

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

DIANA ALICE SCHNEIDER

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EFEITOS
DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

**SANTA MARIA, RS
2017**

Diana Alice Schneider

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EFEITOS DA
ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

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

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

**SANTA MARIA, RS
2017**

Ficha catalográfica

Diana Alice Schneider

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ARTICULAÇÃO
PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

Aprovado em 28 de agosto de 2017:

Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi (UFSM)
(Presidente/orientador)

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista (UFRGS) - Videoconferência
(Professor Externo)

Profa. Dra. Eliana da Costa Pereira de Menezes (UFSM)
(Professor Interno)

Profa. Dra. Sabrina Fernandes de Castro (UFSM)
(Professor Suplente)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

A concretização de um sonho ocorreu em virtude do empenho e dedicação, paciência e compreensão de várias pessoas. Agradeço de coração a todos, que de alguma forma, auxiliaram na conclusão deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial os funcionários e professores, por todo conhecimento e auxílio durante estes dois anos.

À minha querida orientadora Fabiane, pela confiança e pelos tencionamentos que fizeram com que este estudo tomasse forma. Obrigada por todos os momentos enriquecedores e pelo incentivo e por ser esta pessoa amável que admiro tanto.

À banca, professores Claudio Roberto Baptista, Eliana da Costa Pereira de Menezes e Sabrina Fernandes de Castro, pelas belíssimas contribuições que enriqueceram e deram forma a este trabalho. Obrigada pela disponibilidade de tempo de leitura e pelo carinho.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI), obrigada pela leitura minuciosa, pelas contribuições e pelos tencionamentos.

À minha família, pai, mãe e irmãos, obrigada pelo suporte e compreensão nas horas difíceis. Pelo amor e incentivo, por todo cuidado nas minhas idas e vindas de Estrela Velha a Santa Maria, a viagem tornava-se curta ao saber que meu amado pai estaria me esperando. Vocês foram e são o meu alicerce e meu amparo, amo vocês! Aos demais familiares que de alguma forma, me auxiliaram durante todo o percurso, pelas caronas, pelo carinho e pela paciência nas minhas ausências.

Às queridas Ana Lia e Michele, mais que colegas e amigas, como uma luz divina chegaram em minha vida para transformá-la em vitórias e conquistas. Obrigada pelo apoio, pelas palavras de conforto e pelas lágrimas durante cada áudio. Vocês foram e continuarão sendo essenciais na minha vida. A força e a alegria em tê-las por perto mesmo longe, aumenta a cada momento. Amo muito vocês!

Aos meus amigos, obrigada a cada um de vocês que foi importante durante este percurso. Obrigada pela paciência e por compreender minhas ausências.

Ao Badin, obrigada pela relação de companheirismo que se funda no respeito e na compreensão. Obrigada pelo teu apoio incondicional. Por acreditar em mim e ajudar a me tornar uma pessoa melhor, sem dúvida acertei na escolha. Te amo muito!

RESUMO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: EFEITOS DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL

AUTORA: Diana Alice Schneider

ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passaram a frequentar a escola regular, cabendo aos sistemas de ensino a oferta e organização dos serviços da Educação Especial. A presença deste aluno no ensino comum lança grandes desafios às práticas pedagógicas. Dessa forma, o ensino colaborativo, o trabalho docente articulado e outras formas de articulação, têm se tornado meios promissores para a efetivação de práticas pedagógicas articuladas entre os professores da Educação Especial e da Educação Regular. A problematização acerca das ações do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial propõe discussões quanto à formação inicial em Educação Especial. Desta forma, esta dissertação teve o objetivo de analisar os efeitos da articulação pedagógica para formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Com a intenção de investigar como ocorreu o processo formativo dos profissionais da área da Educação Especial abordamos os elementos históricos e políticos que circundam a história da Educação Especial e o processo formativo em Educação Especial. A presente pesquisa se insere numa abordagem qualitativa de investigação. A entrevista semiestruturada foi escolhida como técnica de produção dos dados e o processo analítico deu-se com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados tecem sobre as contribuições das ações do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para o enriquecimento da formação inicial e da reflexão sobre a prática pedagógica colaborativa no campo de atuação. A partir dos resultados encontrados identificamos que a resistência inicial em dividir a sala de aula com um estagiário menos experiente é um dos pontos negativos que contribuem para que as ações articuladas não aconteçam. A falta de tempo para o planejamento também acaba prejudicando este processo.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Inicial. Ensino Colaborativo. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICES IN SPECIAL EDUCATION: EFFECTS IN THE COLLABOTIVE TEACHING FOR THE INITIAL TRAINING

AUTHOR: Diana Alice Schneider

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

From the moment of publication of the Nacional Policy of Special Education in the Perspective of the Inclusive Education (BRASIL, 2008), the students with disabilities, pervasive developmental disorder and the gifted ones started attending the regular school, therefore the educational services became responsible for the offer and organization of Special Education services. The presence of these students in regular schools challenges the pedagogical practices. That way, the collaborative education, the coordinated teaching work and other forms of articulation have become promising ways of establishing collaborative pedagogical practices among the Special Education and Regular Education teachers. The questions regarding the actions of collaborative education at PIBID/Special Education proposes discussions concerning the initial training in Special Education. So, the objective of this dissertation was to analyze the effects of the pedagogical articulation for the initial training regarding the Special egresses who participated in PIBID/Special Education at the Federal University of Santa Maria. Aiming at investigation how the formative process of the professionals in the area of Special Education, we have approached historical and political elements which surround the history of Special Education and the formative process in Special Education. The present research is inserted in a qualitative investigative approach. The semi structured interview was chosen as a technique to produce data and the analytical process took place based on Bardin (2011). The results are on the contributions of the actions in collaborative teaching at PIBID/Special Education for the enrichment of the initial formation and the reflection about the collaborative pedagogical practice in this field of work. From the results, we could identify that the initial resistance in sharing the classroom with a less experienced intern is one of the negative points which contributes in a way that the articulated action does not occur. The lack of time for planning also undermines this process.

Key words: Special Education. Initial Training. Collaborative work. School Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- FCT** – Faculdade de Ciências e Tecnologia
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- ISM** – Instituto dos Surdos-Mudos
- INSM** – Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
- INES** – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
- MEC** – Ministério da Educação
- NUEPEI** – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão
- PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNEEPEI** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial
- SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SRM** – Sala de Recursos Multifuncional
- UAB** – Universidade Aberta do Brasil
- UFSM** – Universidade Federal de Santa Maria
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNOCHAPECÓ** – Universidade Comunitária da Região de Chapecó

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	115
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturada com as bolsistas PIBID/Educação Especial do ano de 2015.....	116
APÊNDICE C - Termo de Autorização Livre e Esclarecido.....	117
APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade.....	119
APÊNDICE E – Termo de Autorização Institucional.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Propostas de arranjos em ensino colaborativo.....	54
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Organização do PIBID/Educação Especial – UFSM.....	68
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universidades que disponibilizam o Curso de Licenciatura em Educação Especial.....	47
Quadro 2 – Organização das universidades em caráter presencial ou à distância...48	
Quadro 3 – Organização dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da Capes.....	60
Quadro 4 – Organização dos artigos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	64
Quadro 5 – Organização dos sujeitos da pesquisa no PIBID/Educação Especial – UFSM/2015/2º Sem.....	69
Quadro 6 – Organização dos sujeitos da pesquisa no campo de atuação.....	93

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
LISTA DE APÊNDICES	9
LISTA DE FIGURAS	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE QUADROS	12
1 PERCURSO INICIAL	14
2 DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS DAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	25
2.1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	25
2.2 FORMAS DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA	50
3 PERCURSO INVESTIGATIVO	59
3.1 QUESTÕES QUE PERMEIAM A PESQUISA	59
3.2 PRODUÇÕES ACERCA DO ENSINO COLABORATIVO: EFEITOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	59
3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	65
4 AUTOFORMAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: A INTENCIONALIDADE DO ENSINO COLABORATIVO NO PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL	75
5 AS CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES COLABORATIVAS NO PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O CAMPO DE ATUAÇÃO	92
6 AS CONSIDERAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	114

1 PERCURSO INICIAL

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM no ano de 2011, pude vivenciar reestruturações políticas no campo da Educação Especial, principalmente advindas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No último ano de curso, em 2014, tive a oportunidade de experimentar novos ensaios formativos no campo da Educação Especial, por meio da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, criado a partir do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências. Tem como objetivo oportunizar a experiência de iniciação à docência aos alunos da graduação em licenciatura e melhorar a qualidade da educação básica, criando vínculo entre as instituições de ensino superior (IES) e as escolas da rede pública de ensino. Os projetos elaborados no âmbito do PIBID são propostos pelas Instituições de Ensino Superior – IES e são desenvolvidos por acadêmicos dos cursos de licenciaturas vinculados ao programa, com orientação de professores das IES e supervisionados por professores da educação básica.

Atualmente, na Universidade Federal de Santa Maria, o programa conta com a participação de vinte e duas licenciaturas¹. Contudo, os cursos de licenciatura em Educação Especial - Diurno e Noturno - passaram a participar do programa apenas no ano de 2014. Após a seleção por meio de edital, os 22 bolsistas – me incluo entre eles - foram divididos em três grupos, reorganizados em duas escolas municipais e uma escola estadual, e orientados por professores da UFSM e supervisionados por professores da Educação Especial nas escolas.

Percebendo as reorganizações do contexto educacional atual, o PIBID/Educação Especial propõe ações voltadas para efetivação da educação

¹ Entre elas: Artes Visuais, Biologia (CCNE e CENORS) Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro, além dos projetos interdisciplinares, Educação no Campo (EC), Educação Física - Trabalho pedagógico da Ed. Física e da Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), Educação Matemática do 1º ao 6º Ano (EM) e Integrando Ciências Naturais na Educação Básica (ICNEB).

inclusiva aos alunos público-alvo da Educação Especial² devidamente matriculados no sistema regular de ensino, viabilizando o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino por meio de três ações articuladas, sendo elas: o atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncional – SRM, a produção de material pedagógico e o ensino colaborativo (PLANO DE ENSINO, 2014, p. 13).

Na perspectiva dos três eixos norteadores, cada bolsista passa a ser responsável por desenvolver atividades no âmbito mais individual na Sala de Recursos Multifuncional. O atendimento individualizado na SRM com os alunos deve acontecer no contraturno, entretanto, houve casos em que os alunos não compareceram a estes atendimentos. Dessa forma, a estratégia utilizada foi desenvolver dois momentos em sala de aula denominados de ensino colaborativo e em alguns casos optou-se pela retirada dos alunos no mesmo turno da escolarização.

Para o desenvolvimento das articulações pedagógicas denominadas no âmbito do programa por ensino colaborativo³, era proposto que os bolsistas participassem das atividades em sala de aula, num primeiro momento de observações das interações, da dinâmica em sala de aula e da apropriação do conteúdo a ser trabalhado pelos professores. Num segundo momento de planejamento, elaboração do material pedagógico e execução das atividades em colaboração com os professores, objetivando a plena participação e aprendizagem dos alunos em situação de inclusão.

O eixo ensino colaborativo, refere-se à articulação pedagógica entre o professor da Educação Especial e o professor da sala regular. Segundo Mendes (2006):

[...] o ensino colaborativo consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, parceria na qual os dois profissionais trabalham juntos e dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes, assim

² De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04/09 (BRASIL, 2009, p. 1), documento elaborado a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), os alunos público-alvo da Educação Especial são aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

³ Defendo nesta dissertação a importância e os efeitos do ensino colaborativo como processo de formação inicial dos egressos do PIBID/Educação Especial, em virtude de que era e ainda é um dos eixos norteadores. Lembrando que este é um modelo de articulação pedagógica entre o professor da Educação Especial e Regular e que existem outras formas de articulação, entretanto analiso por ser o ensino colaborativo um dos eixos norteadores do PIBID/Educação Especial.

compartilhando objetivos, expectativas e frustrações. (MENDES, 2006, apud ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011, p.2).

O ensino colaborativo possibilita a participação do professor da Educação Especial como colaborador na classe comum, redefinindo o papel tanto do professor de Educação Especial quanto do professor da sala regular para que ambos possam trabalhar de forma coletiva e articulada. Entretanto, antes de qualquer movimento no que se refere às ações colaborativas, os professores precisam ter conhecimentos prévios sobre como o ensino colaborativo deve acontecer. Diante do desafio de iniciar um programa novo e com um eixo norteador que era desconhecido para as bolsistas assim como para os professores, iniciamos nossas ações com uma reunião de apresentação das sete bolsistas, os dois orientadores, o supervisor, gestão escolar e todos os professores da escola. Nesta reunião apresentamos o programa, seus objetivos e uma proposta de como as ações deveriam acontecer, com ênfase ao ensino colaborativo o qual objetiva a parceria dos professores.

Para Capellini (2004), a parceria entre os professores demanda de respeito mútuo, flexibilizações e partilha dos conhecimentos, pois ambos os professores devem ter conhecimentos mínimos sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados com a turma, para que assim possam ter um momento proveitoso de planejamento e de execução da prática pedagógica no que tange o ensino colaborativo.

Gately e Gately (2001, apud MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 54) anunciam que a proposta de ensino colaborativo envolve três estágios: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio da colaboração. No estágio inicial, os professores da Educação Especial e da Educação Regular comunicam-se superficialmente, um momento de estabelecer relações que acabam sendo infrequentes. Neste estágio, o professor da Educação Especial interage em pequenos momentos, ficando mais em um processo de observação. No que tange às ações do PIBID/Educação Especial na escola, todos os bolsistas passaram por este estágio, pois adentrar no espaço da sala de aula e estabelecer vínculo com os professores foi ponto crucial para as articulações futuras.

Já no segundo estágio, chamado de estágio de comprometimento, a comunicação é mais frequente, desenvolvendo um laço de confiança entre os professores. O professor da Educação Especial assume um papel mais ativo na sala

de aula, consegue desenvolver algumas atividades em conjunto com o professor da sala regular.

A problematização sobre como o ensino colaborativo deveria acontecer demonstrou ser um ponto complexo durante a realização das ações no contexto da escola regular, pois naquele momento, por uma determinação dos gestores do município, os professores não contavam com um horário de planejamento. Sendo assim, apenas uma reunião ocorreu entre a gestão, professores, bolsistas e coordenadores do programa no período de um ano.

Para que as ações articuladas aconteçam, é imprescindível que os professores negociem tanto sobre o planejamento quanto sobre o desenvolvimento da aula, dessa forma, o momento para o planejamento deve ser previsto antes que as ações colaborativas sejam propostas. Os autores Jesus; Alves (2011) consideram que a Educação Especial necessita:

(...) articular-se à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam de conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente. (JESUS; ALVES, 2011, p. 23).

É dever da gestão escolar problematizar sobre a articulação entre os professores, no intuito de potencializar as práticas pedagógicas e o processo de inclusão. Entretanto, antes das ações do PIBID/Educação Especial, havia poucos movimentos de articulação entre o professor da Educação Especial e os demais professores. Acredita-se que as ações articuladas pouco aconteciam devido às condições de trabalho existentes. Naquele contexto, os professores não desfrutavam de horários de planejamento, o que dificultava o contato entre os professores. Além disso, apenas uma professora da Educação Especial era responsável por atender todos os alunos público-alvo na Sala de Recursos Multifuncional. Mesmo com estes arranjos, o PIBID/Educação Especial instituiu outras formas de reorganização deste tempo na escola com uma proposta diferente do que haviam vivenciado até o momento.

Segundo os autores Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014), há vários fatores que dificultam as ações articuladas entre os professores, como o número elevado de alunos com deficiência na escola, ausência de tempo disponível para a visita nas

salas frequentada pelo aluno, falta de tempo para estudos, planejamento e preparo das atividades em parceria com o professor da sala regular.

Também relatam a “necessidade de formação de professoras das SRMs, professores do ensino comum e outros profissionais envolvidos” com a escolarização do aluno (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 28). O desconhecimento pelos professores e gestão escolar é um dos fatores que prejudica a troca de informações, tanto para as orientações de como as ações devem ocorrer, quanto à anuência do professor da sala regular para as adaptações curriculares a serem realizadas.

Os autores também contribuem com a ideia de que os professores que desejam trabalhar com a perspectiva do ensino colaborativo devem ter um horário semanal em comum para o planejamento, bem como o uso de e-mail, mensagens ou disponibilização do plano de aula auxiliariam na elaboração das atividades.

Por fim, o estágio da colaboração é entendido como aquele em que ambos os professores interagem e colaboram abertamente, complementando um ao outro nas ações desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo de criar estratégias de ensino que abarquem todos os alunos da sala de aula, incluindo de forma satisfatória os alunos público-alvo da Educação Especial.

No que diz respeito à efetivação do estágio da colaboração no âmbito do PIBID/Educação Especial, ficava a critério de cada professor aceitar a proposta de parceria e dividir alguns momentos do seu intervalo com as bolsistas para planejar as ações colaborativas. Assim como nas pesquisas, a efetivação do estágio da colaboração demanda um tempo maior, os professores precisam estar seguros e dispostos a agir em colaboração, além de terem condições adequadas para o planejamento de forma articulada. Percebe-se que o planejamento e a realização das atividades com um estagiário de fora da escola lança um grande desafio aos professores da sala regular.

Quando as pessoas não permanecem por longo tempo em uma instituição, debilitam-se seu conhecimento da organização e seu comprometimento com ela. As relações superficiais e os vínculos institucionais breves reforçam o efeito de silo: as pessoas ficam na reserva, não se envolvem com problemas que não lhes dizem respeito diretamente, sobretudo no trato com aqueles que fazem algo diferente na instituição. (SENNET, 2013, p.19).

