilidade de um trabalho articulado entre os docentes de educação especial e da classe comum? Infelizmente, em conversa com os docentes das escolas que A1 frequentou, constatou-se que não.

A1 ingressou no IFFarroupilha mediante as Ações Afirmativas, pelas quais ele era único concorrente no sistema de cotas para deficientes. Na prova objetiva, bastava acertar uma questão objetiva de cada disciplina; como o aluno estava habituado às provas objetivas que tinha no ensino fundamental, como ele mesmo relatou, *“marquei uma letra em cada pergunta”*, o que bastou para ingressar no IFFarroupilha. Essa situação alerta ao fato de que se faz necessário repensar sobre o sistema de ingresso nas instituições, e sobre as condições que estas possuem para receber e promover ensino-aprendizagem a alunos com NEE provenientes de deficiências complexas, como a mental.

Foi questionado aos professores sobre o apoio especializado oferecido no IFFarroupilha, o qual é composto hoje pela oferta do trabalho docente articulado e do atendimento educacional especializado, realizados pela professora de educação especial contratada em regime temporário. Todos os professores relataram a colaboração destes serviços na atuação junto ao aluno com NEE, e P6 ainda pontuou que *“Deveria cada vez mais ter suporte e orientação, e poderia também ser investido em materiais concretos, pois estes facilitariam o trabalho”*. Verifica-se que o aspecto dos recursos materiais é tencionado pela docente, pois como o aluno

A1 necessita do concreto para sua aprendizagem, a confecção desses materiais realmente é necessária.

Ainda acredita-se que cabe aqui pontuar alguns aspectos registrados no diário de campo sobre o trabalho com os docentes acerca das adaptações, do planejamento de atividades e das aulas na turma do aluno com NEE. Esses momentos de troca de saberes são positivos, porém, no ensino médio e tecnológico, os componentes curriculares são bastante singulares.

Como a formação para o trabalho com a educação especial aborda geralmente aspectos das séries iniciais, auxiliar os professores da educação profissional e tecnológica muitas vezes é uma tarefa bastante complexa, que tem como elemento-chave a qualidade da interação entre os docentes. É preciso que o professor da classe comum explique ao professor de educação especial aspectos bastante detalhados sobre os conteúdos, a fim de que este possa auxiliar no planejamento da aula e das atividades adaptadas.

Abordando aspectos mais dirigidos ao fazer dos professores, foi-lhes questionado como eles chegaram às adaptações propostas a A1. Todos responderam que elas surgiram basicamente através de discussões com a profissional de educação especial da instituição. P1, P3, P4 e P6 também mencionaram suas experiências prévias com alunos com NEE e ainda P2 e P3 falaram da colaboração dos diálogos com os demais colegas que trabalham com o estudante.

O mencionado pelos docentes alude novamente à potencialidade que as experiências dos docentes e o diálogo entre eles possuem para mobilizar aspectos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Também, frente à Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mais uma vez o encontrado no estudo infere a necessidade de se ter um profissional de educação especial nas instituições de ensino, para auxiliar na efetivação desse processo. Segundo o Dicionário Brasileiro Globo, o verbo auxiliar significa “Prestar auxílio a; ajudar [...] ajudar-se mutuamente”, o que indica que os professores de educação especial não são os “heróis” quando se trata de educação especial na perspectiva inclusiva, eles não têm uma “receita” que resolva todos os conflitos advindos das exigências que essa proposta suscita, não superam sozinhos os desafios que ela apresenta aos espaços de ensino-aprendizagem. Os desafios só podem ser resolvidos com a colaboração de toda comunidade escolar, sendo que os

professores de educação especial podem ser uma importante peça para, juntamente com os demais professores, equipe diretiva, funcionários, superar as tensões que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva apresenta às instituições de ensino.

Outro aspecto interrogado aos participantes do estudo foi se o fato de haver um aluno com NEE implicou em alguma alteração em suas rotinas de trabalho docente. Dos professores, somente P5, professor de disciplina técnica, mencionou que sua rotina de trabalho não foi alterada devido a ter um aluno com NEE. Os demais docentes mencionaram alterações que julgaram positivas, como **“Pensar no modo como trabalho os conteúdos em sala de aula. Acredito que atividades diferenciadas também são fundamentais para o aluno que não possui NEE. Aprendi muito também com a convivência com o aluno.”** (P4); **“Readaptação do conteúdo, ressignificação das práticas pedagógicas, reformulação das avaliações.”** (P7); **As alterações foram muito significativas, o que permite o repensar a prática diária de sala de aula, onde essas alterações fazem com que os conceitos/conteúdos trabalhados ganhem mais na troca entre o professor e aluno.** (P1); **“[...] serve como um acréscimo na minha formação profissional, uma vez que nem na graduação, nem na pós-graduação o assunto foi abordado.”** (P2).

Dentre estas alterações positivas mencionadas, é possível perceber que a inclusão educacional escolar de A1 mobilizou nos docentes um processo de reflexão, que não se sabe se acontecia anteriormente ou não, mas fato é que este aspecto pode ser considerado um elemento benéfico da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Um aspecto que une saber/fazer, pois a partir discussões entre os docentes, surgiram as práticas que geraram reflexões, e esse movimento dá sentido à atuação docente. Esse movimento constrói a formação contínua, constrói também o que Shön (2000) e Freire (1986) nos apontaram anteriormente neste trabalho, ou seja, o professor reflexivo, conseqüentemente, o professor pesquisador.

Entretanto, questionados sobre alterações talvez negativas que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva acarretou na rotina de trabalho, a maioria dos docentes não citou nenhuma. P6 e P2 mencionaram que ter um aluno com NEE lhes exige um maior tempo na preparação das aulas. De acordo com eles, **“Não diria ‘negativa’, apenas demanda tempo extra no meu planejamento**

semanal” (P2); ***“Demoro muito tempo preparando o conteúdo de forma adaptada.”*** (P6).

Realmente, para se conseguir atender as especificidades de desenvolvimento do aluno com NEE, conseguir fazer adaptações coerentes ao modo de aprendizagem do aluno, muitas vezes, é preciso fazer planejamentos distintos para os alunos com e sem NEE e isso demanda tempo. É importante que os planejamentos ou os temas de atividades referentes aos alunos com e sem NEE não destoem totalmente uns dos outros, pois o aluno com NEE muitas vezes precisará de atividades diferenciadas, mas que podem ser adaptadas ou seguir o mesmo tema e assunto que os demais colegas trabalham. Caso contrário, o próprio aluno com NEE poderá sentir-se excluído, “fora do grupo”, menosprezado quando suas capacidades são desconsideradas e, provavelmente, é essa a visão que os colegas de turma terão desse aluno também.

Referente ao tempo necessário para fazer as adaptações e planejamentos, como somente dois docentes falaram desse maior tempo gasto para preparar a atividade de A1, acredita-se que o trabalho em parceria entre os docentes da classe comum e educação especial esteja colaborando no sentido desse planejamento não ser tão desgastante aos primeiros.

Ainda, pode-se dizer que na educação profissional e tecnológica, em tese, existe um maior tempo para preparar a aulas, pois, além dos docentes terem um dia destinado a isso, os demais dias e turnos não são todos em sala de aula, como geralmente acontece na educação básica. Todavia, nesses períodos muitos docentes são imbuídos de atividades de coordenação, projetos de pesquisa e extensão, dentre outras atividades, as quais fazem com que o tempo do professor para pensar adaptações, trocar saberes com a professora de educação especial, seja, às vezes, escasso.

Também, a docente de educação especial não está todos os dias e turnos no IFFarroupilha, bem como possui outros alunos com NEE na instituição e uma disciplina em que ministra aula. Desse modo, há momentos em que tanto o tempo dos professores de classe comum, quanto de educação especial, é insuficiente para haver um trabalho em parceria, um dialogar, um planejar satisfatório, comprometendo assim o saber/fazer, a formação contínua em serviço dos docentes e o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, como o trabalho do professor pode ser visto? Considerando o pontuado no primeiro capítulo deste estudo, sobre as forma de percepção do trabalho e a atual conjuntura do trabalho dos professores, acredita-se que o acima apresentado alude a uma percepção desse trabalho, frente à educação especial numa perspectiva inclusiva, como uma forma de alienação e/ou tortura. Isso devido, sobretudo, à falta de tempo que impossibilita diálogos consistentes, formadores, faz com que o pensar uma metodologia diferenciada para atender a heterogeneidade de modos de aprendizagem na sala de aula seja uma tarefa demorada, ocupante de um momento que poderia ou deveria ser destinado a aspectos talvez mais rentáveis, como a pesquisa, por exemplo.

Dessa forma, observa-se que o saber/fazer docente, diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, para se mostrar eficiente necessita de um maior investimento em e nos professores, na formação destes, nas suas condições de trabalho, de produção do saber. Para isso se materializar, talvez se necessite corte de gasto de outras instâncias para investir em educação. Como a educação geralmente apresenta resultados em longo prazo, e o mercado é afim aos resultados quase que imediatos, acredita-se que há ainda uma caminhada considerável para que se tenham as condições adequadas ao saber/fazer dos professores.

5.1.2 Emoções e Sentimentos

Essa subcategoria traz as emoções e os sentimentos frente à inclusão escolar de alunos com NEE, mais especificamente de A1, que se pode evidenciar nos relatos dos professores do IFFarroupilha - Campus São Borja. Apresentam-se aqui essas emoções e os sentimentos visto que eles são parte do ser humano e têm grande importância em todos os aspectos da vida, inclusive na vida profissional. As emoções se mostram mais voláteis, os sentimentos mais permanentes e, como as falas docentes em relação ao aluno com NEE evidenciam emoções, das quais algumas se tornam sentimentos. Nomina-se de emoções e sentimentos esta categoria.