O efeito de silo, citado por Sennet (2013), diz respeito às relações superficiais criadas entre os professores que estão há bastante tempo na escola vivenciando uma prática pedagógica particular e os estagiários que, neste caso, permanecem um período menor na escola e surgem com ideias inovadoras que acabam deixando os professores desconfortáveis diante do novo.

Essa reação deve-se a forma de trabalho em que estão habituados, pois os professores da Educação Especial e da Educação Regular são acostumados a trabalhar de forma individual, com culturas de trabalho diferentes, em espaços diferenciados e com orientações de trabalho que não possibilita a partilha de saberes. Bem sabemos que há situações em que o professor da Educação Especial atua apenas na Sala de Recursos Multifuncional com um trabalho individualizado com uma demanda de alunos muito grande para sua carga horária, impossibilitando o contato com os demais professores da escola.

A inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura, no currículo, no planejamento de atividades e nos diversos olhares dentro da escola, e nem sempre os professores estão dispostos a saírem de sua zona de conforto para ousar esses desafios. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p.72).

Podemos inferir que a proposta do PIBID/Educação Especial leva ao espaço da rede regular de ensino ideias inovadoras, de colaboração entre os professores e estagiário, gerando desafios e a necessidade dos professores refletirem sobre sua prática pedagógica para cooperar com um sujeito de fora da realidade escolar.

Dessa forma, “colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, o que implica ter objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo” (CAPELLINI, 2004, *apud* KAYE, 1991, p.84). Assim, o conceito do ensino colaborativo permite que os professores da Educação Especial e da Educação Regular devam pensar em estratégias, atividades e confecção de materiais pedagógicos, bem como uma proposta de avaliação diferenciada para todos os alunos.

Para Sennet (2013, p. 15), “a cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam”, a vista disso, no que tange as ações do ensino colaborativo para a inclusão escolar, todas as partes do contexto da escola regular acabam beneficiando-se. O maior desafio do ensino colaborativo é atingir verdadeiramente a colaboração, para Gately e Gately (2001, *apud* MENDES,

VILARONGA, ZERBATO, 2014) os professores precisam vivenciar os estágios com cautela até alcançarem o objetivo final, sendo que esse processo envolve tempo.

No decorrer da elaboração das atividades do ensino colaborativo, apesar das dificuldades encontradas em sua realização, eu visualizava efeitos positivos para a formação inicial das bolsistas, bem como para a prática pedagógica na sala de aula. Decorriam-me alguns questionamentos, tais como: *qual a influência das práticas colaborativas para a formação dos professores da educação especial e regular? Este é um serviço que favorece apenas os alunos em situação de inclusão?*

Diante destes questionamentos, esta temática passou a ser o fio condutor das pesquisas que tenho me proposto a realizar. Em meu trabalho final do curso de licenciatura intitulado “*Ações de Educação Especial na escola regular e as possibilidades de ensino colaborativo*”⁴, em que entrevistei alguns professores⁵ da sala regular que haviam participado do programa, foi possível perceber o desconhecimento pelos professores a respeito do ensino colaborativo. Salientavam que não havia tempo disponível para o planejamento em articulação nem com as bolsistas, tampouco com o professor da Educação Especial da escola, mas referenciavam o ensino colaborativo como uma forma de articulação promissora para o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como a partir das ações realizadas em parceria puderam refletir sobre suas práticas pedagógicas. Acredita-se que estas reflexões desencadeiam atitudes de colaboração e assim podem refletir nas futuras práticas pedagógicas dos professores.

A partir desta pesquisa, verifico que desde a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), já se faziam presentes discussões acerca do trabalho articulado com caráter de apoio pedagógico especializado no que se refere à organização do atendimento nas classes comuns. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) também cita que a Educação Especial deve atuar de forma articulada com a Educação Regular, pois entende que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de

⁴ SCHNEIDER, D. A. (2014).

⁵ Dois professores dos anos iniciais e um professor dos anos finais do ensino fundamental.

apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 9).

Nesse sentido, entendo que se faz importante discutir as práticas pedagógicas articuladas no sistema regular de ensino com o intuito de potencializar a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para isso, os professores da Educação Especial da Educação Regular devem ter clareza sobre as possibilidades de articulação e assim a formação inicial e continuada devem ser repensadas.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Educação Especial é sistematizada nas escolas da rede regular de ensino a partir do Atendimento Educacional Especializado, visto que:

O Atendimento Educacional Especializado tem-se constituído como serviço predominante na área da Educação Especial. Ao compor uma política educacional de inclusão escolar, é possível observar sua expansão no interior das redes de ensino. O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10).

A expansão da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino ganha potência a partir de uma política de inclusão que se efetiva por meio de ações no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva, tais como a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Merecem destaque o *Programa Inclusão Direito à Diversidade*, *Programa Incluir* e *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional* (SILUK, BRIDI, 2015). Neste contexto, temos a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que prevê a oferta e a organização do AEE, como também determina o caráter complementar e suplementar da Educação Especial prevendo um trabalho em articulação ao ensino comum.

Com a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos e com o grande investimento entre os anos de 2005 a 2009, a Sala de Recursos Multifuncional configurou-se como sendo lócus privilegiado para a oferta do

Atendimento Educacional Especializado que, por sua vez, caracteriza-se como o principal serviço da Educação Especial (SILUK; BRIDI, 2015).

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.1).

Este serviço não deve ser visto como um substituto ao ensino da Educação Regular, tampouco como reforço escolar, uma vez que tem como finalidade complementar ou suplementar a formação do aluno. Dessa forma, é perceptível que é de responsabilidade do ensino regular o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e que o Atendimento Educacional Especializado deve agir de forma articulada para que se propiciem recursos para a efetivação da aprendizagem em sala de aula.

Isto posto, a participação no programa PIBID/Educação Especial fez com que minhas concepções sobre a prática pedagógica do professor da Educação Especial fossem reorganizadas, modificando a ideia de que o Atendimento Educacional Especializado aconteceria apenas como atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncional e com a articulação pedagógica com o professor da rede regular. A participação deste programa propiciou à minha formação inicial grandes mudanças no que tange ao paradigma da educação inclusiva, percebendo o aluno como sujeito único e que tem o direito de receber uma escolarização de qualidade no espaço da sala de aula regular.

Após inserir-me no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, volto a participar das reuniões do PIBID/Educação Especial com o objetivo de acompanhar as discussões sobre os relatos das experiências vivenciadas pelas bolsistas do ano de 2015, o que iria ser o ponto de partida para a atual pesquisa. Além disso, este projeto tem participação importante do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI) onde discutimos sobre os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, o papel do profissional de apoio, as práticas pedagógicas, a articulação entre os professores da Educação Especial e regular, bem como os processos avaliativos.

O acompanhamento das reuniões sistemáticas com as bolsistas do programa suscitou-me a analisar os efeitos das ações do ensino colaborativo na formação

inicial desses acadêmicos. A escolha da formação inicial como temática para esta pesquisa justifica-se como promissora ao entender que a articulação pedagógica entre a Educação Especial e Regular poderá configurar outras possibilidades de percursos de escolarização e inclusão aos alunos público-alvo da Educação Especial. Cabe esclarecer que estas ações se configuram como uma experiência extra ao currículo do curso de licenciatura em Educação Especial desta universidade. Dessa forma, questiono-me: *As práticas do ensino colaborativo influenciam na formação inicial dos acadêmicos participantes do PIBID/Educação Especial? Como influenciam? Quais efeitos produzem?*

O objetivo deste projeto de dissertação é **analisar os efeitos da articulação pedagógica na formação inicial dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Especial participantes do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**. Para tal análise, foi realizada uma entrevista semiestruturada com o objetivo de *conhecer os efeitos da prática do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para o processo formativo e analisar as contribuições do ensino colaborativo para a prática pedagógica dos egressos do curso licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial*.

Cabe ressaltar que não busco comprovar se houve a efetivação do ensino colaborativo, mas analisar quais os efeitos que as ações colaborativas na sala regular com professores mais experientes produzem no processo formativo das bolsistas.

Dessa forma, esta dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresento minha trajetória, os caminhos que percorri para chegar à construção desta pesquisa, destacando que a participação no projeto PIBID/Educação Especial possibilitou um novo olhar sobre a formação inicial e contribuiu com minha prática pedagógica. Também abordo o tema do projeto, assim como o objetivo e o problema de pesquisa.

No segundo capítulo, transcorro sobre a formação inicial em Educação Especial, os elementos históricos que percorrem a formação do professor da Educação Especial, desde a vertente médico-pedagógica chegando à proposta de educação inclusiva, importante passo para a formação deste profissional, bem como as legislações que fomentam tal prática. Também procuro abordar sobre o ensino

colaborativo e outras formas de articulação entre os professores de Educação Especial e Regular.

No terceiro capítulo, discorro sobre os caminhos metodológicos utilizados para produção dos dados desta pesquisa, entendendo a pesquisa qualitativa como apropriada para a construção de novos saberes sobre a educação. Ainda neste capítulo, justifico a escolha do tema e os caminhos metodológicos dos quais faço uso.

Os dois últimos capítulos configuram-se como a produção dos dados divididos em dois eixos de análise. O primeiro eixo analisa a experiência do ensino colaborativo no PIBID/Educação Especial para a formação inicial. O segundo problematiza as contribuições da intencionalidade do ensino colaborativo através do PIBID/EE para o campo de atuação profissional.

2 DESLOCAMENTOS HISTÓRICOS DAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Este subcapítulo percorre a história da escolarização e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como os reflexos das políticas nacionais para a formação do professor da Educação Especial.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

No século XVIII, teve início os primeiros investimentos pedagógicos destinados às pessoas com deficiência, os quais encontraram sustentação nos estudos desenvolvidos por médicos preocupados com as possibilidades de educação desses sujeitos, dentre eles destacamos Jean-Marc Gaspard Itard (1800). Suas técnicas médico-pedagógicas são conhecidas mundialmente a partir de sua experiência com o menino Victor, mais conhecido como “Selvagem de Aveyron”. Este foi encontrado em condições selvagens em uma floresta no sul da França, em 1800, passou por avaliações e teve diagnóstico de *Idiotia*⁶ prescrito pelo psiquiatra Philippe Pinel, dessa forma Victor deveria ser encaminhado ao hospital de Bicetrê. Porém, ao discordar do diagnóstico do menino, Itard, que havia acompanhado as avaliações, decidiu apostar no desenvolvimento de Victor por entender que suas atitudes eram provenientes da falta de convívio social.

Mesmo sem uma metodologia de ensino, Itard se propôs a desenvolver uma experiência educativa com Victor. Ao longo de oito anos, teve como objetivo torná-lo apto ao convívio social com o desenvolvimento das suas faculdades mentais; elaborou um programa de ensino que compreendia a educação dos sentidos, ou seja, o aprendizado das sensações, e as transformações dessas sensações em operações, como julgar, comparar, raciocinar. (BRIDI, 2011, 36).

Devido às suas experiências médico-pedagógicas com Victor, Itard é considerado o pioneiro na área da Educação Especial (PESSOTTI, 2012). Itard entendia que a medicina ao contrário de se importar com a cura para a *idiotia*, deveria criar oportunidades para desenvolver a educação e aprendizagem destas

⁶ Pinel considerava o idiotismo a “abolição mais ou menos absoluta seja das funções do entendimento, seja das afecções do coração” (LOBO, 2008, p. 348).

peças. Além de Itard, Janusz Korzack, Maria Montessori e Edouard Seguin (TEZZARI, 2009) também foram considerados médicos-pedagogos por contribuírem com os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência. Estes acreditavam nas possibilidades da evolução das crianças e repudiavam as práticas discriminatórias.

Segundo Pessotti (2012), o final do século XVIII foi marcado pelo surgimento e construção dos primeiros hospitais psiquiátricos onde as pessoas com deficiência mental passaram a ser atendidas com esperança de tratamento, “inúmeros hospitais ou leprosários, também chamados hospícios, foram construídos pela nobreza [...] sua função era abrigar e alimentar o cristão enfermo e, ao mesmo tempo, afastá-lo do convívio social” (PESSOTTI, 2012, p. 33-34).

Estas instituições evidenciavam a educação das pessoas que, em decorrência das deficiências, eram impedidas de frequentar o convívio social. “A opção intermediária é a segregação; não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença” (PESSOTTI, 2012, p. 33). Dessa forma, não se tratava apenas de delegar a responsabilidade dos cuidados dessas pessoas às famílias e ao Estado, que não encontravam vantagens para que tal fato pudesse ocorrer, bem como a emergência da criação dessas instituições dava-se pelo fato de que havia muitas epidemias no Brasil, com isso criou-se o Serviço de Higiene e Saúde Pública.

As pessoas consideradas “atrasadas”, como eram denominadas na época, passaram a ser isoladas e deveriam frequentar asilos, diminuindo o “sofrimento” das famílias. Assim, com a ação higienista a sociedade seria protegida e reduziria os custos da manutenção pública e familiar do deficiente mental. A medicina influenciou não apenas a educação dos deficientes, mas também a educação de forma geral e a formação dos professores.

Até a metade do século XIX, existiram, no Brasil, pouquíssimas expressões sobre a Educação Especial. Januzzi (2004) relata que foram poucas as instituições que se instauraram no país entre o período imperial e republicano. Tínhamos neste período uma cultura agrária que não necessitava de mão de obra qualificada, permitindo que as pessoas com deficiência se camuflassem por meio da mão de obra analfabeta.

Em 1835, “o deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias” (JANUZZI,

2004, p. 10). Porém, levou mais de 22 anos para que o atendimento a este público iniciasse. Com o aumento na economia do país e com grandes influências advindas da França, como Luiz Pedreira do Couto Ferraz e Eusébio de Queiroz, entre outros, o campo educacional no município do Rio de Janeiro teve algumas conquistas.

Uma delas foi a criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária com o intuito de “fiscalizar e orientar o ensino público e particular, estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário” (JANUZZI, 2004, p. 11). Observa-se que a medicina continuava sendo a área de conhecimento que tencionava – e ainda tenciona - discussões acerca da educação das pessoas com deficiências.

No Brasil, a Educação Especial também sofreu efeitos da medicina, bem como a educação geral, neste momento tivemos a emergência da escola obrigatória, como prevenção dos riscos à saúde. Portanto, os trabalhos médicos tinham o objetivo de instaurar a higiene.

[...] os médicos foram os encarregados da organização de classes de débeis mentais, através do Serviço de Higiene Escolar e Educação Sanitária, além da seleção dessas crianças nas escolas, e da solução de todas as questões de anormalidade. (JANUZZI, 2004, p. 100).

Dessa forma, a higiene escolar tinha como propósito atender todas as crianças, tanto sadias quanto doentes, para que pudessem curá-las e ensiná-las para prevenir outros males.

Com o avanço dos estudos no campo da pedagogia e psicologia segundo Oliveira (2013) os atendimentos as pessoas com deficiência mental tiveram outro viés. A vertente psicopedagógica teve grande influência da psicologia, principalmente pelos testes psicométricos de Binet e Simon, nos quais as pessoas com deficiência pudessem ser classificadas entre os que deveriam ir para os asilos e os que frequentariam a escola (PESSOTTI, 2012; TEZZARI, 2009). Os testes psicométricos tinham como objetivo avaliar os sujeitos com deficiência mental os tornando alvos de pesquisas e tratamentos de psicólogos e não mais da medicina.

Enquanto Binet e Simon tinham o intuito de quantificar a inteligência das pessoas deficientes baseando-se pela inteligência “normal”, neste mesmo período histórico Maria Montessori, médica italiana, cria um sistema educativo para as crianças com deficiência. Para Montessori, as crianças com deficiências deveriam

ser educadas por métodos que já tivessem êxito no ensino de crianças normais. Assim como Montessori, Pestalozzi e Decroly também criaram sistemas pedagógicos que foram fundamentais para os métodos da educação das crianças com deficiência.

Salientamos que o marco do século XX foi a criação das primeiras instituições especializadas, entre eles o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, pelo decreto nº 1428 de 12 de setembro de 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC. A criação do IBC está ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo que ao retornar de Paris, em 1851, ficou sensibilizado com o descuido do cego no Brasil. O Instituto “destinava-se ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religiosa, de música, ofícios fabris e trabalhos manuais” (JANUZZI, 2004, p. 12). Os alunos que frequentavam a instituição poderiam tornar-se “repetidores” e após um período de dois anos poderiam tornar-se professores do IBC.

Em setembro de 1857, com a elaboração da lei nº 839, criou-se o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), posteriormente chamado de Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e a partir da lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957, sua denominação passou a ser Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (JANUZZI, 2004, p. 13), sendo Eduard Hüet, educador francês, encarregado de organizar a primeira escola para o ensino dos surdos no país.

Segundo Januzzi (2004), esses dois institutos foram intermediados por personalidades importantes da época, que tinham o objetivo de transmitir seus ensinamentos especializados, fundamentais para a aprendizagem dos alunos. Tais institutos ficaram ligados à administração pública.

Como a educação da época apresentava-se precária, em 1883 as duas instituições organizaram o I Congresso de Instrução Pública, o qual abriu precedentes para a possibilidade de discussão da educação. Conforme analisa Januzzi (2004, p. 15), os responsáveis pelos temas discutidos no congresso eram médicos que debatiam sobre “a sugestão de currículos de formação de professores para cegos e surdos”. Para Silva, K. (2016), estas instituições foram criadas sob coordenação de médicos e, apesar da criação destas instituições, a maioria dos atendimentos às pessoas com deficiência acontecia em classes anexas aos hospitais psiquiátricos com caráter filantrópico.

Ambas as instituições se tornaram forte influência para a formação de professores, segundo Oliveira (2013) a concepção de Educação Especial sofreu influência da Europa, pois duas freiras brasileiras tiveram formação em Paris no instituto Bourg-la-Reine para especializarem-se na educação de deficientes auditivos e visuais, entretanto a educação do deficiente mental ainda não tinha iniciativas nesta época.

Com o surgimento neste mesmo período das discussões acerca dos direitos humanos e dos direitos dos deficientes, o século XX foi marcado pela criação de escolas e classes especiais em escolas públicas, oferecendo à pessoa com deficiência uma educação separada dos demais. Começaram a orientar este público para que pudessem ter um convívio social de qualidade e assim ser autônomos e participar do mercado de trabalho. As pessoas com rendimento cognitivo abaixo da média deveriam então frequentar escolas e classes especiais, um intermediário entre o asilo e hospitais psiquiátricos e a escola regular. As pessoas com deficiência passaram a frequentar estes espaços com o intuito de não prejudicar a escolarização dos alunos da escola regular.

De acordo com Januzzi (2004), entre os anos 1928 e 1929, Lourenço Filho criou as primeiras provas dos “testes ABC” na Escola Normal de São Paulo. Estes testes auxiliavam na organização das classes homogêneas que serviam para facilitar a aprendizagem dos alunos. Helena Antipoff, Clemente Quaglio e Norberto Souza Pinto, foram personagens importantes na vertente psicopedagógica. Em 1928, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte recebe, a convite do Estado de Minas Gerais, Helena Antipoff educadora e psicóloga russa, com o intuito de organizar cursos em Minas Gerais e no Rio de Janeiro com o objetivo de formar professores para crianças com deficiência.

A Escola de Aperfeiçoamento de Minas, fruto da Reforma do Ensino Primário, procurou concretizar a preocupação do governo do estado com a formação técnica, especializada de professores, garantindo assim o êxito das modernizações propostas no ensino de 1º grau [...] Constou de duas modalidades de cursos: um com 16 meses de duração, após o curso normal, e outro com menos horas, para fazer o que chamaríamos hoje de “atualização”. (JANUZZI, 2004, p.110).

A fundamentação teórica desses cursos tinha como base a psicologia e a biologia e com exclusão da história como descreve a autora. Estes professores

deveriam servir ao estado, após a formação, por um período de 5 anos e tinham o objetivo de desenvolver a socialização dos alunos.

Em 1930, muitos professores comprometidos com a educação dos deficientes passaram a utilizar a expressão “ensino emendativo” que tinha como finalidade “corrigir a falta”, este tinha como objetivo a normalização das pessoas com deficiência. Juntamente com médicos, religiosos e educadores, inspirada na pedagogia de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827), fundara a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em 1932. A Sociedade instalou-se em um consultório médico-pedagógico com o intuito de realizar exames e dar orientações às famílias das crianças com deficiência. Helena Antipoff entendia que a origem da deficiência era vinculada à condição socioeconômica e orgânica do sujeito.

Segundo Oliveira (2013) Antipoff dedicou-se também a programas individualizados e serviços especializados tanto para alunos com deficiência quanto aos “normais”, este trabalho tinha como propósito as oficinas pedagógicas. Ela defendia a criação de classes especiais nas escolas públicas para pessoas com deficiência, a classificação para frequentar estes espaços era o nível intelectual.

De acordo com Mazzotta (2011) a Sociedade Pestalozzi foi responsável pela organização do primeiro curso de Intensivo de Especialização de Professores aderido apenas pelos estados de Minas Gerais (1940) e São Paulo (1959) os quais expressaram interesse em formar professores para o ensino dos alunos com deficiência intelectual. A chegada de Helena Antipoff no Brasil coincidiu com o movimento escolanovista o qual “defendia a escola como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia e a crença na educação como pilar na formação do ser humano enquanto indivíduo parte do todo social (OLIVEIRA, 2013, p. 29).

As contribuições de Antipoff tiveram como marco o campo da assistência da educação e da institucionalização das pessoas com deficiência mental no Brasil e, assim, em 1935 a educadora cria o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte (CAMPOS, 2010). De acordo com os estudos de Oliveira (2013) até 1939 os professores eram formados nas escolas normais, somente a partir deste ano com a promulgação do Decreto-Lei nº 1190 que o curso de Pedagogia foi regulamentado, dando destaque à formação dos técnicos em educação, este tinha duas funções, formar bacharéis – com o objetivo de formar professores dos anos finais – e licenciados, os quais saiam habilitados a formar os alunos das escolas normais.

Dessa forma, a formação dos professores para a educação básica continuava sendo em nível médio pela escola normal.

O IBC conveniado com o INEP, entre os anos 1940 a 1960, habilitou “professores na didática especial de cegos e amblíopes” utilizando conceitos da psicologia. Em 1945 o Instituto Pestalozzi ofertou o primeiro atendimento às crianças com superdotação com orientação de Helena Antipoff (BRASIL, 2008). Em 1948, coordenou cursos de formação para professores rurais, de instituições especiais e reformatórios, sob responsabilidade da Secretaria da Educação, com a ajuda das alunas do curso de Aperfeiçoamento (JANUZZI, 2004).

O IBC foi responsável pelo Primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, em 1947, no Rio de Janeiro, com o objetivo de formar professores da Educação Especial para formar o deficiente para o mundo do trabalho. Este curso contava com uma carga horária de 520 horas distribuídas entre as disciplinas de: Sistema Braille; Cálculos no Sorobã; Alfabetização no Sistema Braille; Práticas educativas para vida independente; Orientação e mobilidade; Estimulação precoce de bebês cegos e com baixa visão (OLIVEIRA, 2013).

O Instituto Nacional de Surdos-Mudos também oferecia cursos de formação de professores sob orientação da diretora Ana Rímoli de Faria Doria. Em 1951, ofertou o primeiro curso normal de professores de surdos, com duração de três anos, que refletia o que havia de mais novo na pedagogia emendativa. Constava no novo regimento do INSM, aprovado em 1956, artigo 1º:

II - habilitar professores na didática especial de surdos-mudos;
V - promover em todo o país a alfabetização de surdos-mudos e orientar tecnicamente este trabalho, colaborando com os estabelecimentos congêneres, estaduais e locais. (SOARES, 1999, apud JANUZZI, 2004, p. 83).

Entre o final do século XIX e meados do século XX, o processo de institucionalização começou a ser repensado, considerando o isolamento um recurso inconveniente, pois as condições precárias dos ambientes onde se encontravam os sujeitos poderiam afetar o desenvolvimento cognitivo e moral. A economia agrária no Brasil passava por modificações, sendo substituída pela industrialização. Entre os anos de 1951 e 1973 o IBC estabeleceu um convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Inep, com o propósito de formar professores que

trabalhariam nas escolas especializadas. Mas foi em 1954 que foi proclamada oficialmente por Getúlio Vargas a “necessidade de cursos de professores e de técnicos especializados para o trabalho com deficientes sensoriais (...) sob alegação da grande quantidade de cegos e surdos no país” (JANUZZI, 2004, p. 82).

Ainda sobre as principais instituições, em 1954, no Rio de Janeiro, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. A partir da expansão das APAE's no Brasil, foi criada a Federação das APAE's, com o objetivo de influenciar nas práticas desenvolvidas nestes espaços.

Os primeiros cursos de formação de professores para atuar na Educação Especial no Brasil tiveram início em 1955 até 1972, no estado de São Paulo, de acordo com os estudos de Oliveira; Mendes (2016). As autoras citam que estes cursos eram ofertados em caráter de especialização em nível médio para os concluintes do curso normal. Neste período, de acordo com Silva, E. (2009) existiam duas tendências: a *educacional* caracterizava os cursos de especialização para o ensino de deficientes visuais e auditivos e a *médico-pedagógica* definia os cursos para o ensino dos deficientes físicos e mentais.

Na década de 70 (1972 – 1989) com as reformas realizadas, estes cursos passaram a ser ofertados em nível superior em todo o Brasil como habilitação aos cursos de Pedagogia. Estes por sua vez não eram considerados satisfatórios. A formação do professor de Educação Especial era tratada como um “subproduto da formação do especialista”, ou seja, o professor especializado tinha pouca formação docente, não havia formação teórico-prático consistente ao se comparar com a formação do professor da educação básica.

A partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/1961 que em seu Capítulo III artigos 88 e 89 dedica-se à educação do excepcional⁷ sinaliza que para integrá-los na sociedade deveria inseri-los no sistema regular de ensino. “A tentativa de escolarização dos deficientes no ensino regular foi se constituindo como uma necessidade política devido as transformações sociais instituídas pelas demandas do mercado de trabalho da década de 1950” (OLIVEIRA, 2013, p. 32). Conforme Saviani (2008) a formação dos professores nesta época fundamentava-se na concepção produtivista da educação impulsionada pelo capital

⁷ Termo utilizado para designar os alunos público-alvo da Educação Especial na época.

humano, o qual entende que a educação tinha função de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Com a aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 de 1969 houve mudanças na formação dos professores especialistas do curso de Pedagogia. O objetivo das alterações deste Parecer era formar especialistas por meio da complementação de estudos. Assim, para tornar-se especialista era necessário cursar três anos do curso de Pedagogia com disciplinas de fundamentos e teorias educacionais de uma base comum. Diante da aprovação o licenciando cursaria mais um ano das disciplinas de Didática e Prática de Ensino, bem como disciplinas de sua área de interesse.

Segundo a autora com base nos estudos de Januzzi (2004) a década de 70 teve dois marcos importantes que redefiniram as políticas na área da Educação Especial. A primeira foi a publicação da lei 5.692/1971 a qual “definiu-se a elaboração e operacionalização da política nacional de educação especial, a natureza do tratamento especial e enfatizou-se a necessidade de instalação de serviços especializados junto aos sistemas de ensino” (OLIVEIRA, 2013, p. 33). Com isso, as habilitações das Escolas Normais foram reorganizadas em duas categorias, a primeira habilitando os professores para atuar até a 4ª série, tendo duração de três anos e a segunda habilitando para a 6ª série do 1º grau, tendo duração mínima de 4 anos. Com este currículo mínimo comum o ensino de 1º e 2º graus estabelecia a formação do professor generalista e do especialista, reduzida a apenas uma habilitação.

Entretanto o currículo mínimo citado acima perdurou até o ano de 2006 quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução nº 1/2006.

O segundo marco foi a criação do Cenesp – Centro Nacional de Educação Especial⁸ a partir do decreto nº 72.425/1973 que tinha como propósito sistematizar as políticas educacionais para os portadores de necessidades especiais⁹ sendo o primeiro órgão público responsável pela organização e regulamentação das políticas nacionais para os alunos público-alvo da Educação Especial.

⁸ Órgão vinculado ao Ministério da Educação – MEC, o qual foi substituído pela Secretaria de Educação Especial – SEESP.

⁹ Termo utilizado na época.

Este órgão passa a ser referência nacional, e, entre as ações de maior destaque, estão a formação de recursos humanos (técnicos e professores) vinculados às secretarias de educação das unidades federadas e às instituições especializadas públicas e privadas do sistema regular de ensino. (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Os cursos de formação baseavam-se na regulamentação e orientação da Cenesp e nas políticas nacionais. Ainda que a Cenesp fosse um órgão público, a formação dos professores, conforme Mazzotta (2011) estava ligada às organizações não-governamentais e às instituições especializadas distanciando-se do modelo pedagógico, com grande influência do modelo clínico.

Com a proposta da integração social do deficiente na sociedade, as instituições especializadas prestavam serviços com o objetivo de prepará-los para o trabalho, ofertando oficinas pedagógicas.

O magistério passou então a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos. Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. (SAVIANI, 1984, p. 16)

Com a proposta da pedagogia tecnicista, os deficientes ficavam ainda mais isolados e despreparados para o mercado de trabalho, restringindo o trabalho a uma repetição mecânica a qual não condizia com as imposições do mercado. Todavia, não apenas a educação do deficiente foi deficitária, a educação em geral mostrou-se em descontínuo, fragmentada como analisa Saviani (1984) aumentando ainda mais a evasão e a repetência.

Ainda com respaldo do Parecer CFE nº 252/1969 a formação inicial começou a ser ofertada em nível superior de graduação e pós-graduação a partir da década de 1980 pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM a qual tornou-se pioneira na formação de professores da Educação Especial. De acordo com as contribuições de Oliveira (2013) as áreas de habilitações eram Orientação Educacional, Administração, Supervisão, Inspeção Escolar e Educação Especial. Já a área da Educação Especial era subdividida e os professores poderiam ser habilitados nas áreas da deficiência da audiocomunicação e deficiência mental.

A partir da década de 80 começaram a surgir os movimentos sociais para a integração da pessoa com deficiência que estavam sendo iniciados desde a década de 60 na Europa. De acordo Tezzari (2009), com a criação da Convenção dos

direitos das crianças em 1988, instituída através da UNICEF, a educação das crianças tornou-se prioridade internacional.

Toda a educação do país estava em total modificação pois a partir do término da ditadura militar e início da redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988, uma das garantias constitucionais é o direito de educação para todos. Isso só foi possível com o aumento do número de vagas em escolas, assegurando inclusive o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A Cenesp passou a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP) a qual era responsável pelo aperfeiçoamento dos professores da área. Com a insuficiência de profissionais especializados o governo começou a investir em formação continuada e serviços especializados através de programas, pois o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas teve como consequência a necessidade de uma maior demanda de professores especializados atuando na rede regular de ensino.

A década de 90 configurou-se como um período de reformas por atingir todos os campos da educação, inclusive a Educação Especial, pois a Secretaria de Educação Especial – SEESP, extinta no Governo Fernando Collor de Melo, foi retomada pelo Governo Itamar Franco. Neste período, a Educação Especial guiava-se pelas orientações da Política Nacional de Educação Especial (1994), documento elaborado a partir da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Em 1990 em Jomtien na Tailândia, patrocinada pelas agências internacionais como Banco Mundial, UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e UNICEF, aconteceu a Conferência de Educação para Todos, em que foi formulada a Declaração Mundial de Educação para Todos para garantir uma educação de qualidade e satisfazer suas necessidades de aprendizagem.

Nele menciona-se a necessidade da formação do professor para atender a grupos especiais, como alunos com deficiência, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades e expressa que os países devem permitir que os professores beneficiem-se dos programas de capacitação. (PIOVEZANI; ROSSETTO, 2015, p. 109).

Dessa maneira, todos os professores devem ter formação adequada para trabalhar com os alunos com deficiência, ofertando educação de qualidade a todos. A declaração também refere-se a “erradicação do analfabetismo, a universalização da educação, a violência, as discriminações de qualquer natureza” (OLIVEIRA, 2013, p. 38).

No Brasil, a partir da Declaração de Jontiem, foi apresentado o Plano Decenal de Educação para Todos entre os anos de 1993 e 2003, com a intenção de oferecer uma educação de qualidade, onde a escola seja promotora de cidadania e acesso aos conhecimentos gerais. O Plano coloca o professor como responsável pela educação de qualidade e assim entende que este deve ser valorizado em três instâncias: carreira, condições de trabalho e qualificação. Dessa forma, a formação deste profissional deve ser revista, tanto dos cursos das Escolas Normais e quanto das licenciaturas (BRASIL, 1993).

A Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1994), que orientava quanto à integração institucional, ofertava o acesso àqueles alunos que possuíam condições de acompanhar e realizar as atividades curriculares da escola regular no mesmo ritmo dos demais alunos. Assim como o apoio à inserção dos alunos com deficiência na escola regular, a política tinha como objetivo a oferta de formação dos professores. Entre as suas diretrizes a formação e a atuação dos professores da Educação Especial é citada em seis delas. Dentre elas, indicam a inclusão de disciplinas sobre a Educação Especial bem como estágios na área. Também aponta quanto a formação continuada do professor da sala regular para garantir a qualidade da educação e ainda vislumbram a “educação a distância como um mecanismo possível para formar os recursos humanos da área da educação especial” (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

A Declaração de Salamanca, criada em 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1994a), com o intuito de consolidar e orientar a Declaração Mundial de Educação para Todos. A proposta da declaração é incluir todas as crianças no sistema básico de ensino independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais, pois a presença desses alunos na escola regular impõe importantes desafios a serem enfrentados considerando suas necessidades educativas especiais, assim, recomenda que a deficiência deve ser

vista como um conceito positivo na formação inicial dos professores (PIOVEZANI; ROSSETTO, 2015).

O documento da Declaração de Salamanca “substituiria o fundamento integracionista pelo inclusivista” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107), dessa forma, a escola integradora precisaria atender a todas as necessidades dos alunos, não somente dos alunos com deficiência, e as escolas regulares deveriam encontrar estratégias de minimizar e/ou combater a discriminação dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No que tange à formação do professor para trabalhar com a educação inclusiva, o documento faz referência a programas de treinamentos de professores e define que os governos “garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994a, p. 1).

O documento da Declaração de Salamanca cita nove itens sobre a estruturação da organização de recursos humanos para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais¹⁰. De acordo com os estudos de Oliveira (2013) a declaração optou em elencar critérios para a formação do professor que trabalharia com a educação inclusiva, os quais deveriam adquirir conhecimentos prévios durante a formação inicial.

Ainda em 1994, a partir da Portaria nº 1.793, (Brasil, 1994b) o MEC propôs a inserção da disciplina *Aspectos éticos, políticos, educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais* com o objetivo de complementar os cursos de formação de professores e outros profissionais da área que interagem com o público-alvo, bem como, a realização de cursos de especialização em Educação Inclusiva, para que houvesse a melhoria da qualidade do ensino ofertada aos professores (PIOVEZANI; ROSSETTO, 2015). De acordo com as pesquisas elaboradas por Oliveira (2013) as universidades não mobilizaram esforços para cumprir as recomendações da portaria pois entendiam que este documento não tinha força de lei.