Segundo Maturana (1998, p.12):

As emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento. Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos.

As emoções nos levam a ação, e também a estabelecermos relações. O processo de ensino-aprendizagem envolve relações humanas, envolve ações e reações dos sujeitos, necessita de mediação que estimule o estabelecimento de signos, de significados, as relações entre eles, o desenvolvimento de valores sociais, etc. (VYGOTSKY, 1997). Esses procedimentos envolvidos no aprender, no ensinar, no educar envolvem emoções, as quais geram as ações e, às vezes, geram sentimentos, que são mais estáveis e por sua vez também interferem nas ações humanas. Conforme Asch (1979, p. 477):

Sentimentos são as organizações mais complexas que encontramos nas pessoas, sendo resultantes de confluências de todas as funções psicológicas: percepção, emoção, motivação, cognição, etc. Têm uma condição de permanência e orientam ações e objetivos.

Observa-se que as emoções e os sentimentos precisam ser considerados em todos os aspectos que dizem respeito ao ser humano, inclusive no que tange ao aprender e ensinar. Como o ensino-aprendizagem de alunos com NEE no contexto dos espaços regulares de ensino ainda é algo recente, comparado ao tempo em que esses sujeitos frequentavam exclusivamente espaços especializados, neste estudo realizado doze anos após o apresentado por Naujorks e Cols (2000), ainda se identifica o que estes apresentam, ou seja, sentimentos e emoções dos docentes, como angústia e medo ao se depararem com alunos com NEE em classes regulares.

Assim, acredita-se importante expor essas emoções e os sentimentos expressos pelos docentes deste estudo. Os dados mostram que os sentimentos e emoções acima mencionados não mudaram muito. Cinco dos sete docentes participantes da pesquisa relataram ter emoções como medo, receio, apreensão, angústia e preocupação ao saberem que tinham um aluno com NEE, como mostram suas respostas quando questionados sobre o que sentiram ao saberem que tinham alunos com NEE: **“Apreensivo e desafiado a buscar novas formas metodológicas de ensino”** (P1); **“Preocupado”** (P7); **“Com medo, sem saber como agir.”** (P4); **“Um certo receio com relação à minha preparação para atender um aluno com**

necessidades especiais.” (P5); *“Bastante **desafiador**, uma vez que não tenho muita formação/informações sobre”* (P2).

Verifica-se que o medo, a apreensão e a preocupação foram emoções que assolaram os professores no início de sua ação frente ao aluno A1, que apresenta diagnóstico de deficiência mental e está no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no IFFarroupilha - Campus São Borja. Isso, de acordo com Amaral (1994 *apud* COSTA, 2007), é algo compreensível, pois existe uma hegemonia do emocional sobre o racional diante de situações novas, desconhecidas, como ter um aluno com NEE no contexto escolar. Também La Rosa (2003), baseado em Carl Rogers, afirma que o novo gera sentimentos como apreensão e ansiedade.

Algo bastante perceptível nas colocações dos docentes é a presença das emoções mencionadas em função da falta de formação e de sentirem-se despreparados para agir, ensinar a alunos com NEE e aprender com eles. Pode-se dizer, então, que essas emoções surgem em função da insegurança dos professores acerca do saber/fazer na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. Emoções essas que permeiam não só professores das classes comuns, mas também professores de educação especial, e que podem modificar-se com o trabalho conjunto desses profissionais, com momentos para poderem discutir, planejar, refletir sobre seus saberes e ações, o trabalho que realizam para mobilizar aprendizagem de todos os estudantes.

Afirma-se isso tendo por base as colocações dos docentes P5, P3 e P6, que hoje dialogam periodicamente com a professora de educação especial da instituição e se mostram mais à vontade e menos inseguros ao trabalhar com o aluno com NEE. P3 e P6 afirmam, sobre trabalhar com A1: *“[...] **Me sinto bem** à vontade em trabalhar como este aluno, visto que temos diálogo com professor de educação especial, e é sempre um novo desafio como professor refletindo sobre nossa prática e ajustando nosso trabalho a fim de que haja a inclusão.”* (P3); *“Penso que todo **professor fica um pouco angustiado**, mas **tem a ajuda da professora de educação especial, e depois que conheci o aluno**, mesmo ele tendo muitas dificuldades, **está sendo tranquilo**”* (P6). Assim, percebe-se que para alguns docentes as emoções de preocupação, apreensão e angústia que apresentavam ao saber que teriam um aluno com NEE, mudaram após conhecerem e trabalharem com ele, bem como após alguns diálogos com a professora de educação especial.

Acredita-se que são importantes, além de espaços para o diálogo entre professores de educação especial e de classe comum, também espaços para o diálogo entre todos os docentes que trabalham com alunos com NEE. Esses são momentos que podem colaborar com o processo de inclusão educacional escolar, e percebe-se que são praticamente inexistentes nas instituições de ensino. De acordo com Costa (2007, p.15),

Contemplando o modo como têm sido tratados os fatores emocionais dos docentes participantes da inclusão escolar, pode-se inferir que não se tem criado um espaço para ouvir o que estes profissionais têm a dizer a respeito dos seus sentimentos, atitudes diante das pessoas com deficiência e da inclusão escolar, isso tem dificultado o processo de inclusão escolar.

No IFFarroupilha são poucas as vezes que se reúnem todos os docentes do aluno A1 para trocar experiências, preocupações, êxitos que se obteve e se tem com o estudante e com os seus colegas. No primeiro semestre de 2012, foram três desses momentos. O primeiro no início do semestre, para a professora de educação especial, recém-chegada à instituição, ter conhecimento das percepções dos professores sobre A1. O segundo encontro foi quando esta docente expôs a redução de disciplinas cursadas pelo aluno neste ano, propôs e explicou o trabalho docente articulado aos professores de A1. O terceiro momento foi no final do primeiro semestre letivo, e foi pensado para ser um espaço de troca de experiências, saberes e angústias referentes ao desenvolvimento do aluno, bem como pensar em como melhor mobilizar a aprendizagem do mesmo. Em nenhum dos três encontros todos os professores de A1 estiveram presentes, porém, no último encontro, mais da metade dos docentes estiveram ausentes, e não se conseguiu fazer deste um espaço para ouvir e trocar as percepções, emoções e sentimentos referentes ao aluno.

A ausência dos docentes no terceiro encontro aconteceu em função de que muitos estavam em outras reuniões marcadas pela Direção de Ensino da Instituição, as quais atrasaram seu término. Esse fato mostra que é imprescindível a colaboração da gestão escolar também para poder-se efetivar o diálogo e a troca de experiências sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Fato é que a não-participação da maioria dos professores em encontros pensados para expressarem suas emoções, seus sentimentos e percepções faz com que o processo de concretização da educação especial na perspectiva da

educação inclusiva se torne algo mais difícil. Além disso, a falta de muitos colegas desmotiva, inclusive, muitos professores que estão presentes ou que mobilizam estes encontros, como a professora de educação especial da instituição de ensino em questão neste trabalho.

No IFFarroupilha - Campus São Borja, um aspecto que faz com que a falta desses encontros não seja muito danosa é o fato da professora de educação especial ter periodicamente diálogos com os professores de A1, buscando saber as angústias e as percepções destes acerca do desenvolvimento do aluno. Porém, os docentes pouco expressam essas percepções entre si, ou quando o fazem é na sala dos professores, em um curto espaço de tempo que impossibilita uma maior discussão do assunto e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das ações no que tange à educação especial numa perspectiva inclusiva.

Percebem-se as conseqüências do referido acima ao se analisar a satisfação dos docentes com o trabalho realizado, pois a maior parte dos docentes entrevistados relatou não estar plenamente satisfeito com o trabalho desenvolvido com A1, trabalho desenvolvido na educação especial numa perspectiva de educação inclusiva. As respostas sobre a satisfação que mostram isso são: **“Não, plenamente acredito que ainda não alcancei o êxito que julgue conveniente.”** (P7); **“Na minha disciplina, às vezes é fácil se tornar satisfeito, com conteúdos que são de fácil adaptação [...] Porém, em outros momentos é bastante complicado”** (P6); **“Em parte, pode-se dizer que hoje, pelo menos em parte, o objetivo está sendo atingido”** (P2); **“Não, porque senti que ele aprendeu muito pouco ainda. Acredito ser um processo, mas acredito que se eu como professora tiver um maior entendimento do assunto, poderei ajudar o aluno de uma forma diferenciada.”** (P4); **“Percebe-se mudança, mas ainda fica um pouco complicado em avaliar mais profundamente o desenvolvimento da aprendizagem”** (P1).

Observa-se que três dos sete professores referiram não estar plenamente satisfeitos com o trabalho realizado com A1. P4 mencionou não estar satisfeito e P1 não acreditava ser possível ainda uma avaliação da aprendizagem do aluno quando respondeu a este questionário, no final do primeiro semestre letivo. Em conversas com este último docente, ele pensa a avaliação da aprendizagem como um aspecto bastante delicado na educação especial numa perspectiva inclusiva, um aspecto que o preocupa e que, se houvesse encontros com todos os docentes de A1, poderia ser

discutido, pois certamente é algo que inquieta outros colegas, como a própria professora de educação especial.

P4 menciona em sua resposta acima reproduzida que, se tivesse maior entendimento acerca da educação de alunos com NEE, de alunos com deficiência mental, poderia melhor potencializar o processo de aprendizagem de A1, pois não está satisfeita com o desenvolvimento deste. Sobre isso, é importante frisar que esta professora formou-se há cinco anos, e não teve em sua formação inicial nada referente à educação especial numa perspectiva inclusiva. Essa docente adapta materiais ao aluno e conversa periodicamente sobre ele com a professora de educação especial, porém, ainda tem muitas preocupações em relação ao desenvolvimento do mesmo, prevalecendo nela um sentimento de angústia em relação a A1. As preocupações de P4 são comuns à professora de educação especial e talvez a outros profissionais do estabelecimento de ensino, e necessitam de momentos específicos de discussão com todos os docentes e equipe pedagógica de uma instituição.