Com a finalidade de reforçar a obrigatoriedade da oferta da educação pelo Estado, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394

¹⁰ Conceito utilizado na Declaração e disseminado nas legislações.

de 1996 – LDBEN, que em seu Art. 58, Capítulo V estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida no sistema regular de ensino ofertada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação. Referindo-se ao professor que irá atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial em seu artigo 59 da referida lei, os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 20).

Esta Lei apresenta em seu conteúdo vários avanços para a área da Educação Especial. Citamos a extensão da “oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, p. 20) o propósito de melhoria da qualidade dos serviços educacionais, terminalidade específica para os alunos que não conseguirem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental e aceleração aos superdotados, e a necessidade da qualificação do professor para o atendimento à diversidade dos alunos em situação de inclusão.

A Convenção de Guatemala em 2001 também teve forte influência para a política nacional principalmente no que tange a Educação Especial, com o objetivo da Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, a Convenção aprovada no Brasil mediante Decreto Nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a), reafirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos e liberdades que as demais, orientando que não se pode impedir ou anular o direito a escolarização dos alunos público-alvo no ensino regular.

No Brasil, no mesmo ano, temos a criação da Resolução do CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001b), que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a qual passa a regulamentar os artigos presentes na LDBEN 9394/96 e indica a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares em todas as etapas e modalidades de ensino. O documento faz menção à inclusão e à formação de professores. Nesse sentido, a educação básica deve incluir os alunos público-alvo da Educação Especial nas

classes comuns do sistema de ensino e isso exige que a formação dos professores deve contemplar conhecimentos específicos relacionados à educação desse público.

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 2).

Quanto à formação de professores, a Resolução considera que as escolas da rede regular devem ofertar professores da Educação Regular e Especial capacitados e especializados para o atendimento ao alunado. Referindo-se aos professores capacitados, cita que são aqueles que atuarão com alunos com deficiência nas classes regulares e que em sua formação tiveram conteúdos sobre a Educação Especial e, além de perceber as necessidades educacionais e fazer a flexibilização curricular, devem atuar de forma articulada com os professores especializados.

Quanto aos professores especializados em Educação Especial:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 5).

Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, associados, preferencialmente, à licenciatura para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para atuação nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, devem comprovar pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial após a conclusão da licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento.

Cabe salientar que o documento é o primeiro que faz menção a articulação pedagógica entre os professores da Educação Especial e Regular, denominados na resolução de capacitados e especializados. Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, cabia aos professores especializados em Educação Especial

comprovar formação inicial em curso de licenciatura em Educação Especial ou formação continuada em nível de pós-graduação para complementação de estudos. Segundo Oliveira; Mendes (2016), até o ano de 2000 havia 31 cursos de pedagogia com habilitação em Educação Especial e apenas a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, ofertava um curso de Educação Especial em nível superior de Licenciatura Plena.

Este tipo de formação durou até o ano de 2006, pois por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, também extinguiu os cursos de habilitação em cursos de pedagogia (BRASIL, 2006). Para Oliveira; Mendes (2016), a habilitação em Educação Especial, que se configurava como principal modelo de formação de professores especialistas em Educação Especial, foi extinta.

Dessa forma, a concepção sobre educação inclusiva permite pensar sobre o direito de todos os alunos estarem frequentando a escola, sem discriminação política, cultural, social ou pedagógica. Estas ações têm papel fundamental no debate acerca dos princípios sociais e pedagógicos do processo de inclusão e, assim, o sistema educacional passa a ser repensado. Desta forma, a Educação Especial começa a ser ofertada de forma mais sistemática no contexto da rede regular de ensino de forma conjunta ou articulada com o ensino comum a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (2008).

A PNEEPEI orienta quanto ao público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Entretanto mesmo não mencionando sobre o professor da Educação Especial ou especialista, define as funções do professor que irá trabalhar com este público. São elas: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10). Salienta que o Atendimento Educacional Especializado deve acontecer no turno inverso ao da escolarização. Para que aconteça o AEE, o professor deve:

[...] ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional

especializado, *aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular*, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos meus).

O professor terá de ofertar o AEE individualmente ou em pequenos grupos na Sala de Recursos Multifuncional – SRM. Deverá agir também de forma articulada com o professor na sala regular e demais profissionais que contribuem com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do aluno em situação de inclusão escolar.

Outro evento internacional que também serviu de inspiração para as políticas de inclusão no Brasil, foi a Convenção de Nova Iorque¹¹ em 2007, promulgada em 2009 através do decreto 6949/2009 (BRASIL, 2009a). No artigo 24 deste decreto reconhece o direito das pessoas com deficiência ao ensino em todos os níveis, e afirma que nenhuma criança poderá ser excluída do ensino comum sob alegação de suas deficiências, sendo dever do Estado assegurar a oferta do ensino primário gratuito e de qualidade e ensino secundário em igualdade de condições, bem como ofertar adaptações razoáveis e apoio individualizado de acordo com as necessidades.

A existência de uma política de inclusão que desencadeou programas como *Programa Incluir*, *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* e o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*, acabou sistematizando o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa sistematização deu-se através de uma iniciativa do MEC em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e a Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE com o objetivo de ofertar programas de formação de professores da Educação Especial e Regular através de convênios com municípios e estados.

O *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* foi implementado pelo MEC/SEESP¹² desde o ano de 2003. Este programa tem como objetivo “apoiar a

¹¹ A Convenção diz respeito aos Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo¹¹, aprovado pelo Senado Federal a partir do decreto legislativo 186/2008 e promulgado pelo decreto 6.949/2009.

¹² A Secretaria de Educação Especial – SEESP, passou a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI em 2011. Disponível em:

formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (SECADI/MEC), os quais realizam o papel de multiplicadores em municípios-polo que atendem os municípios de abrangência. O programa se efetiva através de cursos anuais de 40 horas, de acordo com Siluk; Bridi (2015, apud SECADI/MEC, 2014, p.1) “o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo (...) De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios”.

O *Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir*, tenciona ações que visam ao acesso da pessoa com deficiência às instituições federais de ensino superior – IFES e tem como intuito a criação dos núcleos de acessibilidade. Este programa tem vigência desde o ano de 2005 e, diferente dos demais, tem como foco a Educação Superior.

O *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* tem como objetivo:

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem. (BRASIL, Portal do MEC).

Dessa forma, a Sala de Recursos Multifuncional é definida como *lócus* para a oferta do Atendimento Educacional Especializado pelo Decreto nº 7.611/2011 e pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional, ambos vinculam a oferta do serviço à Sala de Recursos Multifuncional. Entretanto os dois documentos fazem menção a articulação entre os professores que irão trabalhar com o público-alvo, sendo eles o professor do AEE e o professor da sala regular, para isso os documentos informam que ambos deverão receber formação adequada para trabalhar de forma articulada, conforme Art. 5º inciso IV do Decreto nº 7.611/2011:

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, p. 2).

Bem como, de acordo com o documento orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional, deverá constar no Projeto Político Pedagógico da escola a articulação entre o professor da Educação Especial e da Educação Regular, também deverá haver formação continuada de todos os professores e gestores na área da Educação Especial. O documento vincula a articulação pedagógica do professor do AEE com os demais professores das classes comuns com o intuito de organizar a prática pedagógica da escola.

Segundo Siluk; Bridi (2015), a expansão da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino originou-se, principalmente, a partir da implementação de programas de investimento para a oferta do AEE. A ampliação desses investimentos é em decorrência dos programas que se desdobraram a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado e faz referência ao espaço da Sala de Recursos Multifuncional - SRM.

Com base nisso, há uma série de normativas que fortalecem o Atendimento Educacional Especializado aos alunos em situação de inclusão no espaço da SRM. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009b), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, também denomina a Educação Especial como uma modalidade de ensino onde os alunos público-alvo devem ser matriculados na rede regular de ensino, como também no Atendimento Educacional Especializado, informa que o AEE deve acontecer em salas de recursos ou centros de atendimentos especializados públicos ou privados.

O Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 determina as atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;*
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – *estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.* (BRASIL, 2009b, p.03, grifos meus).

Diante das atribuições do professor do AEE, cabe salientar que este profissional deve participar efetivamente de todas as atividades desenvolvidas na escola regular, trabalhando de forma articulada com os demais setores da escola, bem como os professores da Educação Regular. A oferta do Atendimento Educacional Especializado pode ocorrer em diferentes espaços pedagógicos da escola, sendo a Sala de Recursos Multifuncional o espaço prioritário e equipado para a realização de um atendimento mais individualizado e na sala regular como uma possibilidade de articulação pedagógica.

A Nota Técnica nº 11/2010, que dá orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares, esclarece que compete às escolas, entre outros fatores: matricular os alunos da própria escola e de outras no AEE realizado na SRM; registrar no Censo Escolar a dupla matrícula; e efetivar a articulação pedagógica. Quanto à atuação do professor, cabe a ele elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno; auxiliar na aplicabilidade dos recursos; produzir materiais didáticos e pedagógicos; estabelecer articulação com os professores da sala regular; orientar os professores e familiares quanto aos recursos pedagógicos e de acessibilidade e desenvolver atividades para o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2011, com a aprovação do decreto nº 7.611/11 que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, entende-se que o serviço prestado pela Educação Especial denominado Atendimento Educacional Especializado tem caráter de complementação e suplementação. Referindo-se à formação do professor da Educação Especial em seu artigo 5º § 2º, a União prestará apoio financeiro e técnico aos sistemas públicos de ensino. No parágrafo III, cita que a União deverá também apoiar o financiamento da “formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes

surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão” (BRASIL, 2011, p. 2).

E por fim, a Nota Técnica nº 42/2015 dá orientação aos sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos.

[...] no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos. (BRASIL, 2015, p. 2).

Dessa forma, os recursos para o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional são disponibilizados por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e não devem ser alocados a outro departamento da escola. A Nota também lembra da articulação pedagógica ou colaborativa entre os professores da Educação Especial e Regular, alcançando os objetivos traçados para os alunos público-alvo.

Todas essas normativas fazem referência a Sala de Recursos Multifuncional e preveem o Atendimento Educacional Especializado. Em decorrência disso,

A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas pelas secretarias de educação em cada plano de ações articuladas (PAR). De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. (BRASIL, Portal do MEC, 2010).

Diante disso, de acordo com Siluk; Bridi (2015), a oferta deste serviço vem gerando a necessidade de formação de professores capacitados a ofertar o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional aos alunos público-alvo da Educação Especial. A expansão da formação dos professores aptos a atuar na Educação Especial é decorrente de ações como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores do Brasil (2004) e a Universidade Aberta do Brasil - UAB (2006).

Referente especificamente à Educação Especial, temos o *Programa de Formação Continuada de Professores em Educação*. O programa tem como objetivo

“apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncional e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES” (BRASIL, 2011). Ofertando cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização na modalidade à distância por meio da UAB – Universidade Aberta do Brasil, presencial e semipresencial por meio da RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica.

De acordo com Oliveira (2013) com o passar dos anos a formação inicial para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, seja em formação em cursos de pedagogia com habilitações, seja em cursos de licenciatura em Educação Especial sofreu um grande enfraquecimento. Dessa forma, a partir do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, os cursos de formação continuada em nível de aperfeiçoamento e especializações na modalidade a distância, começaram a ser ofertados. Estes cursos “visam a capacitação dos professores da educação básica para atuarem no campo da Educação Especial, principalmente, por meio da realização do Atendimento Educacional Especializado” (SILUK; BRIDI, 2015, p. 218-219).

Entretanto, as autoras Garcia (2013) e Siluk; Bridi (2015) percebem que o programa menciona o termo Educação Especial, mas os cursos em sua maioria ofertam formação para o AEE. Ocorre que os documentos legais acabam utilizando o termo “Atendimento Educacional Especializado” como sinônimo de “Educação Especial”, o que acaba gerando equívocos. De acordo com Garcia (2013, p. 106) esta confusão “remete para um modelo centrado nos recursos a ser desempenhado por um professor com formação específica”.

Dessa forma, as autoras evidenciam que a Educação Especial e o AEE são campos distintos, “o Atendimento Educacional Especializado é um dos serviços da Educação Especial que a esta não pode ser vista como sinônimo ou reduzida ao Atendimento Educacional Especializado” (SILUK; BRIDI, 2015, p. 218-219). Apesar da grande maioria dos documentos orientadores explicitar sobre o AEE na Sala de Recursos Multifuncional é importante salientar que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que não se limita ao espaço da SRM. Pois de acordo com os documentos orientadores, o professor da Educação Especial deverá atuar de forma articulada com os professores da classe regular, tornando a SRM um espaço privilegiado para a oferta do atendimento individualizado.

Para Baptista (2011, p. 60, grifos do autor) “houve um grande investimento na sala de recursos como o espaço *prioritário* para a oferta do atendimento educacional especializado, assim como ocorreu o avanço do debate acerca das atribuições do professor que desenvolve esse trabalho”. Dessa forma, com o grande investimento nas Salas de Recursos Multifuncional - SRM, esta tem se configurado como o *lócus* privilegiado de atuação do professor da Educação Especial para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, mas entendemos que este não é o único.

No que tange a formação do profissional da Educação Especial cabe salientar que os programas referidos anteriormente referem-se ao Curso de Atendimento Educacional Especializado em nível de especialização, ofertado na modalidade à distância, o que difere do curso de Licenciatura em Educação Especial ofertado em nove instituições do país.

Em pesquisas realizadas recentemente por Oliveira; Mendes (2016), foram encontradas oito universidades que disponibilizam o curso de Licenciatura em Educação Especial, enquanto formação inicial em nível de superior, dentre elas duas públicas e sete particulares. Segue Quadro 1 abaixo para demonstração.

Quadro 1 – Universidades que disponibilizam o Curso de Licenciatura em Educação Especial

Instituições de Educação Superior	Natureza	Região
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Pública	RS
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Pública	SP
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi	Particular	SC
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó	Particular Comunitária/sem fins lucrativos	SC
Universidade do Contestado – UnC	Particular	SC
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc	Comunitária/Particular	SC
Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac	Particular	SC
Universidade Regional de Blumenau – Furb	Particular	SC

Fonte: Oliveira; Mendes, 2016.

As oito universidades encontradas, ofertam 10 cursos de licenciatura em Educação Especial, de forma presencial ou a distância.

Quadro 2 – Organização das Universidades em caráter presencial ou à distância

Instituições de Educação Superior	Modalidade	Região
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Educação a Distância	RS
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Presencial Diurno	RS
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	Presencial Noturno	RS
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Presencial	SP
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí – Unidavi	Presencial	SC
Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó	Presencial regime especial	SC
Universidade do Contestado – UnC	Presencial	SC
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc	Presencial	SC
Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac	Presencial	SC
Universidade Regional de Blumenau – Furb	Presencial regime especial	SC

Fonte: Oliveira; Mendes 2016.

Os cursos de Licenciatura em Educação Especial, conforme Quadro 2, estão localizados na região sul e apenas um curso está localizado na região sudeste. Segundo Oliveira; Mendes (2016, p. 10) a grande expansão dos cursos na região sul e principalmente no estado de Santa Catarina deve ter sido influenciada pela procura de demanda especializada na área da Educação Especial, mas principalmente pela medida adotada pelo MEC de ofertar a inserção das “instituições de ensino superior (IES) privadas sem fins lucrativos no Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor)”.

O aumento das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino a partir da PNEEPEI desencadeou grandes mudanças na formação docente. Assim, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Agência Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, Política e reestruturação das Universidades Federais – Reuni e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, todos estes tiveram grande influência na expansão dos cursos de Educação Especial.

O curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno da Universidade Federal de Santa Maria foi o primeiro a ofertar formação, habilitando somente para deficiência mental, mas a partir de 1984 também habilitou os professores para as deficiências da audiocomunicação. Esta instituição é a única a ofertar três cursos de Licenciatura em Educação Especial, Diurno, Noturno e EAD. Os três cursos apresentam cargas horárias distintas – Diurno/3120hs; Noturno/3220hs; e

EAD/3030hs – bem como, a grade curricular dos cursos contemplam com maior ou menor predomínio áreas específicas.

Com esta análise, as autoras Oliveira; Mendes (2016) destacam que há uma disparidade nos currículos dos cursos de formação inicial em Educação Especial existentes. A maioria dos cursos toma como referência os documentos como Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e PNEPEI (BRASIL, 2008) para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. Nota-se que a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos ocorreu em contextos distintos.

As diferenças estão explícitas até mesmo em cursos que são ofertados pela mesma universidade, como no caso da UFSM, que por meio da análise dos cursos torna nítida a diferença de recursos, incentivos e interesses que serviram como base para a criação dos cursos diurno, noturno e EAD em educação especial. (OLIVEIRA; MENDES, 2016, p. 9).

Dessa forma, é de se considerar que o professor que tem formação sobre algumas das especificidade e/ou deficiências não consiga garantir ao contexto escolar conhecimentos pedagógicos exigidos pela escola, e ainda articular seu trabalho ao contexto da sala regular (BAPTISTA, 2011). A ausência de diretrizes curriculares para o curso de Educação Especial colabora para a diversidade de currículos e sua organização.

A partir da análise das grades curriculares, foi possível destacar a diversidade de perspectivas que permeiam a organização curricular dos cursos de licenciatura em educação especial existentes no Brasil. Tal diversidade reflete a ausência de diretrizes e bases norteadoras que forneçam uma identidade em comum aos cursos de formação inicial em educação especial. (MENDES; OLIVEIRA, 2016, p. 14).

Segundo Freitas (2002), as políticas de formação de professores acabaram privilegiando o aumento de instituições privadas para a oferta deste serviço. Porém, mesmo com o aumento das IES, é necessário considerar que a demanda de profissionais especializados ainda não supriu a necessidade do país, dessa forma o governo tem priorizado a oferta de formação continuada. Cabe ressaltar com esta pesquisa que a formação inicial se configura como exceções em nosso país como visto anteriormente no estudo de Oliveira; Mendes (2016) os quais destacam a discrepância existente entre os cursos e a necessidade da criação de diretrizes que

deem suporte aos cursos, para que em virtude da grande demanda exigida pelo professor da Educação Especial ele possa articular seu trabalho de forma satisfatória com o professor da Educação Regular.

2.2 FORMAS DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste subcapítulo, serão abordadas algumas formas de articulação mencionadas por autores com a intenção de colaborar com o processo de escolarização e inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como intencionam o desenvolvimento profissional dos docentes dessa modalidade de ensino.

Algumas estratégias pedagógicas encontradas são chamadas de: sistema de bidocência (BEYER, 2005), ensino colaborativo¹³ (CAPELLINI, 2004; ZANATTA, 2004; RABELO, 2012), ensino colaborativo como sinônimo de bidocência (FONTES, 2008) e trabalho docente articulado (HONNEF, 2013).

Beyer (2005) explica o conceito de sistema de bidocência sendo um trabalho que envolve dois professores em sala de aula e salienta que um dos professores deve ter formação específica para atender os alunos público-alvo da Educação Especial. O sistema de bidocência requer investimento financeiro, pois uma sala de aula inclusiva requer dois professores, um deles em tempo parcial.

A partir de sua experiência com as escolas de Hamburgo, na Alemanha, Beyer (2005) explica que uma sala inclusiva é constituída de um grupo heterogêneo de alunos no qual há várias potencialidades e dificuldades. Assim, no sistema de bidocência, o planejamento e o desenvolvimento das ações pedagógicas devem ser realizados de forma conjunta entre os dois professores para que consigam produzir práticas pedagógicas acessíveis a estes alunos.

Para o autor, a bidocência possibilita o enriquecimento pessoal e profissional dos professores, mesmo as ações causando desconforto de imediato, pois o professor unidocente precisa preparar-se para assumir a responsabilidade de dividir sua experiência escolar com outro professor unidocente, tornando-se assim professores colaborativos.

¹³ Segundo alguns autores o termo ensino colaborativo assemelha-se ao conceito de coensino, referenciado por Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014) e sistema de bidocência descrito por Beyer (2005) e Fontes (2008).

O sistema de bidocência descrito por Beyer (2005) assemelha-se muito ao conceito de ensino colaborativo, pois segundo as autoras Capellini (2004), Zanata (2004), Rabelo (2012), Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014) entre outros estudiosos da área, o ensino colaborativo refere-se a um trabalho em parceria entre o professor da Educação Especial e da Educação Regular com o objetivo de produzir práticas pedagógicas com vistas a oportunizar aos alunos público-alvo da Educação Especial uma escolarização eficiente para seu processo de aprendizagem, bem como facilitar a inclusão escolar com a oferta de serviços e recursos acessíveis e de qualidade.

Mesmo apresentando terminologias variadas, o ensino colaborativo - bidocência, coensino – vem apontando influências significativas no processo de inclusão e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Capellini (2004, apud KAYE, 1991, p. 84) explica que “colaborar (*co-labore*) significa trabalhar junto, o que implica em ter objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo”. A intenção de colaborar com a prática pedagógica de outro professor perpassa o planejamento de estratégias, execução das ações em sala de aula, bem como o processo avaliativo dos alunos.

Considerando que as escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas. (CAPELLINI, 2004, p. 85).

Para Mendes (2006), o ensino colaborativo é um modelo de prestação de serviço em que o professor da Educação Especial e o professor da Educação Regular têm um objetivo em comum: dividem suas responsabilidades de planejamento, instrução em sala de aula e avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes. Para a autora, este modelo “emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais e escolas especiais, e especificamente para responder as demandas das políticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais” (MENDES, 2006, p. 36).

O ensino colaborativo ganha destaque em pesquisas nacionais a partir da publicação da proposta de educação inclusiva evidenciada a partir da Declaração de Salamanca (1994). Em 1996, com a publicação da LDBEN 9394/96 tem-se a proposição de que os alunos público-alvo tenham a escolarização preferencialmente

na rede regular de ensino. A partir da LDBEN de 1996, o trabalho pedagógico da Educação Regular sofre mudanças, visto que a escolarização dos alunos com deficiência não é mais apenas responsabilidade do professor da Educação Especial.

Alicerçadas na concepção inclusivista, as pesquisas têm se preocupado com essas formas de ensino, apontam que o trabalho em parceria se mostra potente. Dessa forma, baseando-se nas palavras de Bauwes & Hourcade, Friend (1989) e O'shea & O'shea (1997), Capellini (2004, p. 88) descreve o ensino colaborativo como uma “estratégia inclusiva com reestruturações dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores”. A efetivação dessas ações somente acontecerá se os participantes – professores da Educação Especial e Regular – estiverem dispostos a apostar nessa parceria.

Nesse processo não há o “professor principal” e o “ajudante”, pois é uma relação mútua em que ambos se dedicam ao desenvolvimento das ações pedagógicas integralmente. Para que o ensino colaborativo aconteça, não necessariamente os professores precisam ser amigos, mas uma experiência prévia pode deixá-los mais tranquilos, conforme descrito pelos autores Capellini (2004) e Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014).

Para Morsink; Thomas; Correa (1991) e Pugach; Johnson (1995) (apud CAPELLINI, 2004), a parceria entre os professores deve ter flexibilização, respeito mútuo, partilha de saberes, pois todos se beneficiam desse processo. Antes de qualquer ação colaborativa é necessário que ambos os professores tenham conhecimentos prévios do currículo e que juntos elaborem o planejamento da aula. Para que isso aconteça, a gestão escolar tem importante atuação, pois deverá possibilitar um tempo para o planejamento das ações do ensino colaborativo.

As ações colaborativas não são fáceis, precisam que os professores se dediquem, negociem, requer paciência, troca de ideias, bem como ajustes, resoluções de problemas, etc. Introduzir o ensino colaborativo no sistema educacional configura-se como uma tarefa difícil, principalmente quando os professores estão acostumados a trabalhar sozinhos. Dessa maneira, o ensino colaborativo é um processo que requer tempo, pois precisa ser construído. Os autores Gately & Gately (2001 apud MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 54) descrevem o ensino colaborativo em três estágios: estágio inicial, estágio de comprometimento e estágio colaborativo.

No estágio inicial, os professores da Educação Especial e da Educação Regular comunicam-se superficialmente, um momento de estabelecer relações que acabam sendo infrequentes. Neste estágio, o professor da Educação Especial interage em pequenos momentos, ficando mais em um processo de observação. As pesquisas sobre o ensino colaborativo em âmbito nacional são ainda muito recentes, de tal forma que Fontes (2009) esclarece que, por não haver uma formação inicial que prepare os professores para atuar no exercício do ensino colaborativo, a intenção dessa prática poderá causar momentos conflituosos entre os professores, correndo o risco de as ações ficarem estagnadas no estágio inicial. Dessa forma, para que as ações do ensino colaborativo aconteçam de forma clara e positiva é necessário que os professores conheçam previamente sobre o tema.

Já no segundo estágio, chamado de estágio de comprometimento, a comunicação é mais frequente, desenvolvendo um laço de confiança entre os professores para que ambos consigam trabalhar de forma colaborativa. O professor da Educação Especial assume um papel mais ativo na sala de aula, consegue desenvolver algumas atividades em conjunto com o professor da sala regular. Por fim, o estágio colaborativo é entendido como aquele em que ambos os professores interagem e colaboram abertamente, complementando um ao outro nas ações desenvolvidas em sala de aula.

Para que se alcance o estágio de colaboração, é necessário percorrer um caminho ainda muito distante, visto que, para efetivar essas ações, é preciso que haja um professor da Educação Especial em cada sala em que alunos estejam incluídos. Para Vilaronga (2014, p. 132), este caminho não depende exclusivamente dos profissionais da escola, mas de uma “mudança histórica e cultural, principalmente no que tange à imagem de que os profissionais da Educação Especial são ‘experts’ e que atuariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado”.

Capellini (2004) baseada em autores internacionais (BAUWENS; HOURCADE; FRIEND, 1989; COOK; FRIEND, 1995; DIEKER, 2001; GARGIULO, 2003; WEISS; LLOYD, 2003) descreve que o ensino colaborativo pode ser estruturado e acontecer da seguinte forma:

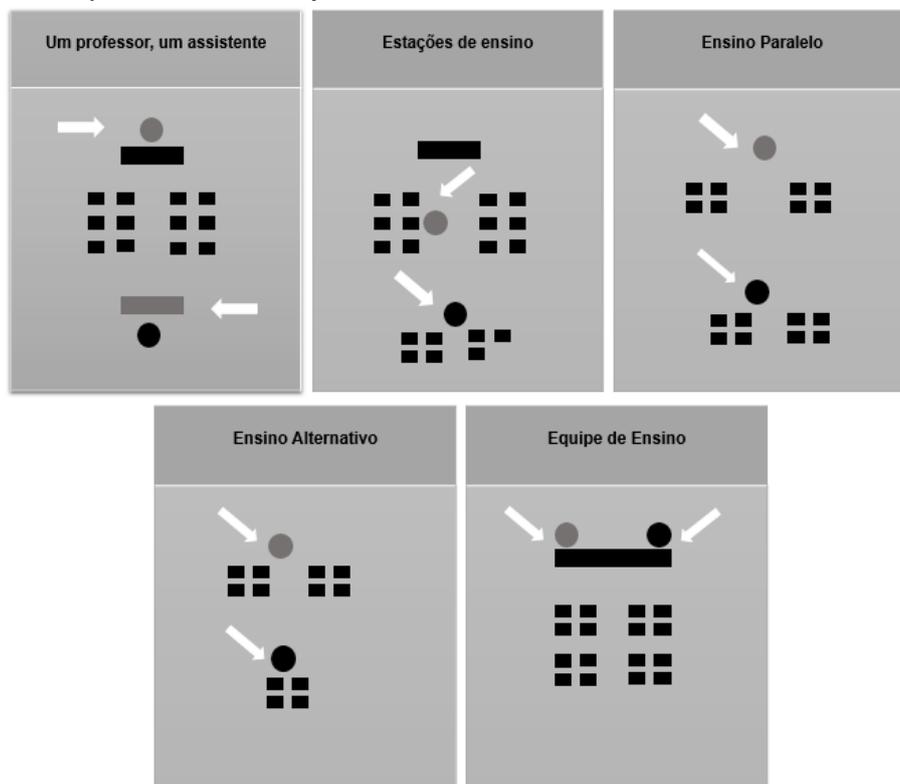
- **Um professor, um suporte:** o professor da Educação Comum e o educador especial estão presentes, mas um professor apresenta as

instruções, enquanto o outro providencia o suporte e assistência aos estudantes. Nessa abordagem o autor recomenda o rodízio de papéis entre os professores.

- **Estações de ensino:** nesse tipo, a lição é dividida em dois ou mais segmentos e apresentada em diferentes locais na sala de aula. Um professor apresenta uma parte da lição, enquanto o outro faz a exposição da outra parte. Então, os grupos alternam de local e os professores repetem as informações para novos grupos de alunos.
- **Ensino paralelo:** a instrução é planejada de forma articulada, mas cada professor fica com 50% do grupo de alunos.
- **Ensino alternativo:** um professor apresenta instruções para um grande grupo de alunos, enquanto o outro interage com um pequeno grupo de estudantes.
- **Equipe de ensino:** ensino cooperativo (ensino interativo). Cada professor dá igualmente suas instruções. Ex: O professor passa instruções de Matemática e o co-professor ilustra com os exemplos. (CAPELLINI, 2004, p. 87).

Para melhor visualização, a Figura 1 apresenta uma sistematização das propostas de arranjo do ensino colaborativo descrito pelas autoras Capellini (2004) e Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014).

Figura 1 – Propostas de arranjo no ensino colaborativo



Ao analisar as propostas de arranjos mencionado pelas autoras Capellini (2004) e Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014), foi constatado que, diante das intenções da educação inclusiva, os dois primeiros arranjos (um professor, um assistente e estações de ensino) e o último (equipe de ensino) sejam favoráveis de se efetivar. Nestes arranjos, os professores conseguem efetivar as ações colaborativas perpassando por todos os alunos.

Rabelo (2012) também vincula as ações do ensino colaborativo à formação continuada de professores, sendo uma importante proposta para os profissionais que atuam com a educação inclusiva. A autora aproxima as ações do ensino colaborativo à formação continuada dos professores, pontuando seus limites e possibilidades. Os resultados das atividades desenvolvidas com os professores da Educação Especial e Educação Regular de alunos dos 1º e 2º anos do ensino fundamental apontam para práticas pedagógicas inclusivas.

Capellini (2004) também buscou verificar as implicações do ensino colaborativo na escola regular e os resultados de sua pesquisa são positivos em relação à aprendizagem dos alunos e à formação dos professores. Da mesma forma, Zanata (2004), em sua tese de doutorado, abordou o desenvolvimento de práticas pedagógicas na escolarização de alunos surdos no contexto do ensino colaborativo. A intenção foi desenvolver e avaliar um programa de formação continuada aos professores do ensino comum por meio do ensino colaborativo. A avaliação do programa mostrou que não apenas os alunos público-alvo se beneficiaram das estratégias implementadas, mas todos os alunos da turma, bem como mencionam que muitas são as possibilidades quando se estabelece parcerias colaborativas entre o professor da Educação Especial e Regular.

Mendes (2014) salienta que a educação inclusiva precisa de uma rede variada de serviços que dê suporte às diferentes necessidades dos alunos em situação de inclusão. O sistema de bidocência ou ensino colaborativo estudado pelos autores Beyer (2005), Fontes (2008), Capellini (2004) e Zanata (2004) analisa práticas pedagógicas colaborativas nos anos iniciais do ensino fundamental enquanto que Honnef (2013), em sua dissertação de mestrado, influenciada pelo modelo de ensino colaborativo, desenvolveu o conceito de *trabalho docente articulado*.

Segundo a autora, este diferencia-se em alguns elementos do modelo de ensino colaborativo.

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. (HONNEF, 2013, p. 9).

Dessa forma, percebe-se que o professor da Educação Especial deverá atuar de forma articulada com o professor da sala regular, não restringindo sua atuação apenas ao atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncional, mas oferecendo seus serviços em todos os espaços da escola. Entende-se que o atendimento individualizado na Sala de Recursos Multifuncional oferecido aos alunos em situação de inclusão é de extrema relevância, porém é preciso pensar em um trabalho em parceria entre os professores da Educação Especial e Regular. Mendes (2014) salienta que:

[...] apesar da importância do serviço de AEE extraclasse oferecido ao aluno público-alvo da Educação Especial, é necessário pensar em uma forma de trabalho ou modelo de AEE no qual os dois professores – o da classe comum e o de Educação Especial – trabalhem em forma de colaboração, pois este será um processo formativo de aprendizado e troca de conhecimentos em que enriquecerá muito mais o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula. (MENDES, 2014, p. 37).

Segundo Honnef (2013), o trabalho docente articulado distingue-se do ensino colaborativo devido ao fato de que os professores da Educação Especial e da Educação Regular não necessariamente precisam estar juntos em sala de aula, mas é essencial que aconteça o planejamento de forma colaborativa, em que os dois professores pensem, discutam e estabeleçam os objetivos a serem alcançados pelos alunos em situação de inclusão. No desenvolvimento da aula não há necessidade do professor da Educação Especial permanecer em sala de aula. Essa proposta evitaria o constrangimento e o desconforto entre os docentes ao compartilhar o mesmo espaço.

Todavia, torna-se importante que em alguns momentos o professor da Educação Especial participe do desenvolvimento da aula, pois além de desenvolver maior vínculo com os alunos e professores, possibilita que ambos consigam fazer uma avaliação em parceria. Honnef (2013) considera que a proposta do trabalho

docente articulado é uma estratégia para o processo de inclusão e escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Além das duas formas de articulação analisadas, as autoras Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014) salientam que a educação inclusiva necessita de uma rede variada de serviços que dê suporte às diferentes necessidades dos alunos em situação de inclusão.

Dentre elas, as autoras citam o modelo de serviço itinerante onde “exigem um contato menor entre o professor e aluno, cujos atendimentos podem ser mais esporádicos, ou para oferecer serviços a condições de baixa incidência e que não requerem a disponibilidade de um professor em tempo integral” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 25). Nesta prestação de serviço, o professor da Educação Especial desloca-se de escola em escola. Sendo assim, não é necessário que exista uma parceria entre os professores neste serviço, pois o professor da Educação Especial desloca-se com o intuito de trabalhar diretamente com a criança.

Assim, como no modelo de consultoria descrito por Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014), o professor da Educação Especial deve dar assistência a várias escolas, tanto no que tange à colaboração com o professor da sala regular, bem como aos demais profissionais que trabalham para o desenvolvimento do aluno. As atribuições do professor da Educação Especial diante do modelo de consultoria, perpassam desde o atendimento aos alunos em sala de aula regular até a consultoria a “mediadores”, podendo ser outros professores e/ou profissionais e pais que atuam com os alunos. No que tange a pesquisas no campo da Educação Especial, Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014, p. 25) descrevem como atuantes no modelo de consultoria psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, denominados como consultores.