Existe a insatisfação com o desenvolvimento de A1, mas também existem docentes que se manifestaram satisfeitos, como os professores P3 e P5. Suas falas são: *“Sim. Pude com isso **avaliar sua evolução**. Embora ainda não tivesse conseguido fazer o mesmo jogar com os demais [socialização] **houve uma melhora significativa** na sua coordenação motora, lateralidade, equilíbrio e resistência.”* (P3); *“Sim, de maneira que **esse jeito adaptado para ele vai ajudar o aluno a assimilar o conteúdo** de forma mais prazerosa.”* (P5). P3 fala de sua disciplina e das melhoras percebidas no estudante, e P5 se refere mais especificamente à forma de mobilizar a aprendizagem no aluno, ou seja, segundo P5, com as adaptações o aprender pode tornar-se mais prazeroso para A1.

A partir do exposto sobre satisfação e não satisfação dos professores em relação ao desenvolvimento do aluno com NEE, o que se pode inferir é que a avaliação na educação especial numa perspectiva inclusiva e os aspectos avaliativos dos estudantes incluídos ainda precisam ser bastante discutidos, tanto na instituição quanto fora dela, em espaços acadêmicos, na formação inicial de professores de educação especial como também de outras licenciaturas, na formação continuada, no espaço da instituição de ensino.

Pensa-se que a avaliação é hoje um aspecto tão preocupante quanto a ação, o mobilizar a aprendizagem de alunos com NEE, pois se percebem pensamentos

muito divergentes em relação ao avaliar. Sabe-se que a avaliação é imbricada também por aspectos bastante subjetivos de cada educador, mas acredita-se necessário antes de considerar esses aspectos subjetivos, ter e considerar princípios-base norteadores para o processo avaliativo.

Depois de referidos as emoções e os sentimentos de angústia, satisfação e insatisfação no que se refere ao desenvolvimento de A1, apresentam-se as expectativas dos docentes. Na maioria delas, verificam-se aspectos positivos esperados do aluno, e em algumas delas, não se percebe isso. Conforme o relato dos professores, as expectativas são de que: “**consiga adquirir conhecimento, mesmo que mínimo, do vocabulário da língua inglesa referente à área específica do seu curso: informática.**” (P2); “**A principal expectativa é no sentido de que o mesmo possa se desenvolver fisicamente e cognitivamente. Bem como, socializar com os demais colegas.**” (P3); “**Boas, apesar de saber que o mesmo possui muitas dificuldades, acredito que alguma coisa ele levará para sua vida.**” (P4); “**Às vezes, possuo pouca expectativa, já que o aluno apresenta muitas dificuldades, mas percebo que ele gosta da matemática.**” (P6); “**Não vejo grandes evoluções do aluno em minha disciplina, até o momento. Minha expectativa é que para este segundo semestre haja um maior interesse do aluno em aprender.**” (P5); “**Ele possui extrema dificuldade para incluir determinados conceitos, contudo, em alguns uma potencialidade de reconhecimento**” (P7).

Em primeiro lugar que eu como docente consiga me fazer entender pelo aluno, para que assim o processo de ensino-aprendizagem se torne significativo para ambas as partes. Claro que para isso é necessário o repensar os fazeres pedagógicos e didáticos de sala de aula, proporcionando novos métodos de ensino, eficazes para a compreensão de conceitos referentes ao componente curricular. (P1)

Observa-se que três docentes possuem boas expectativas em relação ao desenvolvimento de A1. Desses professores, um é P4, que manifestou acima não estar satisfeita com o desenvolvimento do aluno, manifestou seu sentimento de angústia referente ao desenvolvimento do aluno, mas percebe nele uma potencialidade que a faz ter boas perspectivas em relação à aprendizagem do mesmo. Nas respostas de P5, P6 e P7 percebem-se poucas expectativas de desenvolvimento ao aluno, devido às suas dificuldades e ao fato dele não mostrar-se muito interessado em aprender.

Pensa-se que o que P5 fala em relação ao interesse do aluno diz respeito ao fato de A1 não ter iniciativa em realizar as atividades propostas e, muitas vezes, tentar se esquivar delas. Pensa-se que esta postura do aluno possa existir, talvez, em função de que ele pouco realizava as atividades nas outras instituições pelas quais passou, e como os docentes talvez dificilmente conseguissem dar atenção específica a ele em função dos muitos alunos por turma, do pouco tempo disponível para tal, não se tomava atitude quanto a essa postura do aluno. Esse é um dos desafios que se tem hoje com A1 no IFFarroupilha, fazer com que ele tenha iniciativa na realização das tarefas.

Sobre as expectativas docentes, as de P1 mostram a preocupação do docente em modificar suas práticas para se conseguir fazer entender por A1, e conseqüentemente, conseguir mobilizar neste o processo de aprendizagem. P1 não menciona a necessidade de ele entender o aluno para tal, e nos diálogos entre P1 e a professora de educação especial, percebe-se que este docente possui certa dificuldade nesse sentido. No entanto, ele possui consciência de que para repensar suas práticas em sala de aula, seus métodos de ensino em se tendo um aluno com NEE em sala de aula, é preciso entender esse aluno, suas especificidades.

Desse modo, referente às emoções e aos sentimentos de docentes diante da inclusão educacional de alunos com NEE, da educação especial numa perspectiva inclusiva, percebe-se quase unânimes entre os professores, no contato inicial com o aluno, emoções de angústia, medo, preocupação. Essas emoções geralmente se mantêm, transformando se em sentimentos frente ao aluno com NEE, mesmo se estando satisfeito ou não, tendo boas expectativas ou não sobre o desenvolvimento dos alunos com NEE. Esse fato reitera a importância dos espaços nas instituições de ensino para diálogos, troca de experiências e expressão destas emoções e sentimentos, pois, se não forem expressos, assolam esse docente a perda de expectativas, a desistência do estudante.

5.2 Trabalho Docente Articulado

O trabalho docente articulado já foi anteriormente elucidado neste estudo. Ele consiste numa prática pedagógica que pressupõe uma parceria entre professores de

educação especial e de classe comum para a efetivação da inclusão educacional escolar de alunos com NEE. Essa parceria acontece no planejar a aula, no desenvolver a aula com os dois docentes em sala de aula, caso o professor de classe comum pensar necessário, e acontece na avaliação, principalmente do aluno com NEE.

Esse trabalho docente articulado foi proposto pela docente de educação especial do IFFarroupilha - Campus São Borja aos professores do aluno com necessidades educacionais especiais denominado A1, desde abril de 2012. Nesta pesquisa, buscou-se verificar as percepções desses docentes sobre essa prática pedagógica. Para isso, eles foram questionados a respeito de como percebem, como pensam o planejamento, o desenvolvimento da aula e a avaliação de forma articulada, bem como as viabilidades e inviabilidades da efetivação deste trabalho.

Alguns aspectos da efetivação do planejamento articulado já foram expostos na categoria saber/fazer, e aqui se apresenta a percepção dos professores sobre a realização desse planejamento. Todos eles relataram o planejamento articulado como sendo “**Interessante [...]**” (P2) e “**Importante [...]**” (P6), pois “[...] **esses profissionais (professores de educação especial) colaboram com seu conhecimento, ‘emprestando’ um olhar mais aprofundado aos docentes de disciplinas específicas, sobre os alunos com NEE**” (P2); “**Articula-se formas diferenciadas de preparos pedagógicos**” (P7); “**Acredito ser positivo e benéfico ao aluno**” (P4); “**Acho bastante interessante com relação à inclusão deste aluno na sala de aula e a socialização com os demais**” (P5). Também, “**Esse planejamento auxilia para uma melhor compreensão de atividades que sejam coerentes para o aluno. E também as dúvidas que surjam durante o planejamento, que os objetivos sejam alcançados**” (P1).

No meu ponto de vista, essa perspectiva só vem a somar com a temática colaborativa visando a atitudes inclusivas, uma vez que se trata de uma tarefa não tão fácil de realizar na prática, mas que, com a soma de esforços e conhecimentos, acaba por se tornar menos difícil e mais prazerosa tanto ao aluno como para o docente. (P3)

As palavras dos docentes falam da relevância que eles atribuem ao planejamento de forma articulada com os profissionais de educação especial. Inclusive, alguns professores manifestam o que se tem pensado e expressado em alguns capítulos deste trabalho, ou seja, o planejamento e o trabalho em parceria

auxiliam professores e alunos na efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, podem tornar este desafio um pouco menos complicado, mais prazeroso, fazer com que a adaptação de objetivos e metodologias, o repensar delas aconteça, bem como a aprendizagem do aluno com NEE. É importante frisar que, quando da proposição do trabalho docente articulado aos professores do IFFarroupilha - Campus São Borja, não se discutiu ou aprofundou as consequências, os pontos positivos ou negativos desta prática, simplesmente se apresentou no que este trabalho consiste e se os professores o aceitariam. Então, as percepções que os docentes expõem não possuem qualquer influência da pesquisadora.

É interessante atentar para as colocações acima de P4 e P5, pois a primeira professora aponta o benefício do planejamento articulado somente aos alunos, mas em momentos de planejamento articulado com a professora de educação especial, P4 expõe a importância desse momento para sua formação enquanto docente, e anteriormente nesse texto já se apresentaram aspectos que ela afirma ter aprendido após tal prática. Essa docente afirma não estar satisfeita com o desenvolvimento de A1, porém, a pesquisadora, tendo olhar enquanto professora de educação especial, acredita que o aluno, considerando sua especificidade da deficiência mental, teve evoluções na disciplina de P4, pois reconhece algumas partes do corpo humano, por exemplo, o que não fazia antes de entrar no IFFarroupilha - Campus São Borja.

Já P5 acredita que o planejamento de forma articulada entre os docentes seja importante para a inclusão do aluno em sala de aula e a socialização com os demais. Percebe-se aqui bastante presente ainda a ideia de que a inclusão educacional escolar colabora com a socialização do aluno com NEE, e vale destacar que P5 é um docente da área técnica, que antes de trabalhar no Instituto nunca teve formação/informação sobre como trabalhar com estudantes com tais características. Talvez por esse motivo, e por expressar não ter grandes expectativas em relação ao desenvolvimento de A1, P5 associe inclusão basicamente à socialização.

No que tange às percepções dos professores referentes ao desenvolvimento da aula de forma colaborativa, P4 não se manifestou e os demais expressaram que: *“Também é importante”* (P6); *“Importante, pois permite prever e reconhecer as dificuldades”* (P7); *“Tendo o apoio do profissional de educação especial se torna mais fácil”* (P5); *“Assim como no planejamento, talvez a execução do que for planejado possa ser otimizada no caso de uma atuação conjunta professor/educador especial.”* (P2); *“Seria mais produtivo, pois os alunos com NEE teriam*

um acompanhamento mais de perto, conseguindo desta forma perceber melhor as dificuldades do mesmo em aula, referentes aos conceitos desenvolvidos em aula” (P1).

*Assim como a soma é positiva ao planejamento, acredito que na prática possa ter a mesma recíproca, onde **docente e profissional de educação especial possam discutir o que vem dando certo**, bem como **realizar ajustes em suas práxis**, visto que todo planejamento educacional apresenta uma certa flexibilidade.* (P3)

Novamente se verifica que os docentes atribuem como positivo o desenvolvimento da aula de forma articulada, evidenciando em suas colocações aspectos também já apresentados neste estudo, como uma maior atenção ao aluno com NEE. Assim, acredita-se, é potencializado o desenvolvimento da aula e da aprendizagem dos alunos, bem como a possibilidade de discutir e repensar a práxis, como menciona P3. Também é importante evidenciar o pontuado por P5, pois o que este professor afirma reitera e valida uma premissa presente nesta pesquisa, de que ter um profissional de educação especial na instituição de ensino apoiando os docentes torna o trabalho frente à educação especial na perspectiva inclusiva mais fácil; porém, não torna menos necessária a colaboração de todos os envolvidos no contexto escolar.

Outro aspecto a ser destacado da fala dos docentes diz respeito à questão de que o desenvolvimento da aula de forma articulada possibilitaria uma maior atenção ao aluno com NEE e percepção das dificuldades deste. Essa colocação pode aludir ao fato de que os professores em sala de aula não conseguem perceber sozinhos as necessidades e os próprios êxitos do estudante incluído. Os docentes mencionam a percepção das dificuldades e não dos êxitos do aluno, acredita-se que devido ao fato de anteriormente muitos não se manifestarem plenamente satisfeitos e com muitas expectativas em relação ao desenvolvimento deste.

Sobre a percepção dos professores acerca da avaliação – principalmente do aluno com NEE – ocorrer de forma articulada, tem-se que: *“É importante, pois o **profissional de Educação Especial, na minha forma de pensar, possibilitará uma avaliação mais detalhada, minuciosa do aluno**”.* (P1); *“Acho que também se **ganha em qualidade com isso, pelos mesmos motivos citados anteriormente**”* (P2); *“É a melhor maneira de avaliar, pois **avaliaremos o todo tendo a colaboração de um olhar mais especializado**”* (P4); *“Torna a **avaliação mais focada nas reais***

capacidades do aluno” (P5); “Ela se tornaria mais interessante se o profissional de educação especial estivesse junto na sala de aula” (P6); “Essencial diante das distintas capacidades e potencialidades que devem ser reconhecidas.” (P7).

*A avaliação é uma etapa de importância ímpar no processo educacional. As diversas técnicas avaliativas e metodologias a elas empregadas visam avaliar ao aluno de maneira qualitativa e quantitativa. Em se tratando de alunos com NEE, esta avaliação merece uma atenção especial, a qual é **positiva quando realizada por profissionais que trabalham em conjunto**. Pois, podem avaliar não apenas o resultado (professor), mas também a evolução deste aluno (profissional de Educação especial). (P3)*

Verifica-se que os docentes percebem que a avaliação dos alunos com NEE realizada em parceria entre professores de educação especial e da classe comum como imprescindível, pelo fato já citado neste trabalho, destes profissionais possuírem conhecimentos distintos, que podem se complementar para mobilizar a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, podem se complementar no processo de avaliação. Como coloca P3, talvez o professor consiga melhor avaliar o aluno no contexto da aprendizagem do conteúdo específico da disciplina, e o professor de educação especial consiga ter um olhar mais particular para aspectos tanto cognitivos, sociais, físicos do desenvolvimento de aluno com NEE, sendo que juntos, como os professores afirmam, talvez possa haver uma avaliação mais centrada no aluno, detalhada, uma avaliação do todo.

Nessa avaliação de forma articulada, vale lembrar que existe também a ponderação sobre a própria prática docente, a qual não é referida pelos professores neste item, e isso permite a interpretação de que poucos professores consideram a avaliação como sendo também um reflexo de sua práxis. Porém, anteriormente nesta pesquisa, alguns docentes, como P1, P3, P4 e P7, referiram que um trabalho em parceria permite repensar suas metodologias de ensino, suas práticas pedagógicas.

Ainda, o referido acima pela professora P6 apresenta algo bastante relevante no que diz respeito à avaliação existindo uma proposta de trabalho docente articulado. Como já pontuado no capítulo inicial deste estudo, há a necessidade de que, se não sempre, em alguns momentos, se tenha o desenvolvimento da aula de forma articulada, colaborativa entre docentes de educação especial e de classe comum. Com isso, o professor de educação especial tem a possibilidade de

perceber aspectos específicos do desenvolvimento dos alunos com NEE na classe comum, aspectos que o professor da classe comum muitas vezes não consegue verificar, e que podem ser importantes na avaliação e no processo de aprendizagem do aluno com NEE.

Percebe-se então que no trabalho docente articulado em algum momento devem acontecer articuladamente entre os docentes os três aspectos dessa prática, ou seja: o planejar a aula, o desenvolver a aula e o avaliar esta, bem como o desenvolvimento do aluno. Pelo já mencionado neste trabalho, sabe-se que 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.

Efetivar todos os momentos do trabalho docente articulado, entretanto, não é algo simples. Afirma-se isso tendo por base alguns momentos registrados no diário de campo, em que, mesmo se propondo esse trabalho no IFFarroupilha - Campus São Borja há oito meses, sua realização de forma plena, com as três aspectos dessa prática, pouco acontece ainda, ou por não existir momentos de planejamento articulado, ou por estes existirem em um primeiro momento e depois não se conseguir mantê-los, devido a outras tarefas dos docentes ou da própria professora de educação especial, o que ocorre também com o desenvolvimento da aula e da avaliação de forma articulada.

Pensando na educação profissional e tecnológica, questionaram-se os professores sobre viabilidades e inviabilidades, pontos positivos e negativos da efetivação do trabalho docente articulado. Sobre isso, P4 não se manifestou. P1, P5 e P3 acreditam que não há empecilho para efetivação desta prática e ressaltam como ponto positivo que **“Torna possível a ação conjunta do conhecimento técnico do professor com a orientação do profissional de educação especial, para o melhor aproveitamento do conteúdo para com o aluno com NEE.”** (P5); “[...] **só tem a acrescentar, enriquecer muito no trabalho do professor em sala.**” (P1). **“Os pontos positivos são vários, entre eles: troca de informações entre os profissionais; a colaboração mais efetiva visando à inclusão; uma visão mais norteadora à prática docente; uma atenção especial ao aluno com NEE.”** (P3).

O acima ressaltado pelos docentes é também o que se pensa e se apresentou nos capítulos iniciais deste estudo, pontuando alguns benefícios do trabalho docente articulado. Dos três professores acima, pode-se dizer que P3 é o que possui ou expressa ter uma visão mais completa acerca tanto da educação especial numa perspectiva inclusiva quanto do trabalho docente articulado. Esse profissional é o único de todos os demais participantes da pesquisa que teve em sua formação inicial disciplinas referentes à educação especial, o que pode influenciar em seus conhecimentos, olhar, prática e percepções sobre a temática deste estudo.

Sobre as viabilidades e inviabilidades do trabalho docente articulado, P6 destacou que *“Teoricamente, com a carga horária disponível para o planejamento, hoje na rede federal se torna mais fácil, porém, muitas vezes esse tempo não colabora para uma maior discussão e colaboração”*. Também P3 afirma que *“Como ponto negativo, talvez, o maior dispêndio de tempo”*.

Com o trabalho docente articulado, os professores necessitam de um maior tempo, principalmente para o planejamento das aulas, e hoje, com a atual conjuntura do trabalho dos professores, da organização das escolas, sabe-se que o período dedicado a isso é escasso. Dessa forma, a falta de um tempo adequado para os docentes desenvolverem práticas em parceria inviabiliza o trabalho docente articulado, principalmente em escolas públicas de educação básica.