Conforme mencionado anteriormente, desde 2001, quando foi sancionada as Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica a partir da Resolução 2/2001, bem como na Resolução nº 4/2009 que institui diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e a PNEEPEI de 2008, existem documentos normativos que fazem menção à articulação pedagógica entre o professor da Educação Especial e da Educação Regular.

Estes documentos também tratam da formação do professor para trabalhar com os alunos público-alvo, atribuindo-lhes o papel de “estabelecer articulação

pedagógica com os professores da sala comum” (BRASIL, 2009, p. 2 – 3). Diante dessas estratégias de articulação pedagógica, é perceptível que o professor da Educação Especial atua em todos os espaços da escola e não somente na Sala de Recursos Multifuncional, também desenvolve ações de diferentes naturezas como a identificação de um recurso pedagógico ou tecnológico necessário à aprendizagem do aluno, além de planejar e desenvolver, em parceria com o professor do ensino comum, ações no contexto da sala de aula.

Portanto, o serviço de atendimento individualizado se configura como estratégia significativa para o processo de inclusão e escolarização dos alunos com deficiências incluídos na escola regular, porém este, como único serviço de apoio, não garante a qualidade do ensino. Para as autoras Mendes; Vilaronga; Zerbato (2014, p. 41), só haverá efetivação das práticas inclusivas, colaborativas se “houver investimentos em formação de professores do ensino comum e especial e um trabalho em colaboração de ambos, somando-se ao apoio de outros profissionais especializados”.

Conseqüentemente, acredita-se que tanto o ensino colaborativo quanto o trabalho docente articulado, ou outra forma de articulação pedagógica, tornam-se essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, bem como para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores envolvidos.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 QUESTÕES QUE PERMEIAM A PESQUISA

A oportunidade de vivenciar experiências de iniciação à docência efetivando práticas pedagógicas articuladas entre os professores da Educação Regular e as bolsistas do PIBID/Educação Especial a partir do ensino colaborativo, nos motivou a problematizar essas práticas pedagógicas e, assim, levou-nos a repensar a formação inicial em Educação Especial. Este capítulo tem como objetivo descrever os caminhos metodológicos que foram utilizados para responder às questões que permeiam esta pesquisa: *as práticas do ensino colaborativo tiveram efeitos na formação inicial dos acadêmicos participantes do PIBID/Educação Especial?*

Dessa forma, este projeto de dissertação tem o intuito de **analisar os efeitos da articulação pedagógica na formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial participantes do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.**

Os objetivos específicos são:

- *Conhecer os efeitos da prática do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para o processo formativo;*
- *Analisar as contribuições do ensino colaborativo para a prática pedagógica dos egressos do curso licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial.*

3.2 PRODUÇÕES ACERCA DO ENSINO COLABORATIVO: EFEITOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Para realizar o embasamento teórico desta pesquisa, optou-se por realizar um estudo da arte analisando as produções do Banco de Teses e Dissertações da Capes e do Portal de Periódicos da Capes. A escolha dos descritores para fazer o levantamento bibliográfico teve a intenção de unir os conceitos que mais se aproximavam com a pesquisa. Dessa maneira, foram utilizados os descritores “formação inicial” e “ensino colaborativo”. O último foi escolhido pelo fato de ser um dos eixos norteadores do programa PIBID/Educação Especial.

O recorte temporal utilizado é do ano de 2008, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, até as mais recentes publicações do ano de 2016. Vale ressaltar que, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, este recorte temporal se limita entre os anos de 2013 a 2016, pois dispõe de trabalhos compreendidos apenas neste período. Esta limitação pode deixar de selecionar algum trabalho que tenha vinculação com a temática do projeto. Os descritores foram usados de forma conjunta devido à grande quantidade de trabalhos sobre o tema formação inicial.

No Portal de Periódicos da Capes foram encontrados trezentos e trinta e sete (337) registros. Para a primeira análise, foi necessário ler os títulos, resumos e palavras-chave selecionando apenas os periódicos com alguma vinculação com o tema desta pesquisa. Após esta análise, foram encontrados cinco (05) registros.

Os periódicos encontrados são Zerbato (2014), Pessoa; Boraschi; Rinaldi (2014), Nozi; Vitalino (2015), Castro; Menezes; Bridi (2016) e Ramos; Monteblanco (2016) e a grande maioria dos artigos são de anos recentes, entre 2014 e 2016. É válido salientar que as pesquisas realizadas sobre a temática ainda têm pouca produção em virtude de que o ensino colaborativo tem se configurado como uma proposta para a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo pouca produção em âmbito nacional.

Segue organização por ano dos periódicos encontrados no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódico da Capes

Ano	Título	Autor
2014	O papel do professor de educação especial na proposta do coensino	Ana Paula Zerbato
2014	Conquistas e desafios na transição de um estudante surdocego da educação infantil para o ensino fundamental: um olhar para a formação de professores	Priscila Sales Rodrigues Pessoa; Marilene Bortolotti Boraschi; Renata Portela Rinaldi
2015	Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais	Gislaine Semcovici Nozi; Celia Regina Vitaliano
2016	Iniciação à docência na educação especial	Sabrina Fernandes de Castro; Fabiane Romano de Souza Bridi; Eliana da Costa Pereira de Menezes
2016	Educação especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial	Fabiane dos Santos Ramos; Valquieira Martins Monteblanco

Fonte: pesquisa realizada pela autora no Portal de Periódicos da Capes.

Ao estudar mais a fundo os registros encontrados, constatei que Zerbato (2014), em sua tese de doutorado intitulada “*O papel do professor de educação especial na proposta do coensino*”¹⁴, realizou o trabalho em um município no interior de São Paulo ao implementar o modelo de prestação de serviço - coensino ou ensino colaborativo - no ano de 2011, tendo como objetivo definir o papel do professor da Educação Especial baseado na proposta do coensino. A pesquisa foi realizada com os professores da Educação Especial, do ensino comum, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Os resultados encontrados descrevem os desafios da docência para os alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula comum, as percepções sobre o coensino, o desenvolvimento naquele espaço e como os sujeitos da pesquisa definem o papel do professor da Educação Especial e da Sala Regular. Segundo Zerbato (2014), os dados encontrados colaboram para as pesquisas existentes, pois em sua análise os participantes avaliam positivamente o coensino.

Pessoa; Boraschi; Rinaldi (2014) transcreveram no artigo “*Conquistas e desafios na transição de um aluno surdocego da educação infantil para o ensino fundamental: um olhar para a formação dos professores*” um relato de experiência dos resultados da pesquisa realizada durante a disciplina “Inclusão Escolar e Ensino Colaborativo” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT/UNESP, campus Presidente Prudente – SP. O objetivo do estudo foi compreender como a inclusão e o processo de ensino colaborativo foram percebidos pelos gestores e professores do Ensino Regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado, diante da transição de um aluno com surdocegueira da educação infantil para o ensino fundamental nas escolas municipais de Araçatuba – SP, além de analisar como a formação inicial e continuada contribuem para o processo de inclusão. Nos resultados, notou-se que os sujeitos com suas experiências e dificuldades buscaram alternativas para a educação inclusiva, identificando a formação de professores na perspectiva inclusiva como caminho para a consolidação dessas atividades.

¹⁴ Coensino entendido na pesquisa como sinônimo do ensino colaborativo.

O artigo “*Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais*”, escrito por Nozi; Vitalino (2015), teve como objetivo analisar as implicações dos saberes necessários ao professor para o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Os saberes foram organizados em cinco temas: dimensão conceitual, dimensão procedimental, dimensão atitudinal, dimensão contextual e características pessoais dos professores. Nos resultados encontrados quanto à formação inicial as autoras identificaram que é fundamental que sejam realizados estágios, possibilitando aos licenciandos desenvolver saberes atitudinais e procedimentais, visto que nas disciplinas teóricas prioriza-se a dimensão conceitual. Em relação à formação continuada e em serviço, é necessário que o professor receba, ao longo da vida profissional, conhecimentos que desenvolvam a reflexão sobre a prática relacionando com a teoria.

O artigo “*Iniciação à docência na educação especial*” de autoria de Castro; Menezes; Bridi (2016) relata as reflexões iniciais do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O objetivo do artigo foi analisar a implementação do ensino colaborativo, parceria entre o professor da Educação Especial e o professor do Ensino Regular, com o intuito de que os licenciandos tivessem subsídios para ofertar recursos e alternativas aos professores, bem como planejar ações em conjunto colaborando com a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Apesar do curto período de desenvolvimento do projeto, as percepções foram positivas, houve práticas compartilhadas, confecção de materiais pedagógicos que visavam a singularidade dos estudantes, bem como atendimento às necessidades específicas de aprendizagem.

Por fim, Ramos; Montebalco (2016) no artigo “*Educação Especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação*” analisam as matrizes curriculares de quatro cursos de licenciatura em Educação Especial, ofertados pelas universidades: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; e Universidade Comunitária Regional de Chapecó – Unochapecó (Santa Catarina). Ao realizar esta análise, as autoras observaram os objetivos, os espaços de atuação e o público-alvo. Constataram que há divergências entre os cursos com o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dessa forma, é perceptível a necessidade de haver uma reflexão frente à

organização curricular dos cursos para qualificar a atuação desses profissionais no mercado de trabalho.

Durante a pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram utilizados conjuntamente os mesmos descritores, “Formação Inicial” e “Ensino Colaborativo”, e assim foram encontrados 4199 registros. Os resultados foram filtrados pelas áreas de concentração: “Educação”, “Educação Mestrado” e “Educação Doutorado”. Apenas 535 registros aproximaram-se da temática. Através do filtro por programas que tinham vinculação com a área da Educação, sendo eles: “Educação” e “EDUCAÇÃO”, 533 registros foram selecionados. A partir dessa seleção, todos os registros foram analisados através da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave. Apenas os registros que tinham alguma conexão com o tema da pesquisa foram escolhidos. Nesse portal, apenas um (01) registro foi encontrado, sendo ele de autoria de Vilaronga (2014), conforme mostra quadro abaixo.

Quadro 4 – Organização da tese encontrada no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Ano	Título	Autor
2014	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Carla Ariela Rios Vilaronga

Fonte: realizada pela autora no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Vilaronga (2014), em sua tese de doutorado intitulada “*Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino*” do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, teve como objetivo construir uma proposta de colaboração nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial na sala regular com a implantação do coensino. O estudo propôs: identificar indícios de colaboração entre o professor da Educação Especial e Regular; elaborar e realizar um programa de formação de professores para atuar no coensino; avaliar a formação realizada com os professores da Educação Especial; e proporcionar espaços formativos sobre o coensino visando discutir e fortalecer este tipo de apoio. O município de São Carlos vem vivenciando a experiência do coensino numa

relação universidade X escola municipal, parceria que tornou o município pioneiro no exercício do coensino.

Os resultados afirmam que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para fortalecer a inclusão e estratégia essencial para a construção de um espaço inclusivo aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Nessa análise, nota-se que nos dois portais os resultados encontrados são de anos entre 2014 e 2016. A busca pelo referencial demonstra que são poucos trabalhos publicados na área, cinco (05) trabalhos no Portal de Teses e Dissertações da Capes e um (01) trabalho no Banco de Teses e Dissertações da Capes, tendo alguma vinculação com a formação inicial de professores da Educação Especial com estratégias de articulação pedagógica.

A maioria dos registros analisa a formação continuada dos professores atuantes no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, apenas três periódicos tratam da formação inicial de professores (NOZI; VITALLINO, 2015; CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016; e RAMOS; MONTEBLANCO, 2016), mas apenas dois destes tratam da formação do professor da Educação Especial, sendo eles: Castro; Menezes; Bridi, (2016) e Ramos; Monteblanco, (2016). Enquanto o primeiro trata da organização do PIBID/Educação Especial nos seus primeiros passos na Universidade Federal de Santa Maria, a organização dos serviços prestados e as conquistas no que tange a inclusão deste programa na escola regular; o segundo analisa as matrizes curriculares de quatro cursos de licenciatura em Educação Especial das universidades: UFSM, Unochapecó e UFSCar. Interessante analisar que estes artigos são de autoria de professores e acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O texto de Castro; Menezes; Bridi (2016) é o artigo que mais está de acordo com a temática explorada, pois vincula o PIBID/Educação Especial, lócus desta pesquisa, com as ações do ensino colaborativo enquanto possibilidade de articulação pedagógica entre os professores da Educação Especial e Regular, bem como discute a formação inicial dos licenciandos da Educação Especial a partir destas ações.

Nessa perspectiva, faz-se necessário explorar mais sobre o conceito de ensino colaborativo e de outras formas de articulação pesquisadas em âmbito nacional para, assim, fundamentar a proposta de que o exercício da articulação

pedagógica pode possibilitar aos licenciandos da Educação Especial reestruturações enquanto formação inicial e, dessa forma, potencializar a prática pedagógica no campo de atuação.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de dissertação se insere numa abordagem qualitativa em educação, pois entende que este tipo de abordagem tende a se preocupar com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Para Minayo (2011, p. 21), a pesquisa qualitativa baseia-se nas ciências sociais, pois preocupa-se em quebrar paradigmas, tende a fazer discussões sobre a reconstrução das realidades pré-estabelecidas e “corresponde a um espaço mais profundo nas relações”. Segundo a autora, a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos significados, dos motivos e atitudes, sendo estes fenômenos humanos parte da realidade social, considerando a distinção entre o humano e os animais pelo seu modo de agir, pela forma de pensar e interpretar suas ações através de suas relações vividas.

As representações ou produções humanas são objetivos da pesquisa qualitativa por não poder ser traduzidas de forma quantitativa. Para Flick (2009, p. 23) “o fato de que a maior parte dos fenômenos não possam ser explicados de forma isolada é uma consequência da complexidade desses fenômenos na realidade”. Considera que se todos os estudos empíricos fossem planejados e quantificáveis não haveria necessidade de objetos complexos existirem. Reitera ainda que “a adoção de métodos à complexidade de um tema de pesquisa é também uma maneira de resolver temas incomuns com pesquisa qualitativa” (FLICK, 2009, p.24).

A pesquisa é ponto importante para a construção da realidade, dando suporte teórico para outras investigações que movimentam pesquisadores. Entende-se que o objeto de estudo é o ponto inicial para a escolha do método a ser utilizado e que estes objetos são construídos por suas totalidades dentro do contexto vivenciado. Dessa forma, Minayo (2011) afirma que:

[...] o objetivo de estudo das ciências sociais possui consciência histórica (...) todos os seres humanos, em geral, assim como grupos e sociedades específicas dão significado a suas ações e a suas construções, são capazes de explicitar as intenções de seus atos e projetam e planejam seu

futuro, dentro de um nível de racionalidade sempre presente nas ações humanas. (p.13).

Sendo assim, os objetos não são encontrados em laboratórios ou situações artificiais, como argumenta Flick (2009), mas em situações do cotidiano, atividades práticas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. O objetivo da pesquisa “é descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009, p. 24), logo, a abordagem qualitativa se aprofunda dos significados, não há uma realidade pré-estabelecida, propondo ao pesquisador expor, interpretar e analisar os fenômenos sociais pesquisados.

Assim sendo, ao adentrar na abordagem qualitativa, o pesquisador sempre tornará a pesquisa parte de si, de suas convicções e interesses, respeitando os enunciados e mensagens. Ao perceber que as ações do ensino colaborativo influenciaram a minha formação inicial e a minha prática pedagógica, intenciono pensar que os sujeitos desta pesquisa também possam ter sofrido influências significativas, entendendo que fizemos parte do mesmo programa, apenas em anos distintos. Portanto, as minhas reflexões enquanto pesquisadora estarão imbricadas nesta pesquisa, produzindo tencionamentos.

Segundo Minayo (2011), a pesquisa qualitativa é dividida em três etapas: primeira fase exploratória, em seguida a preparação para o trabalho de campo e por fim, a análise e tratamento do material empírico e documental.

A autora entende que na primeira fase deve acontecer a “produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo” (MINAYO, p. 26), ou seja, toda a preparação teórica elaborada pelo pesquisador para, após, adentrar ao trabalho de campo.

Para a autora, o trabalho de campo se configura como a segunda fase, que consiste em levar a campo toda a fundamentação teórica realizada na fase inicial, procedimentos de pesquisa, entrevistas, observações, relacionando a teoria com a prática observada e, assim, fundamentar o referencial teórico. Em vista disso, a participação nas reuniões do programa PIBID/Educação Especial durante o segundo semestre do ano de 2015, configurou-se como um dos itens do próprio trabalho de campo. Nas reuniões, as bolsistas sondavam e discutiam sobre a Educação Especial e seus serviços. Naquele contexto, eram analisadas as experiências

relatadas pelas bolsistas comparando com referenciais teóricos¹⁵ que anunciavam as experiências do ensino colaborativo, efetivadas ou não, vivenciadas em outros espaços.

O trabalho de campo é um processo constante e perpassa toda a fase de construção do projeto de pesquisa, este ocorreu ao realizar a entrevista semiestruturada com egressos do programa e análise do material.

Por fim, a análise e tratamento do material empírico e documental, segundo Minayo (2011, p. 27), “diz respeito ao conjunto de procedimentos para interpretar os dados, articulá-los com a teoria que fundamenta tal projeto”. Este momento pode ser dividido em três tipos de procedimentos: 1) ordenação dos dados; 2) classificação dos dados; 3) análise propriamente dita. A ordenação dos dados refere-se a uma análise abrangente das entrevistas. A escolha dos trechos que venham ao encontro do objetivo que enunciei, neste caso, efeitos do ensino colaborativo para a formação inicial, é entendida como a classificação dos dados e por fim, análise propriamente dita que será exposto no capítulo 4.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Para entender as experiências vivenciadas pelas bolsistas do PIBID/Educação Especial, faz-se importante descrever e esclarecer como davam-se as ações desenvolvidas por elas neste programa e assim expor o contexto da pesquisa.