Na educação profissional e tecnológica, no IFFarroupilha - Campus São Borja, em tese, os docentes têm um maior tempo para desenvolverem, prepararem sua prática pedagógica, mas como P6 relata, esse tempo é, muitas vezes, tomado por atividades de distintas funções que os docentes assumem, como de coordenação, projetos, comissões e outras, além das aulas que ministram. Isso torna o tempo na instituição insuficiente para o diálogo entre os professores, para realização de um trabalho docente articulado, bem como de encontros de formação. Essa situação, acredita-se, pode ser pensada como reflexo de uma conjuntura social e educacional em que são valorizados aspectos originários de retornos principalmente econômicos, como as funções gratificadas de coordenações e verbas para projetos de pesquisa e extensão.

Porém, resgatando relatos do diário de campo, muitas vezes percebe-se que, com alguns docentes, em média quatro dos onze professores de A1, não é a falta de tempo que não colabora para realização de um trabalho docente articulado, mas

sim, a pouca expectativa na educação especial numa perspectiva inclusiva, conseqüentemente, a pouca crença na eficiência do trabalho docente articulado.

A partir da proposição do trabalho docente articulado com os professores de A1, o que se pode perceber no diário de campo também é que há muitas vezes um desgaste bastante grande do profissional de educação especial, pois geralmente é este quem vai ao encontro do professor da classe comum para o estabelecimento de um trabalho em parceria, sendo que há pouca iniciativa dos professores da classe comum em procurar o primeiro. Alguns, por terem conseguido, a partir dos diálogos e planejamentos já estabelecidos, certa autonomia em adaptar atividades, trabalhar com a especificidade do aluno mobilizando nele a aprendizagem, outros, por pouco depositarem expectativas na aprendizagem do estudante. Essas situações fazem surgir emoções ou sentimentos como frustração e desânimo no profissional de educação especial, o que prejudica a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva.

O fato acima relatado revela também algumas relações desconcertantes, a existência de conflitos de pensamentos, conseqüentemente de atitudes, no que tange à educação especial numa perspectiva inclusiva. Como a maioria dos onze professores de A1 não teve em sua formação inicial disciplinas que tratassem da inclusão educacional escolar de alunos com NEE, tampouco sobre ensino colaborativo, a situação relatada anteriormente revela a pertinência do que afirma Fontes (2008), ou seja, a ausência de uma formação inicial que prepare os docentes para uma prática conjunta pode estimular neles reações e relações desconcertantes quando esta é proposta.

Outro aspecto que torna o trabalho docente articulado uma atividade complexa são as especificidades das disciplinas do ensino médio, e deste integrado ao ensino técnico. Frente a estas especificidades, o professor de educação especial, com formação para atender principalmente os anos iniciais, muitas vezes apresenta bastantes dificuldades para conseguir colaborar efetivamente com o professor da classe comum. Assim, torna-se necessária uma parceria consistente, comprometimento e certo período de tempo para que o docente de educação especial consiga abstrair alguns aspectos das disciplinas e melhor auxiliar o professor da classe comum.

Percebe-se que, para o trabalho docente articulado acontecer e ser eficiente, faz-se necessário um período maior de tempo destinado à articulação dos saberes e

práticas entre os docentes de educação especial e da classe comum, e também a existência de mais profissionais, principalmente de educação especial, mas também mais professores por instituição. Conforme P7 explicita sobre as viabilidades e inviabilidades deste trabalho, ***“É relevante e possível, mas percebo ser relevante [haver] mais profissionais com qualificação específica para tanto”***.

Quando P7 fala dos profissionais com qualificação específica, pensa-se que, além dos docentes de educação especial, pode-se pensar também na formação inicial destes e dos demais docentes, a qual, pelo que é possível observar nos relatos dos professores desta pesquisa e pela formação inicial da pesquisadora, pouco ou nada aborda sobre a articulação nas práticas docentes. Acredita-se que isso precisa ser modificado para que possamos tornar efetivo e eficiente no contexto educacional o trabalho docente articulado e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

P7 fala do trabalho docente articulado na educação profissional e tecnológica e, pensa-se, por isso sua fala indica mais especificamente a necessidade de profissionais de educação especial, pois estes profissionais não são efetivos na educação profissional e tecnológica. Na maioria dos estabelecimentos de ensino profissional e tecnológico existe ainda uma quantidade de docentes que possibilita uma melhor distribuição da carga horária de aula, o que na educação básica é mais difícil de acontecer. Por isso, acredita-se que, além da contratação de mais docentes de educação especial, há a necessidade também, principalmente na educação básica, de investimento **em mais professores da classe comum, pois para o trabalho docente articulado acontecer, é preciso que estes profissionais não estejam na instituição somente em sala de aula ou sala de recursos, mas tenham a possibilidade de trocar saberes, percepções, ações**. Tudo isso, contudo, implica a aplicação de maior valor econômico na educação brasileira, conforme já anteriormente referido na primeira categoria desta análise.

Também foi questionado aos professores sobre a realização de um trabalho docente articulado na educação básica, principalmente nos níveis fundamental e médio. P5 não respondeu a questão, acredita-se que por não ter atuado em nível fundamental e médio. Os demais professores responderam que: ***“É significativo, pois esses profissionais auxiliam o trabalho docente, nas classes onde há a necessidade do educador de educação especial”*** (P1); ***“Muito importante, até porque o professor da classe regular não tem a formação que o educador***

especial possui” (P6); **“Todo o trabalho integrado não apenas acredito como importante, como necessário, pois serve para refletir sobre ações e metodologias”** (P7); **“É fundamental, pois a cada dia estamos recebendo mais alunos com NEE. Nós, professores da área básica, não temos formação e nem preparo para trabalhar com os portadores de NEE”** (P4); **“Acredito que seja uma perspectiva válida às atitudes inclusivas, já que os profissionais podem discutir e nortear suas práticas educativas.”** (P3).

Talvez esse trabalho seja até mais importante nos primeiros anos da educação básica, do que nos anos finais. O que eu percebo é que os alunos chegam ao ensino médio com um potencial que poderia ser desenvolvido anteriormente (como a habilidade de ler, por exemplo) e que acaba tomando espaço muito maior do que deveria na escolarização hoje.
(P2)

Verifica-se que os docentes também pensam como fundamental e significativo o trabalho docente articulado na educação básica, devido a fatos já discutidos neste estudo, como a complementaridade dos saberes e fazeres do professor de educação especial e da classe comum no planejamento, discussão, realização e avaliação de práticas educativas.

Das colocações acima, a apresentada por P2 se destaca entre as demais por mencionar o trabalho docente articulado como mais relevante aos anos iniciais do ensino fundamental. Corrobora-se a afirmação do professor, pois é nesse período que aspectos basilares para toda a escolarização precisam ser desenvolvidos, e hoje muitas vezes não são, como a leitura, escrita e o cálculo. Isso acaba fazendo com que, no Ensino Médio, muitos alunos desistam, tenham problemas de aprendizagem, o que exige a retomada desses aspectos. Como no IFFarroupilha - Campus São Borja, em que se tem um projeto trabalhando com os alunos arestas na leitura, escrita e matemática, sendo que A1 faz parte deste em função de não ser alfabetizado e possuir conhecimentos ainda bastante iniciais da matemática.

Acredita-se que se o ensino colaborativo ou o trabalho docente articulado acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos com NEE possam chegar às séries finais deste e ao ensino médio imbuídos de conhecimentos essenciais para a aprendizagem de conceitos que esses níveis de ensino exigem. Sem o ensino colaborativo nas séries iniciais do ensino fundamental, pensa-se que potencializar, auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem seja uma tarefa

mais complexa, havendo mais riscos de não ser muito exitosa. Isso pode tornar mais difícil nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio a promoção da aprendizagem aos alunos com NEE, bem como pode tornar a realização do trabalho docente articulado uma tarefa mais complicada, pois os professores, já trabalhando aspectos dos anos finais ou do ensino médio, ainda precisarão desenvolver com o aluno elementos básicos para as demais aprendizagens, como leitura, escrita e matemática, por exemplo.

Entretanto, pensa-se que tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, quanto nos anos finais, no ensino médio (ou médio integrado ao técnico), faz-se essencial um trabalho em parceria entre professor de educação especial e professor da classe comum. Isso porque, como afirma P4, os professores de educação especial e da classe comum sempre terão conhecimentos e experiências distintas, que podem se complementar de alguma forma na promoção da aprendizagem especificamente dos alunos com NEE, mas também a todos os estudantes.

A última questão do instrumento de coleta de dados buscou deixar os docentes à vontade para manifestarem suas percepções sobre o que eles pensam como essencial para se conseguir realizar um trabalho pedagógico adequado aos alunos com NEE incluídos. P2 respondeu a questão se referindo à situação do aluno A1 no IFFarroupilha - Campus São Borja, dizendo que:

*Acredito que estamos no caminho certo, quero dizer, o **aluno não está excluído do contexto escolar**, por **participar de uma turma**, como sujeito integrante de um grupo, mas que também **recebe um trabalho mais focado em seu caso específico**, através do NAPNE e das aulas individuais que dão conta de desenvolver suas capacidades específicas.*

Como já anteriormente apresentado, com base em suas experiências, P2 pensa a inclusão de alunos com NEE decorrentes de deficiência mental como sendo importante principalmente para a socialização destes. Isso também aparece na citação acima, quando o docente afirma que A1 está incluído por estar em um contexto escolar, fazer parte de uma turma.

Outro aspecto que se pode verificar na fala de P2 é a referência unicamente às intervenções da professora de educação especial no NAPNE e às aulas de apoio individualizadas com os docentes das disciplinas, como espaços em que o aluno com NEE recebe maior atenção às suas especificidades de aprendizagem. O

docente não menciona o espaço da sala de aula regular como sendo potencializador da aprendizagem do aluno com NEE.

Tal fato retrata uma situação bastante delicada e importante a ser pensada, ou seja, o espaço da sala de aula regular, as condições que se tem hoje nele permitem aos docentes dispender sobre os alunos com NEE a atenção que eles necessitam para sua aprendizagem? Esse espaço potencializa, mobiliza a aprendizagem dos alunos com NEE? Acredita-se que pode mobilizar, mas para isso será preciso remoldurar a estrutura social e econômica, em que a educação num geral e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva estão inseridas, isto é, será preciso investimento na garantia de condições de trabalho e justa remuneração por este, será preciso mais profissionais da educação, será preciso tempo nas escolas para repensar as práticas pedagógicas, realizar a formação continuada e repensar a formação inicial dos docentes.

Corroborando a discussão acima exposta, mais especificamente no que tange às condições de trabalho dos professores, as respostas de P1 e P7 pontuam como essencial para o trabalho pedagógico com alunos com NEE uma readaptação do número de alunos por turmas. Como se percebe em suas colocações: *“Penso que o número de alunos em sala de aula seja um fator determinante, pois todos têm um direito de atenção em sala de aula, com **um número menor de alunos por turma, penso que seria possível um melhor atendimento a todos na classe.**”* (P1); *“É preciso uma **readaptação do número de alunos em sala de aula, estrutura física e comprometimento docente.**”* (P7).

O número de alunos nas turmas é assunto central das discussões de professores, gestores educacionais e escolares, mas são poucas as orientações sobre isso, pois neste estudo se encontrou somente alguns Estados²⁰ que as possuem, mas nenhuma orientação em nível nacional sobre o assunto. O que indica, acredita-se, a possibilidade e necessidade de discussão sobre isso em cada instituição de ensino, a autonomia destas para definir e estabelecer o número máximo de estudantes em turmas que possuam alunos com NEE incluídos.

A partir das citações acima, ainda se percebe que são necessárias também condições físicas e comprometimento docente para a realização de um trabalho

²⁰ Ver em BUENO, J. G. S; FERREIRA, J, R; BAPTISTA, C. R; OLIVEIRA, I. A; KASSAR, M. M; FIGUEIREDO, R. V. Políticas de Educação Especial no Brasil: Estudo Comparado das Normas das Unidades da Federação. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 11, n.1, Jan.-Abr, 2005. p. 97-118.

pedagógico que mobilize a aprendizagem dos alunos com NEE e dos demais. Essa afirmação de P7 mostra que, para o processo de ensino-aprendizagem ter sucesso, é preciso uma sintonia entre todos os elementos nele envolvidos, tanto os estruturais e materiais, quanto os psicológicos, sociais e econômicos.

Ainda sobre o trabalho pedagógico com alunos com NEE, o professor P3 pontuou que “*O essencial para mim é **troca de informações entre os profissionais envolvidos no trabalho** e o acompanhamento minucioso do processo de inclusão e aprendizagem*”. Para P4 e P6, é importante “*Pensar em **atividades que busquem incluir o aluno na turma [...]** Acredito que **o trabalho conjunto entre professores e profissionais da área de educação especial é peça chave e fundamental para o sucesso do aluno.***” (P4); “*Adaptar o conteúdo ao nível de aprendizagem do aluno, **orientação e acompanhamento constante do profissional da educação especial***” (P6).

Nas falas dos três docentes, verifica-se o trabalho conjunto, a troca de informações e experiências como sendo importante para a promoção da aprendizagem a alunos com NEE. Isso novamente reitera a importância de se desenvolver o trabalho docente articulado diante da realidade da educação especial numa perspectiva inclusiva, como os próprios professores têm apontado em suas colocações anteriores.

P4 menciona ainda como relevante a realização de atividades as quais façam o aluno com NEE sentir-se parte da turma, pois é imprescindível que o aluno sintase bem, esteja à vontade na turma, na instituição, para se conseguir mobilizar sua aprendizagem. Na realização do trabalho docente articulado, é preciso ter cuidado, principalmente quando do desenvolvimento da aula de forma coletiva, para que nesta o professor de educação especial não fique somente com o aluno com NEE, pois isso pode fazer com que o próprio estudante com NEE não se sinte à vontade: sendo assim, o desenvolvimento da aula de forma conjunta entre os docentes pode ser mais um empecilho do que um auxílio à aprendizagem do estudante.

Desse modo, a partir dos dados coletados, pode-se dizer que o trabalho docente articulado se mostra uma alternativa metodológica bastante simpática aos sete professores que participaram deste estudo. Isso, acredita-se, é um indicativo positivo em sua possibilidade de efetivação. No entanto, sabe-se que para ele acontecer de fato, a estrutura organizacional das instituições de ensino, as práticas pedagógicas necessitam ser repensadas, pois serão necessários mais professores,

melhores condições de trabalho e, principalmente, um tempo em conjunto para planejarem, dialogarem sobre as proposições ao aluno com NEE, seu desenvolvimento, os anseios, as expectativas, as emoções e sentimentos em relação a este.

Ao se refletir sobre o acima pontuado, é preciso considerar também o contexto macro no qual se está inserido, um contexto educacional que, segundo Garcia (2010), desde 1990 possui a questão da inclusão como seu elemento-chave. Com isso, inicialmente a diversidade é associada a uma preocupação com a “educação inclusiva”; posteriormente, é criada no Ministério da Educação uma secretaria específica para tratar das políticas de diversidade na educação, sendo que a educação passa a ser entendida como um espaço privilegiado para a inclusão social (MOEHLECKE, 2009).

Conforme a autora,

A preocupação com a inclusão social articula-se, no Ministério da Educação, com as políticas sociais de cunho compensatório destinadas à população em situação de pobreza ou em situação “de risco”, partindo-se de um entendimento de que o acesso à educação teria o papel fundamental de amenizar ou diminuir as desigualdades sociais. (MOEHLECKE, 2009, p. 479).

A partir disso, pode-se dizer que a educação mostra-se como estratégia central das políticas de inclusão social. Fazendo uma analogia bastante singela, tendo por base um contexto social de desigualdade marcado pelo sistema econômico capitalista, pode-se dizer que a ideia de acesso e qualidade na educação para todos é difundida a partir de um princípio de inclusão social. Com isso ameniza-se uma imagem de exclusão, visto que o cidadão se não está trabalhando, está estudando para se inserir no mercado de trabalho, sendo assim percebido como sujeito produtor ou futuro produtor de mais valia. Ou seja, enquanto não se está trabalhando, se está estudando: se está, portanto, incluído de alguma forma no mercado de trabalho ou em uma instituição de ensino, ou em ambos.

Apesar da educação se mostrar como estratégia central das políticas de inclusão social, ela não parece ser prioridade, pois as condições de trabalho nas instituições de ensino, as estruturas físicas e de materiais de muitas instituições e a má remuneração da maioria dos professores denuncia isso. Nesse contexto está inserida a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, diante dele,

pensa-se que o trabalho docente articulado terá de superar muitos obstáculos para sua realização efetiva, conforme o que já foi apresentado anteriormente, sendo talvez o principal deles o econômico, visto que para o desenvolvimento desta proposta são necessários mais profissionais, com maior tempo de atuação em uma mesma instituição de ensino, infraestrutura e materiais adequados às necessidades dos alunos.

6 AO FINAL DESTA JORNADA...

Ao final desta jornada, pode-se dizer que ela permitiu reflexões bastante importantes sobre o trabalho docente articulado, sobre o próprio trabalho docente, a educação especial na perspectiva inclusiva e o que permeia a efetivação desses aspectos nas instituições de ensino hoje, principalmente na educação profissional e tecnológica. Esse trabalho finaliza-se aqui como dissertação, porém, parafraseando as palavras de Fernando Sabino já citadas na introdução deste estudo, pode-se dizer que, ao final desta jornada, fica a certeza de que será preciso continuar, pois ainda é necessário o encontro de mais subsídios que possam solidificar ou não a proposição de um trabalho docente articulado nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Com esta pesquisa, pôde-se verificar que a maioria dos professores participantes deste estudo não teve a temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva abordada em sua formação inicial, e alguns ainda pouco a têm em sua formação continuada. Isso implica – principalmente aos docentes das áreas técnicas atuantes na educação profissional e tecnológica – uma construção muitas vezes conturbada do saber/fazer diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Não se pode esquecer que esta construção é influenciada pelas emoções e sentimentos destes docentes, os quais, diante do novo, inicialmente são de medo, angústia, e posteriormente de satisfação ou insatisfação com o desenvolvimento do aluno. Com base na teoria já descrita neste estudo, pode-se dizer que essas emoções e sentimentos influenciam nas conclusões e regem as ações dos professores, por vezes podendo colaborar com um saber/fazer conturbado diante do aluno com NEE.

Diante disso, os professores participantes deste estudo mencionaram que os diálogos com a professora de educação especial lhes auxiliaram nas reflexões, nas ações e adaptações ao aluno com NEE. Eles mencionaram ainda que percebem o momento de planejamento articulado entre os docentes como importante, essencial diante da inclusão educacional escolar de alunos com NEE.

Entretanto, com a maioria dos docentes participantes do estudo, esses momentos de troca, de planejamento articulado aconteceram principalmente quando

a professora de educação especial foi ao encontro do professor da classe comum. Muito poucos docentes procuravam a primeira profissional, ou por já terem conseguido observar a forma mais adequada das atividades do ensino ao aluno com NEE, ou por terem atividades na instituição como pesquisa, coordenação, etc., as quais, conseqüentemente, tornavam escasso o tempo para planejamento, ou mesmo por não quererem discutir questões referentes ao aluno e seu aprendizado. Essas situações podem ser um indicativo do modo inicial com que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é vista nas ações do IFFarroupilha, diferente do que consta no Plano de Desenvolvimento da instituição, em que essa proposta é bastante frisada, inclusive com a ideia de construção de um Plano de Ações Inclusivas.