No que tange às atividades desenvolvidas no atendimento individualizado - ou em pequenos grupos -, estas acontecem na Sala de Recursos Multifuncional – SRM, preferencialmente no contraturno ao da escolarização, com caráter de complementação ao ensino regular. A inserção das bolsistas na sala regular tem o objetivo de conhecer as práticas pedagógicas dos professores do ensino regular e o processo de ensino e aprendizagem relacionados aos alunos em situação de inclusão para propor ações pedagógicas em colaboração.

A inserção das bolsistas na sala de aula e a confecção de materiais pedagógicos possibilita a construção das atividades do ensino colaborativo. Os planejamentos destas ações são desenvolvidos em conjunto com o professor da

¹⁵ Capellini (2004); Zanata (2004); Mendes, Vilaronga, Zerbato, (2014); Lago, (2011); Assis, Mendes, Almeida, (2014); e Honnef, (2015).

sala regular e/ou sugestões ofertadas a estes, que desenvolvidas por ambos. Ao passo que os bolsistas sentem a necessidade de contribuir com os professores, têm autonomia de sugerir jogos, atividades e/ou outras alternativas metodológicas que propiciem aos alunos a participação ativa no desenvolvimento da aula.

Em 2014 e 2015, as atividades foram desenvolvidas em três escolas da rede pública, em duas escolas municipais e uma estadual. Dessa forma, a organização do Projeto PIBID/Educação Especial nas escolas se deu da seguinte forma: 22 bolsistas classificados mediante edital de seleção, subdivididos em três grupos. Cada grupo foi composto de sete e/ou oito bolsistas, dois orientadores, professores do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM e um supervisor escolar, professor de Educação Especial de cada escola.

Segue Tabela 1 abaixo, com a organização do PIBID/Educação Especial no 2º semestre de 2015.

Tabela 1 – Organização do PIBID/Educação Especial – UFSM

ESCOLA	NÚMERO DE PROFESSORES DAS IES	NÚMERO de PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	NÚMERO DE BOLSISTA
Escola A	2	1	7
Escola B	2	1	7
Escola C	2	1	8

Fonte: Dados produzidos pela autora durante o acompanhamento das reuniões.

A partir dessa organização, a escolha dos sujeitos da pesquisa deu-se através da minha inserção em um desses grupos, identificado no quadro acima como Escola A, o qual passei acompanhar as reuniões enquanto pesquisadora, com o intuito de produzir dados.

Porém, diante da adequação orçamentária para o PIBID no ano de 2016, a partir do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, o PIBID/Educação Especial nos dias atuais organiza-se em uma escola da rede pública, com um professor orientador e um professor supervisor, apenas 8 bolsistas fazem parte do projeto.

A importância de se analisar os efeitos das experiências vivenciadas pelas bolsistas no âmbito do programa é justificada pela possibilidade de perceber se as ações do ensino colaborativo poderiam estar influenciando na formação inicial. Para a pesquisa qualitativa, este fenômeno não pode ser quantificado de forma a saber sua totalidade, pois, a depender do sujeito que atua neste espaço e as concepções que provocam modificações em sua estrutura singular, poderá ou não sofrer influência das ações do ensino colaborativo.

Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo. (MINAYO, 2011, p. 12).

Dessa forma, a produção dos dados desta pesquisa deu-se através da análise de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com as bolsistas. Segue organização dos sujeitos da pesquisa no 2º semestre letivo do ano de 2015.

Quadro 5 - Organização dos sujeitos da pesquisa no PIBID/Educação Especial

BOLSISTA	CURSO	SEMESTRE LETIVO	TURMA DE ATUAÇÃO	DIAGNÓSTICO DO ALUNO
B 1	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno	6º	7º Ano	Sem diagnóstico
B 2	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno	8º	3º Ano	Deficiência Intelectual
B 3	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno	8º	2º Ano	Sem diagnóstico
B 4	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno	8º	3º Ano	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
B 5	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno	8	9º Ano	Deficiência Intelectual
B 6	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno	8º	4º Ano	Síndrome de Edwards
B 7	Curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno	8º	4º Ano	Transtorno Opositivo Desafiador e Transtorno Bipolar

Fonte: Dados produzidos pela autora durante o acompanhamento das reuniões.

Segundo o Quadro 5, as bolsistas tiveram contato com turmas do ensino fundamental anos iniciais e finais, sendo a maioria atuantes em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. A predominância é de alunos com deficiência intelectual e alunos sem diagnóstico, estes por sua vez apresentam dificuldades de aprendizagem acentuadas, problemas de comportamento e/ou dificuldades nas relações sociais.

Neste quadro, mostra que há sete bolsistas, porém foram entrevistados apenas seis, visto que, durante o segundo semestre de 2015, houve uma troca entre as bolsistas. A maioria dos bolsistas estavam no último semestre do curso, apenas B1, permaneceria no programa. Enquanto pesquisadora participava das reuniões semanais e com isso puder averiguar que a bolsista que iniciou suas atividades no programa no final do semestre de 2015, estava realizando apenas observações em sala de aula, não efetivando práticas do ensino colaborativo. A escolha das bolsistas que estavam há mais tempo no programa sugere que elas teriam mais subsídios para colaborar com a pesquisa.

A entrevista foi utilizada para a produção dos dados, pois, segundo Minayo (2011, p. 64), a entrevista é uma técnica utilizada no “sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico”. Considera, ainda, que é uma conversa entre os interlocutores realizada pelo pesquisador. Tem como objetivo “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2011, P. 64).

Para Manzini (2004, p. 2), a entrevista semiestruturada é organizada por perguntas básicas fundamentadas por teorias e hipóteses que se relacionam com o tema de pesquisa. Para isso, utilizei a entrevista semiestruturada de forma a potencializar o discurso das bolsistas ao narrarem sobre suas experiências vivenciadas e a importância das ações do ensino colaborativo para a formação inicial, bem como os efeitos das experiências vivenciadas para a prática pedagógica. Manzini (2004), ao discorrer sobre entrevista semiestruturada, salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Para Minayo (2011, p. 64), configura-se como entrevista semiestruturada uma combinação de perguntas abertas e fechadas, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema”. A referida autora classifica a entrevista em duas fases, pois pode fornecer dois tipos de informações, sendo elas: as primárias e as secundárias.

As entrevistas primárias podem ser consideradas as informações que o pesquisador conseguiria com outras fontes, estatísticos, documentos, etc. Já as secundárias referem-se às informações construídas em diálogo entre o sujeito entrevistado e o entrevistador, que tratam de reflexões, crenças, sentimentos, reflexões subjetivas de cada sujeito. Dessa forma, segundo Minayo (2011), o entrevistador terá em mãos elementos das relações, das práticas que pontuam o cotidiano e, neste caso, o percurso de formação das acadêmicas enquanto bolsistas PIBID/Educação Especial.

A elaboração das entrevistas deu-se a partir do acompanhamento das reuniões, dos tencionamentos que surgiam sobre a formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Especial, a função do Educador Especial na escola regular e a prática pedagógica no campo de atuação. As entrevistas foram realizadas após o exame de qualificação¹⁶, sendo assim todas já haviam concluído o curso e a maioria estava atuando.

Para a preparação do material de análise, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a análise dos dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). As gravações serão conservadas por um período de cinco anos, pois para Bardin (2011) isto é um processo importante para a preparação do material, já que as entrevistas podem ser analisadas novamente.

Segundo a autora (BARDIN, 2011, p.37), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análises das comunicações” e tem como finalidade conhecer o que está por de trás das mensagens, ou seja, analisar o conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa. Na análise de conteúdo, há diferentes fases importantes para seguir diante da análise dos dados obtidos. São elas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

¹⁶ O exame de qualificação aconteceu em março de 2017.

Ao que se refere à pré-análise, Bardin (2011) explica que este é um período de organização.

Corresponde a um período de intuições, mas tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. (BARDIN, 2011, p. 125).

Dessa forma, nesta dissertação, a pré-análise foi composta pela realização da entrevista semiestruturada e a leitura e seleção de fragmentos dos discursos em que as bolsistas problematizam sobre o ensino colaborativo e as práticas pedagógicas que vivenciaram no âmbito do programa.

Para Bardin (2011), a pré-análise corresponde à organização de todo o material que possa ser útil para a pesquisa. A autora reitera que “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por proposição à exploração sistemática dos documentos” (Bardin, 2011, p. 126).

Esta primeira fase é composta por três “missões”: *a escolha dos documentos a serem submetidos à análise* que, nesse caso, foi as entrevistas semiestruturadas; *formulação das hipóteses e dos objetivos*, que se constitui como o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos; e a *elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final*, que compete ao referencial teórico que irá compor a estrutura desta pesquisa de mestrado.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas com as bolsistas foi feita a leitura flutuante. Para Bardin (2011, p. 126), esta primeira etapa consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Dessa forma, aos poucos a leitura se tornou precisa e as hipóteses de análise estavam claras, precisando o autor estar consciente de quais discursos estavam semelhantes, ou seja, o que estava congruente nos discursos analisados.

É importante demarcar o corpus, sendo este “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, ou seja, a escolha do corpus é a entrevista semiestruturada que foi aplicada as bolsistas.

A formulação das hipóteses para Bardin (2011) refere-se a uma “afirmação provisória”, ou seja, uma suposição da intuição do pesquisador a qual fica suspensa até que provem com dados seguros. Uma das hipóteses provisórias é de que,

provavelmente, antes da inserção no programa PIBID/Educação Especial, as bolsistas não tiveram contato com o modelo de ensino colaborativo e assim, diante da inserção no programa e do contato com o ensino colaborativo, é possível que estas ações possam ter interferido na formação inicial das bolsistas. Outra hipótese refere-se as ações colaborativas, que podem ter contribuído para a prática pedagógica no campo de atuação. O objetivo é a finalidade a que me proponho a investigar, no caso desta pesquisa, os efeitos das ações do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para a formação inicial.

Para que a análise seja validada, é necessário que haja categorias de análise. Bardin (2011) considera esta técnica como análise categorial, permitindo ao pesquisador observar a presença e/ou ausência do que é comum nas falas dos sujeitos e assim classificar os elementos significativos.

Segundo Bardin (2011), a análise categorial:

Funciona por operações de desmembramentos do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2011, p. 201, grifo da autora).

A autora reitera que “é o método das *categorias*, espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2011, p.43, grifos da autora). Esta técnica possibilita ao autor organizar de forma categórica a confusão inicial da pesquisa. É importante que sejam escolhidas categorias que possam servir para desvendar o que está sendo pesquisado e, neste caso, deve estar atrelada aos objetivos e ao problema de pesquisa. Para Bardin (2011), é a precisão da escolha das categorias que contribuirá para que não aconteçam equívocos ocasionados pela subjetividade do pesquisador. Dessa forma, os fragmentos utilizados para descrever as análises foram retirados da entrevista realizada com as bolsistas.

A constituição deste capítulo deu-se através da análise das entrevistas realizadas com as bolsistas. A partir da realização da pré-análise, identificamos o que havia de pertinente e assim assinalamos o que havia de congruente nos discursos das bolsistas. Dessa forma, as categorias emergiram durante a análise das entrevistas. O primeiro eixo de análise refere-se a *formação inicial*. Preocupa-se

em analisar a formação inicial em Educação Especial e os efeitos da intencionalidade do ensino colaborativo no PIBID/Educação Especial.

O segundo eixo investigativo problematiza as contribuições do ensino colaborativo através do PIBID/EE na atuação profissional.

Esta dissertação foi realizada conforme as normas éticas em pesquisa.

4 AUTOFORMAÇÃO A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: A INTENCIONALIDADE DO ENSINO COLABORATIVO NO PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação inicial deve ser um meio para a construção de experiências, conhecimentos, aprendizagens, produzindo reflexões a partir do contato com a realidade escolar. Para Nóvoa (1954, p. 13), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Considera-se, que a formação é um processo em constante desenvolvimento e a formação inicial torna-se uma fase desse processo. De acordo com os estudos de Tardif (2014), os saberes docentes encontram sustentação pelos saberes disciplinares, curriculares, experiências e através da formação profissional. Os últimos são definidos pelo autor como saberes transmitidos pelas instituições. Os professores e o ensino tornam-se objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação, “esses conhecimentos, se transformam em saberes destinados à formação científica” (TARDIF, 2014, p. 37). Entende-se por saberes disciplinares aqueles oriundos da formação inicial (e continuada) ofertado pelas universidades ou cursos distintos e dizem respeito aos mais variados campos do conhecimento. Os conhecimentos curriculares são percebidos como aqueles saberes que, ao longo da carreira profissional, os professores se apropriam, pois correspondem aos saberes sociais exigidos pelas instituições e escolas onde atuam.

Os saberes experienciais correspondem aos conhecimentos da prática profissional, são basilares do cotidiano e dos conhecimentos que são ofertados pelo meio escolar, podendo ser os conhecimentos oriundos de experiências individuais e coletivas, Tardif (2014) os chama de saberes práticos. Dessa forma, as ações colaborativas no âmbito do PIBID/Educação Especial se constituem como saberes oriundos de experiências extracurriculares que tencionam aos bolsistas pensar sobre a Educação Especial e seus serviços no sistema educacional atual.

Nas palavras de Silva, M. (2015, p. 62) “experenciarm algo é fazê-lo significativo para nós. Nesse sentido, pensar uma formação decorrente de nossas experiências é valorizar nossa prática docente, é significá-la, logo, refletir sobre ela, aspecto crucial na constituição docente”. O professor como sujeito da experiência se define por sua receptividade, por estar pronto a receber novas sugestões. Dessa

forma, o autor Nóvoa (1992) acredita que é por meio da experiência que o professor consegue refletir sobre sua prática pedagógica.

Para Dewey (1979), a experiência é oriunda da relação entre o sujeito e o meio, e assim este modifica e é modificado por ele. Esta ideia colabora com o pensamento de Maturana e Varela (2001, p. 189) ao referir que “toda experiência é modificadora, em especial em relação a nós, embora às vezes, as mudanças não sejam completamente visíveis”. Para os autores, o processo de produção do conhecimento se dá na relação, não acontece de maneira solitária, mas por meio da relação com o outro. As perturbações externas causam alterações internas no sujeito, ou seja, experiências vivenciadas nos tocam e nos transformam resultando em modificações no nosso modo de pensar e ser.

O acoplamento estrutural é a interação do meio com o sujeito e essa adaptação/interação vai interferir em sua estrutura. Dessa forma, existe a possibilidade de mudarmos a estrutura de sujeitos a partir das relações que são estabelecidas por ele, seja logo ao nascer ou através das mediações que serão ofertadas a ele. O sistema nervoso é um instrumento que faz mediação entre o organismo e o meio, as informações são representações de mundo que permitem a adaptação do sujeito nesse meio. “Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação” (MATURANA, 2001, p. 12).

“A ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização” (MATURANA E VARELA, 2001, p. 86), ou seja, o homem vai se transformando e se reconfigurando internamente a partir das relações que ele estabelece com os outros sujeitos e com as ferramentas existentes. Através dessas mudanças, o sujeito consegue ir transformando sua estrutura, mas sem perder sua organização. De acordo com Maturana e Varela (2001), a organização do ser humano não mudará em nenhum momento, porém sua estrutura pode e deve mudar ao longo dos tempos, a partir das relações que estabelece com o meio. Dessa forma, os seres vivos são iguais em suas organizações, mas se distinguem porque têm estruturas distintas. Os autores consideram como estrutura todo aprendizado a partir de suas relações particulares, ou seja, as transformações que surgem destas relações.

O homem tem a capacidade de se constituir homem e transformar-se através das relações estabelecidas consigo e com o meio. Dessa forma, transformando-se

nas/pelas relações, assim é capaz de dar sentido ao que lhe acontece. Essa autoprodução, autotransformação é entendida como autopoiese, ou seja, o homem tem a capacidade de se autoproduzir, autotransformar-se em sua estrutura individual.

Nessa perspectiva, o PIBID/Educação Especial tem o objetivo de ofertar experiências de iniciação à docência que possam auxiliar no processo formativo das bolsistas no que diz respeito ao compartilhamento de experiências e de saberes, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas no sistema educacional atual.

Para iniciar a proposta das ações do ensino colaborativo na escola, foi necessário saber quais conhecimentos prévios as bolsistas tinham sobre o conceito. Ao verificar, não sentimos estranheza que a grande maioria não havia tido contato com o ensino colaborativo antes do projeto.

Fui ficar sabendo quando ingressei no PIBID que anunciaram que era um dos três eixos norteadores do trabalho e fui conhecer mesmo, a partir das discussões teóricas que a gente fez. (B3).

Não, antes do projeto não. (B1).

Fui descobrir o que era o ensino colaborativo no PIBID. (B5).

Como o conceito do ensino colaborativo não é recente e como se tem anunciado que o trabalho articulado entre os professores que atuam com a inclusão escolar já estava previsto nos documentos normativos, uma das bolsistas havia percebido algumas discussões sobre o assunto.

Acabei conhecendo, discutindo sobre o ensino colaborativo no PIBID. Durante a graduação eu havia ouvido falar, não especificamente, não detalhadamente, nem através de leituras. (B4).

No que se refere à presença do ensino colaborativo no currículo da formação inicial as bolsistas se manifestaram.