Concernente ao desenvolvimento da aula de forma colaborativa, a maioria dos participantes do estudo acredita que seja benéfico aos alunos e à prática docente em sala de aula. Porém, somente uma professora da instituição solicitou tal ação, sendo esta possível somente em um momento, pois nos demais a professora de educação especial, por ter um número de horas semanais delimitado, não estava na instituição. Isso indica a necessidade de mais profissionais de educação especial na educação profissional e tecnológica, caso o trabalho docente articulado seja a prática metodológica utilizada. Na educação profissional e tecnológica, existem três turnos de aula, sendo que a professora de educação especial não consegue estar em todos os turnos na instituição, todos os dias, e isso muitas vezes impossibilita a efetivação da aula de forma colaborativa.

Além disso, ocorrendo a efetivação do trabalho docente articulado na educação profissional e tecnológica, pensa-se ideal haver mais de um profissional de educação especial na instituição, pois estas hoje formam alunos em diversas áreas do conhecimento, sendo que o professor de educação especial necessita de constante diálogo com o professor da classe comum e certo período de tempo para poder assimilar alguns aspectos técnicos que o auxiliem a melhor promover junto ao professor da classe comum a aprendizagem dos alunos com NEE e dos demais. Com mais profissionais de educação especial nas instituições, estes poderiam compor o corpo docente de diferentes cursos, podendo realizar um trabalho docente articulado mais eficiente.

Nas instituições de educação básica de ensino fundamental e médio, pensa-se que não deva ser diferente, pois um profissional de educação especial não

consegue sozinho realizar o trabalho docente articulado com todos os docentes da instituição, e ainda dar conta das demais tarefas que lhe são orientadas pela Política de Educação Especial (2008), pelas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (2001) e pelas Diretrizes do AEE, de 2009. Ainda, realizar o trabalho docente articulado é uma tarefa complexa, a qual, como mostra essa pesquisa, geralmente necessita que o professor de educação especial vá ao encontro do professor da classe comum; todavia, sabe-se que o contrário também acontece.

Para a realização do trabalho docente articulado não ser uma prática de desgaste para o professor da classe comum ou para o professor de educação especial, é preciso haver comprometimento de ambos. Esse comprometimento pode ser algo mais fácil de acontecer se nos cursos de formação inicial e continuada a temática do trabalho docente articulado for abordada, bem como do ensino colaborativo, trazendo detalhamentos acerca do que constituem estas propostas, discutindo como podem ou não ser realizadas, que condições ou não existem para sua realização, que importância elas têm diante da inclusão educacional escolar de alunos com NEE. Assim, pensa-se que essa prática possa ser encarada com maior naturalidade pelos docentes, e estes podem se sentir mais à vontade para desenvolvê-la.

Um dos momentos bastante delicados da educação especial na perspectiva da educação inclusiva diz respeito à avaliação dos alunos com NEE. Esse processo no trabalho docente articulado, como destacou a professora P6, mostra-se mais coerente, produtivo quando há pelo menos algumas vezes o desenvolvimento da aula de forma conjunta entre os professores da classe comum e de educação especial. Havendo isso, tem-se maior segurança no processo de avaliar, pois há o olhar dos dois profissionais sobre a prática docente e o desenvolvimento do aluno no espaço da sala de aula, o qual, muitas vezes, não permite ao professor da classe comum uma atenção mais específica a todos os alunos, inclusive os com NEE.

O número elevado de alunos em sala de aula, a quantidade de professores, tanto de classe comum como de educação especial, as condições de trabalho destes, mostram-se elementos que ainda precisam ser revistos para que se possa efetivar o trabalho docente articulado.

As colocações dos professores neste estudo mostram que eles acreditam no trabalho docente articulado como uma alternativa para potencializar suas práticas frente à realidade educacional especial inclusiva, o que já é um elemento favorável a

sua realização. Entretanto, como se busca efetivar esse trabalho com esses docentes no Instituto, até o momento já se pode constatar alguns elementos, expostos nas análises da pesquisa, que mostram principalmente as dificuldades em sua realização. Esses elementos praticamente inexistiram nas colocações dos professores, o que evidencia a necessidade de encontros de discussão com estes acerca do trabalho docente articulado, em que ele consiste, como vem se materializando e como pode ser melhorado para potencializar o saber/fazer de todos os professores diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, acredita-se que o trabalho docente articulado possa ser uma alternativa que potencialize as ações docentes para mobilizar a aprendizagem de todos os alunos diante da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sabe-se que com ela são muitas as mudanças no se refere à prática docente, tanto de professores de educação especial quanto de classe comum, dentre elas, a própria necessidade da realização de um trabalho articulado, de um trabalho em equipe entre os profissionais da educação.

Apesar de haver esta orientação, as realidades que hoje se apresentam na educação, nas instituições de ensino, dificilmente permitem sua realização. O que se percebe nos contextos educacionais é uma abundante disseminação e uso indiscriminado da ideia de inclusão educacional escolar, sem se saber, ter ou possibilitar as condições para que ela possa trazer benefícios, ser positiva aos sujeitos.

Numa sociedade que prima por cidadãos produtivos, produtores de mais-valia, os que não se enquadram nesse espaço, os que não estão produzindo através do trabalho e incluídos na sociedade por ele, estão incluídos através da educação, buscando formação para o trabalho. Isso pode ser constatado pela própria disseminação dos Institutos Federais e alguns Programas que a estes são destinados, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC) e o Programa CERTIFIC, um programa de reconhecimento e certificação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante sua trajetória de vida, que associa trabalho à elevação da escolaridade.

Pode-se dizer, então, que a inclusão educacional escolar está proposta como uma forma de inclusão social dos sujeitos. Como inclusão social muitas vezes

remete a uma ideia de bem-estar, a inclusão educacional escolar de estudantes com NEE também é pensada como benéfica a eles, embora em pesquisas já mencionadas nesta dissertação seus benefícios ainda se mostrem bastante tímidos.

Diante disso, sabe-se que o trabalho docente articulado tem e terá vários obstáculos a superar para que possa vir a acontecer, como a própria conjuntura social na qual a educação está inserida e organizada. Porém, acredita-se no seu potencial para mobilizar a aprendizagem, principalmente dos alunos com NEE, frente à proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Desse modo, pode-se dizer que esta pesquisa trouxe alguns esclarecimentos, mas também reforçou algumas inquietações e suscitou outras, trazendo novamente “a certeza de que é preciso continuar, fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte, da procura um encontro” (SABINO, 2008).

REFERÊNCIAS

ASCH, S. E. Psicologia Social. São Paulo. Nacional: 1979.

ASSIS, C. P; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. ENSINO COLABORATIVO: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre, 2011.

BAPTISTA, C. R (org). **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARROS, L. A. **Suporte e ambiente distribuídos para a aprendizagem cooperativa**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. COPPE/UFRJ, 1994.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Decreto nº 3.298/1999, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

_____. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – [Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004](#). Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 abr. 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 27 fev. 2011.

_____. **Portaria MEC nº 646, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2011.

_____. **Medida Provisória nº 1.549-28 de 14 de março de 1997.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 mar. 1997c. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/107088/medida-provisoria-1549-28-97>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 dez. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 28 ago. 2011.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 set. 2008c. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 23 mar. 2011.

_____. **Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009.** Estabelece a relação dos campi que passarão a compor cada um dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12683%3Atecnico-de-nivel-medio&catid=190%3Asetec&Itemid=861. Acesso em: 29 mar. 2012.

BREITENBACH, F. V. **As Políticas de Inclusão nos/dos Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul.** Projeto de Dissertação de Mestrado (Material fornecido pela autora), 2011.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 3. n.5, 1999, pp. 7-25.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Educação inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. 3ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

COOK L.; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children.** 1995.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

DEVÉNS, W. M. **O Trabalho Colaborativo Crítico como Dispositivo para Práticas Educacionais Inclusivas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

DIEKER, L. A. What are the characteristics of “effective” middle and high school co-taught teams for students with disabilities? **Preventing Scholl Failure.** 46, 2001. P. 14- 23.

DUK, C. **Educar na diversidade:** material de formação docente. 3º. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006.

FERREIRA, L. S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 176-189, 2008.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000.

FONTES, R. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ):** das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 28ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/FACITEC, 2011.

_____. Políticas Públicas de Educação Inclusiva e o trabalho pedagógico: uma análise do modelo de Educação Especial na Educação Básica. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento e Margens**, 4, 2008, Gramado. Anais... Marília: ABPEE, 2008. v 1. P.1-17.

GARCIA, R. M. C; MICHELS, M. H. **A reorganização de redes municipais de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva em Santa Catarina**: formas organizativas do trabalho pedagógico e formação de professores. Projeto de Pesquisa. Florianópolis, UFSC. Florianópolis, 2006.

GARGIULO, R. M. Education on contemporary society: an introduction to exceptionality. In: **Thomson Learning**: United Station, 2003.

GATELY, S; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. In: **Teaching Exceptional Children**. 2001. p 40-7,

GAUTHIER, C (et al.). **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente - Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ. P. A. I. **A Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOTTI, M. O (et al.). **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

HONNEF, C. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e sua legitimação nos Sistemas Municipais de Educação da AMCENTRO**. Trabalho final de Graduação/UFSM. Santa Maria, 2009.

_____. **A Gestão do Pedagógico frente à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Monografia de Especialização/UFSM. Santa Maria, 2011.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2009.