Acho, bem positivo. Porque a gente como graduanda da Educação Especial só passa conhecer o ensino colaborativo ao estar inserida no PIBID. E acho que seria bem importante para ter esse contato inicial, não chegar na escola despreparado quando isso começar se implementar dentro do espaço escolar. (B4).

Sim, com certeza. Eu acho que é algo fundamental [...] porque no nosso caso agora, as orientadoras até trouxeram isso no estágio, mas acho que

devesse se discutir isso desde o início do curso [...] é uma das alternativas potentes para a ação da educação especial dentro da escola. (B3).

Sim, com certeza, depois que a gente descobre o que é, vai entendendo [...] até porque se tem uma nova proposta agora para que o ensino colaborativo esteja nas escolas, pelo menos aqui no município (Santa Maria). (B5).

O conceito do ensino colaborativo como uma proposta de articulação pedagógica entre os professores da Educação Especial e Regular foi conhecido pelas bolsistas através do PIBID/Educação Especial. Dessa forma, as autoras Oliveira; Mendes (2016) identificam que as grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Especial em nível superior existentes no Brasil, não contemplam disciplinas sobre ações articuladas. Cabe ressaltar que as bolsistas acreditam ser importante discutir o ensino colaborativo enquanto disciplina da grade curricular, pois como cita B3 “[...] as orientadoras até trouxeram isso no estágio”. Sendo assim, alguns professores do curso de Licenciatura em Educação Especial – Diurno da UFSM estão propondo práticas colaborativas nos estágios curriculares obrigatórios aos acadêmicos com o propósito de tencionar um trabalho articulado entre os professores da Educação Especial, da Educação Regular e os acadêmicos.

As ações colaborativas contemplam elementos particulares como as implicações do currículo, a dinâmica do trabalho, o compartilhamento e divisão das tarefas na sala de aula. Estes preceitos que permitem operacionalizar as ações colaborativas no contexto educacional atual não têm sido trabalhados nos cursos de formação de professores (GARCIA, 2011).

Freitas (2006, p. 176) compreende que,

[...] um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

A autora sinaliza a necessidade de uma formação que possibilite aos futuros profissionais da área capacidades para desenvolver habilidades, competências e conhecimentos para atuar em uma escola. Além disso, os cursos de licenciatura em Educação Especial não apresentam diretrizes curriculares. O currículo em vigência do curso Diurno da UFSM data de 2004, tal informação indica que a proposição

curricular do curso é anterior a PNEEPEI e aos atuais documentos que regulam esta política. A maioria das bolsistas público desta pesquisa é egressa deste curso.

Fontes (2009) reitera que as pesquisas em território nacional sobre o coensino – sinônimo de ensino colaborativo – ainda são muito recentes. Nesse sentido, por não haver uma formação inicial que prepare os professores da Educação Especial e Educação Regular para o exercício do ensino colaborativo, corre-se o risco de haver conflitos entre os professores e as ações fiquem estagnadas no estágio inicial¹⁷.

A proposta de realizar práticas pedagógicas colaborativas nos estágios curriculares obrigatórios também se vincula à aprovação do Plano Municipal de Educação de Santa Maria¹⁸ citado pela bolsista “[...] *até porque se tem uma nova proposta agora para que o ensino colaborativo esteja nas escolas, pelo menos aqui no município (Santa Maria)*” (B5). O Plano contempla 20 metas a serem vencidas em 10 anos. Dentre elas destaca-se a implementação de práticas pedagógicas colaborativas no sistema municipal de ensino, como descrito na Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, público alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, o ensino colaborativo e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação. (SANTA MARIA, 2015).

Através do Plano Municipal de Educação temos destaque da implementação de diretrizes que asseguram a universalização ao acesso à Educação Básica, a melhoria na qualidade de ensino e a valorização dos professores, bem como vinculam o ensino colaborativo à organização das práticas pedagógicas. Os autores Delevati; et al (2016) ao pesquisar as políticas de inclusão em Santa Maria, analisam que:

¹⁷ As autoras Mendes; Vilaronga; Zerbato (2016), analisam a proposta do ensino colaborativo em que verificam que há diferentes estágios para esta proposta. Esclarecem que o estágio inicial compreende que a comunicação dos professores da Educação Especial e Educação Regular é superficial e por vezes não ocorre o estabelecimento de uma relação profissional. Correndo o risco de as ações fiquem estagnadas neste primeiro estágio.

¹⁸ Projeto de Lei nº 6.001/2015.

O trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula e o do atendimento educacional especializado se apresenta como uma linha organizadora de uma prática pedagógica a qual possui como premissa a inserção e a escolarização do aluno com deficiência na escola desde a educação infantil. Esta perspectiva está descrita em diversos documentos normativos e orientadores, com destaque ao Plano Municipal de Educação, que apresenta como fundamentos para a garantia do acesso e da permanência dos estudantes do público da Educação Especial, a formação continuada dos professores para a atuação colaborativa entre o atendimento educacional especializado e ensino comum. (DELEVATI, et al. 2016, p. 16).

Nessa lógica, a oferta do ensino colaborativo no currículo dos cursos de Educação Especial propõe que os futuros profissionais saiam habilitados a trabalhar de forma colaborativa. “[...] *seria bem importante para ter esse contato inicial, não chegar na escola despreparado quando isso começar se implementar dentro do espaço escolar*” (B1). A formação de professores na perspectiva do ensino colaborativo tem caráter emergencial, tendo em vista que uma das estratégias do Plano Municipal de Educação é garantir práticas pedagógicas em Educação Especial por meio do ensino colaborativo, até o segundo ano de vigência, nas escolas de Educação Infantil.

Diante da realidade educacional, percebe-se que a possibilidade de articulação com os professores da sala regular no contexto do PIBID/Educação Especial produziu efeitos na formação das bolsistas.

Sim, acredito que sim [...] a gente já vai conhecendo o contexto de uma escola, como procede-se a gestão, como vai se encaminhando, como é estar dentro de uma escola quais são os deveres as obrigações e eu acho que sim é bem positivo o PIBID a gente não sair direto do curso e ter um choque inicial se deparar com o contexto escolar. (B4).

Bastante, porque tanto a oportunidade de trabalhar com a turma com aquele estudante dentro da turma como a questão de trabalhar junto com a professora eu acho que tu traz muitas questões que talvez não a gente não tivesse pensado ainda porque tu vai colaborar com uma professora que tem anos de experiência que já tem outra visão, então compartilha isso, a gente acaba colocando em cheque nossas próprias concepções. (B3).

[...] sim elas (ações colaborativas) me fizeram pensar num todo, não só no aluno como a gente fazia inicialmente né, acho que pensar num todo foi bem importante, começar a pensar o que é relevante para um todo e não só para um aluno. (B5).

[...] consegui incluir minha aluna, eu consegui fazer com que ela fizesse atividades, ela se sentiu extremamente feliz e além dela se sentir feliz os outros se sentiram felizes e tiveram uma interação maior com ela, não foi aquela coisa de todos os dias a mesma aula de sempre, a gente inovou e isso foi muito bom para mim e para eles [...] vi quanto o ensino colaborativo é rico, o quanto nós podemos sim entrar em sala de aula e trabalhar. (B6).

O ensino colaborativo é baseado numa abordagem social porque infere que a escola seja modificada e que o ensino ofertado seja de qualidade a todos os alunos. Para isso, a formação dos professores que atuam com a perspectiva da educação inclusiva deve ofertar uma visão mais ampliada da Educação Especial. Segundo as autoras Victor; Piloto (2016, p. 164), a formação do professor da Educação Especial por muito tempo foi marcada pelo modelo clínico, “por práticas que dão ênfase à constituição orgânica do sujeito [...] na descrença de suas possibilidades de aprendizagem”.

Garcia (2011) entende que a formação de professores da Educação Especial baseia-se no modelo hegemônico de Educação Especial, mais especializado do que pedagógico, e afirma que a Educação Especial tem sido realizada em paralelo a educação básica, centrada nos recursos e estratégias ofertadas na SRM.

Pensar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva remete à necessária articulação entre os profissionais da escola regular. As autoras Jesus; Alves (2011) compreendem que os professores da Educação Especial que atuam com esta perspectiva devam ter formação e conhecimentos sobre a proposta, bem como atuar de forma articulada com os professores do ensino comum, no que tange ao planejamento e à elaboração de atividades para os alunos.

Nessa lógica, deve haver articulação entre os professores da Educação Especial e Educação Regular, possibilitando a todos os alunos uma educação de qualidade que contribua para a sua formação enquanto sujeito. Cabe aos cursos de Licenciatura em Educação Especial – e demais licenciaturas – analisar o modelo de ensino colaborativo descrito no capítulo 2, ofertando formação inicial que possibilite a efetivação de ações colaborativas entre os professores atuantes no contexto educacional. Libâneo (2001) acredita que a educação é uma prática social, surge no espaço das relações e atua na organização da existência humana de forma individual e grupal.

As autoras Jesus; Alves (2011) contribuem dizendo que necessitamos de uma formação de professores que valorize uma organização teórico-prática na qual reconheça uma concepção de singularidade, de dignidade humana.

Não se trata de negar singularidades, mas de uma prática inovadora, em que diferentes profissionais da Educação – especializados ou não – entrem com seus conhecimentos em ações de colaboração e instituem em contexto

os currículos que melhor atendam a todos, evitando as discrepâncias entre o que se ensina e o que aprende, bem como o apagamento da diferença. (JESUS; ALVES, 2011, p. 26).

A partir desta reflexão, compreendemos que a articulação pedagógica entre os professores da Educação Especial e Regular seja discutida ainda na formação inicial. A articulação pedagógica potencializa as relações entre os sujeitos preocupados com a educação dos alunos público-alvo e, assim, colaborar significa trabalhar junto, cooperando, compartilhando objetivos e frustrações com um objetivo único: a inclusão e a aprendizagem desses alunos.

Desse modo, as ações colaborativas entre as bolsistas e os professores da educação básica produzem reflexões sobre o ensino ministrado, fornecem a troca de informações e conhecimentos, intencionam novos olhares sobre a capacidade dos alunos público-alvo, estimulam a produção de planejamentos diferenciados e adaptados. Ao analisar os discursos das bolsistas, identificamos que houve mudanças sobre a concepção de Educação Especial após a participação no programa e nas ações do ensino colaborativo.

[...] eu não digo que mudou, mas parece que ela teve um novo entendimento, porque antes eu acho que a Educação Especial era muito centrada na sala de recursos e acho que a partir do PIBID as pessoas passaram a conhecer o trabalho da Educação Especial e entender um pouco mais a nossa área, do nosso trabalho, sobre nosso papel e acho que através do ensino colaborativo e da prática do PIBID isso veem se aperfeiçoando e vem trazendo para o contexto da escola. (B4).

Mudou, porque a gente sai um pouco daquela questão de tu estar só dentro da sala de recursos [...] quando entrei no curso, enquanto educadora especial pra mim era só aquele atendimento individualizado com o aluno e hoje não, eu enxergo, tu pode fazer muito mais coisas dentro dessa perspectiva. (B2).

A sim, acredito que sim. Porque a gente passou também a entender que o atendimento não é só dentro da sala de recursos né, que o atendimento ele está ali presente [...] que o teu trabalho enquanto educador especial ele está em todos os lugares. (B1).

Com certeza mudou, eu passei a ter uma visão mais ampla [...] minha ideia antes que eu só ia trabalhar na sala do atendimento educacional especializado (referindo-se a SRM) eu acho que é isso, que a gente aprende no curso inteiro, que a sala de AEE é para os educadores especiais e lá eles devem ficar, mas com o ensino colaborativo eu vi que vai muito além. (B6).

Nesse sentido, as ações colaborativas no âmbito do PIBID/Educação Especial provocam aos bolsistas pensar sobre o campo da Educação Especial e seus serviços por outro viés. De certa forma, de acordo com os estudos de Baptista

(2011), com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tivemos em território nacional um grande investimento nas SRM, a partir do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e com a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2011). Este espaço se configurou como o *locus privilegiado* de atuação da Educação Especial e oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado.

Com a proposta do ensino colaborativo, as bolsistas passaram a perceber que a Educação Especial está para além do serviço de Atendimento Educacional Especializado e que este não fica centrado no espaço da SRM. “[...] a gente passou também a entender que o atendimento não é só dentro da sala de recursos” (B1); “[...] pra mim era só aquele atendimento individualizado com o aluno e hoje não, eu enxergo, tu pode fazer muito mais coisas dentro dessa perspectiva” (B2); “a gente aprende no curso inteiro, que a sala de AEE é para os educadores especiais e lá eles devem ficar, mas com o ensino colaborativo eu vi que vai muito além” (B6).

Na perspectiva das ações colaborativas, a “Educação Especial deixa de ser vista apenas como um serviço de atendimento individualizado na SRM aos alunos público-alvo da educação especial e passa a ser um serviço da escola para uma educação inclusiva a todos os alunos” (SCHNEIDER; BRIDI, 2016, p. 8).

No que tange às fragilidades aos pontos negativos da construção do ensino colaborativo, as bolsistas afirmam:

[...] os pontos negativos é essa dificuldade que a gente tem em atribuir o ensino colaborativo com os professores e a dificuldade em manter uma relação cativante com o professor. (B4).

Como pontos negativos eu acho que a questão é, não sei é como está iniciando, falta um pouco de uma articulação da escola de garantir um tempo de planejamento coletivo com essas professoras de ter um tempo para sentar para avaliar essa proposta para ver se está sendo positiva ou se não está. (B3).

Como um ponto negativo de todos esses anos eu acho que todo o sistema dentro da escola [...] está muito falho, então eu acredito que isso tenha prejudicado muito não só nós enquanto bolsista do PIBID, mas de todos sabe, pessoal do estágio [...] tem que melhorar essa questão da gestão escolar [...] essas discussões o que é inclusão escolar de um modo mais abrangente, não cabendo só ao educador especial. (B1).

[...] a gente até tenta planeja junto mas acaba que os papéis são meio divididos [...] as bolsistas vão lá dão a ideia, tentam uma colaboração e as professoras meio que dividem a atividade quando eu percebia que elas não iriam me ajudar eu ia lá e pedia ajuda, dizia: - Não a aula é nossa, preciso da tua ajuda. (B5).

[...] a fragilidade eu acho que é o conhecimento do professor acerca do ensino colaborativo, conhecimento dos dois em planejarem juntos, conhecerem seus alunos e pensarem coisas que vão agradar a todos [...] a fragilidade maior eu acho que é essa relação entre os professores escola também, porque a escola tem que dar um apoio, sem a escola o negócio também não anda. (B6).

O ensino colaborativo tem o objetivo de redefinir os papéis dos professores para que estes possam trabalhar juntos. *“[...] a gente até tenta planejar junto, mas acaba que os papéis são meio divididos” (B5).* A maior dificuldade do ensino colaborativo é a efetivação do estágio da colaboração¹⁹, pois necessariamente precisaríamos da redefinição dos papéis dos professores, principalmente do professor da Educação Especial, o qual deve, na perspectiva do ensino colaborativo, atuar diariamente na sala de aula.

Na perspectiva do ensino colaborativo, os serviços da Educação Especial não são segregados da escola. O aluno público-alvo não é mais retirado da sala de aula para receber o atendimento individualizado na SRM, mas é o professor da Educação Especial que vai até a sala de aula para partilhar seus conhecimentos com o professor do ensino comum (ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011). Dessa forma, a proposta do ensino colaborativo demandaria de uma maior contratação de professores da Educação Especial para atuar de forma articulada com os demais professores.

A maioria das bolsistas ficou em média um ano na escola e a primeira intenção delas foi estabelecer uma parceria com os professores da Educação Regular para as ações colaborativas. Entretanto, uma das dificuldades encontradas para a efetivação do ensino colaborativo é justamente o estabelecimento do vínculo. *“[...] a dificuldade em manter uma relação cativante com o professor” (B4).*

Nos estudos de Rabelo (2012), Fontes (2009), Assis; Mendes; Almeida (2011) e Capellini (2004), o estabelecimento do vínculo é o ponto crucial do desenvolvimento da parceria colaborativa. Porém, as autoras esclarecem que os professores não precisam ser amigos, mas aos poucos ir construindo uma parceria de colaboração para efetivar as ações em conjunto. *“O professor que encontra resistência em seu trabalho não deve encarar as dificuldades como uma questão pessoal, mas, sim, como uma situação incômoda na qual o outro se defende”*

¹⁹ Para Mendes; Vilaronga; Zerbato (2016), na proposta do ensino colaborativo, o estágio da colaboração configura-se como o resultado das práticas colaborativas desenvolvidas pelos professores.

(ASSIS; MENDES; ALMEIDA, 2011, S/P). A resistência inicial faz parte do processo, pois não temos uma cultura de colaboração nas escolas (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; LAGO, 2014). Dessa forma, o estabelecimento do vínculo entre os professores demora, o que acaba dificultando a efetivação das ações do ensino colaborativo.

É importante destacar que os professores não estão acostumados a trabalhar de forma colaborativa. Como citamos anteriormente, esta proposta enfatiza que ambos os professores devem complementar-se e nessa troca colaborativa existe o compartilhamento de conhecimentos. Mas para que essa troca aconteça é necessário o processo de reflexão sobre as práticas de ensino e dinâmica com a turma, bem como é necessário que os professores estejam de acordo em estabelecer uma relação de parceria, já que estão habituados a trabalhar sozinhos.

Nessa troca inicial, qualquer crítica ao trabalho do professor da sala regular pode colocar tudo a perder, impedindo as ações do ensino colaborativo. Nesse sentido, as bolsistas preocupadas com as reações dos professores procuravam interagir quando encontravam abertura para o diálogo. “[...] *quando eu percebia