_____. **Resolução 039, de 9 de setembro de 2011**. Aprova a criação do Programa de Ações Afirmativas para os cursos Técnicos de Nível Médio e Superiores, presenciais e a distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Revoga a Resolução nº 030/2010, de 22/12/2010. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=11&sub=1181>. Acesso em 15 de março de 2012.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

MAÇADA, D. L; TIGIBOY, A. V. **Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos**. In: IV Congresso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa. Brasília: RIBIE/UNB, 1998.

MACIEL, R. V. M. **Educação Inclusiva**: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã. Dissertação de Mestrado/UFRGS, 2007.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAROS, C; SCHIMDT, P; MACIEL, M. C. M. Contribuições da Educomunicação para a Escola como Espaço de Comunicação Participativa e de Educação Dialógica. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL. Tubarão, V. 3, N. 5, P. 29 – 45, Jan./Jun. 2010.

MARTINS, L. A. R.. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R; JESUS, D. M (Org). **Avanços em Políticas de Inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M (Org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARX, K. **O Capital**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital: salário, preço e lucro**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI E. J (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE;2006. p. 29-41.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NITZKE, J.; CARNEIRO, M.; GUELLER, M. **Aprendizagem Cooperativa/colaborativa apoiada por computador (ACAC)**. Trabalho Apresentado no SBIE, 1999. Disponível em: penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/acac.html. Acesso em: 12 jan. 2012.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PIAGET, Jean. Como se desarrolla la mente del niño. In: PIAGET, Jean (*et al.*). **Los años postergados: la primera infancia**. Paris: UNICEF, 1975a.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

_____. **Biologia e Conhecimento**. 2ª. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Org). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. In: **Alea: estudos neolatinos.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 7, nº 2. Julho-Dezembro, 2005, p. 305-322. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v7n2/a10v7n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2011.

SABINO, F. **O encontro marcado.** 84ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SERRA, J. M. P. **Alienação.** Universidade da Beira do Interior. Covilhão: LusoSofia, 2003. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/serra_paulo_alienacao.pdf. Acesso em: 20 ago. 2012.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIFF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº4. Porto Alegre, RS, 1991, p.215-233.

TARDIFF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca/Espanha, 1994.

VEIGA, I. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** SP: Papyrus, 1994.

VIANNA, M. M; BRAUN, P; SANTOS, C. A; FERNANDES, T. **O Trabalho Colaborativo em Sala de Aula**: estratégia para favorecer processos de inclusão e de formação docente. Trabalho apresentado em IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/trabalho_colaborativo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. (1928) **Fundamentos de Defectología**. Obras Escogidas: tomo V, Madrid: Visor, 1997.

YUS, R. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução: Deise Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEISS, M. P; LLOYD, J. Conditins for co-teaching: lessons for a case study. **Teacher Education and Special Education**, 2003. p. 27-41.

ZANATA, E.M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ANEXOS

ANEXO I



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FARROUPILHA
Campus São Borja

Rua Otaviano Mendes, 355 – CEP 97670-000 – São Borja – RS
Fone: 55-34314378
Site: www.sb.iffarroupilha.edu.br

ATESTADO

Atesto para os devidos fins que Cláucia Honnef - aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - está autorizada a desenvolver sua pesquisa de mestrado no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja. A pesquisa visa verificar e analisar os limites e possibilidades da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico, e acredita-se que colaborará para um melhor desenvolvimento do trabalho da instituição junto aos alunos com necessidades educacionais especiais e, também, aos demais.

São Borja, 29 de abril de 2012.

Atenciosamente,


Carlos Eugênio Rodrigues Balsemão
Diretor Geral Pro Tempore
Port. nº 036, de 09/04/2009

ANEXO II
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS RURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EXTENSÃO RURAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **TRABALHO DOCENTE ARTICULADO: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO COMUM NO ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO**

Pesquisador responsável: **Fabiane Adela Tonetto Costas**

Instituição/Departamento: **Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação**

Telefone para contato: 55 99684653

Local da coleta de dados:

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma totalmente **voluntária**.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar do estudo.
- Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo. Verificar e analisar as possibilidades e desafios do trabalho articulado/ensino colaborativo entre professores de educação especial e professores da classe comum, no ensino médio e tecnológico.

Procedimentos. Os procedimentos da pesquisa consistirão na efetivação do trabalho articulado/ensino colaborativo entre professores de educação especial e professores da classe comum, em que o planejamento e o desenvolvimento das aulas, bem como a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais são pensadas de forma coletiva/colaborativa. Além disso, os professores e pais do(s) aluno (s) também responderão a duas entrevistas/questionários, um realizado no início da pesquisa e outro na etapa final desta.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, talvez proporcionando momentos de formação continuada em serviço aos professores. Também se pensa que essa pesquisa possa trazer benefícios ao Instituto Federal

Farroupilha e seus educandos, bem como a outras instituições de ensino que possuam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

Riscos. A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco para você, porém, existe a possibilidade de desconforto psicológico.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizados sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340B, no prédio 16 - Centro de Educação -, na Universidade Federal de Santa Maria, localizada na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maria - RS.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 16 de abril de 2012.

Assinatura do sujeito de pesquisa

N. identidade

(Somente para o responsável da pesquisa)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, 16 de abril de 2012.

Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas
Coordenador da Pesquisa

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO

Questionário elaborado como instrumento de coleta de dados da pesquisa “**TRABALHO DOCENTE ARTICULADO: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O ENSINO MÉDIO E TECNOLÓGICO**”, que está sendo desenvolvido pela mestranda Cláucia Honnef (matrícula 201060478, RG: 3091356455), sob orientação da Professora Dr^a Fabiane Adela Tonetto Costas, no curso de Mestrado em Educação (UFSM).

Este questionário deve ser respondido marcando-se com X a resposta que pensar adequada e respondendo descritivamente as questões que o solicitem. Pedese que a devolução do questionário respondido seja feita até o dia **27 de julho**, para o e-mail: clauciahonnef@yahoo.com.br ou clauciahonnef@sb.iffarroupilha.edu.br. Qualquer dúvida sobre o conteúdo ou a devolução deste instrumento pode ser encaminhada para este mesmo endereço eletrônico.

Desde já agradecemos a sua colaboração!

I- Dados Gerais

- 1- Idade: _____
- 2- Tempo de formação: _____
- 3- Tempo de atuação como docente: _____
- 4- Formação (graduação, pós- graduação):

- 5- Hoje ministra a(s) disciplina(s) de (**destaque a disciplina ministrada a turma 11 TI/I**):

- 6- Antes de atuar no ensino médio, integrado ao técnico, você atuou como professor em outros níveis de ensino? Quais?

- 7- Atualmente você leciona em quantas turmas?

II- Dados Específicos

- 1- Você já trabalhou com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?
() decorrentes de deficiência física
() decorrentes de deficiência auditiva ou surdez

- () decorrentes de deficiência visual ou cegueira
- () decorrentes de deficiência mental
- () decorrentes de deficiência múltipla ou transtornos globais do desenvolvimento
- () decorrentes de altas habilidades/superdotação

Outros: _____

2- Se sim, sua experiência com esse(s) aluno(s) foi de quanto tempo e em qual nível de ensino?

3- Como teve conhecimento sobre o fato de que na turma 11 TI/I, na qual você atua, teria um aluno com necessidades educacionais especiais (NEE)?

4- Como você se sentiu a respeito do aluno em um primeiro momento?

5- Quais suas expectativas com relação à aprendizagem do aluno com NEE?

6- Você já havia recebido alguma orientação ou informação a respeito da inclusão de alunos com NEE no ensino regular? Em caso positivo, isso aconteceu na sua formação inicial, continuada ou de outra forma?

7- Esses momentos de formação colaboraram para sua atuação em sala de aula com o aluno com NEE e com os demais?

() Sim () Não

Se sim, colaboraram em quais aspectos:

Se não colaboraram, por que você acredita que isso aconteceu?

8- Você realizou alguma adaptação nos conteúdos curriculares, objetivos destes e metodologia de ensino para o aluno com NEE? Quais foram as mudanças e quais foram os motivos destas?

9- Você está satisfeito com essas mudanças e seus resultados? Por quê?

10- De onde vieram as ideias para as mudanças? (leituras, ideias próprias, experiências prévias, discussões com profissional de educação especial e outros da instituição, etc.).

11- Ter um aluno com NEE implicou em alterações em sua rotina de trabalho?

() Sim () Não Se sim, especifique:

Alterações Positivas:

Alterações Negativas:

12- Sobre os suportes de apoio especializado, oferecidos pela instituição de ensino, eles contribuíram para o seu trabalho na realidade inclusiva da turma 11 TI/I?

() Sim () Não

Como:

O que poderia melhorar:

13. Sobre o trabalho docente articulado, que prevê a atuação conjunta, colaborativa entre o professor regente da turma e o profissional de educação especial, o que você pensa:

a) Sobre o planejamento da aula para turmas com alunos com NEE, e para alunos com NEE, ser realizado de forma colaborativa?

b) Sobre o desenvolvimento da aula ser de forma colaborativa?

c) Sobre a avaliação, principalmente do aluno com NEE, ser de forma colaborativa?

14. Em sua opinião, quais os aspectos positivos e negativos, viabilidade e inviabilidade do trabalho colaborativo, pensando no ensino médio integrado ao técnico, na educação profissional e tecnológica?

15. Caso você tenha atuado na educação básica, expresse o que você pensa sobre a realização do trabalho articulado entre docentes da educação especial e da classe regular neste nível de ensino?

16. Em sua opinião, o que é essencial para que se consiga realizar um trabalho pedagógico adequado aos alunos com NEE incluídos em turma regular?

Caso você queira expressar algo que não tenha sido questionado, ou que julgue importante para efetivação do trabalho docente articulado e da educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na educação profissional e tecnológica e na educação básica, pode utilizar o espaço abaixo: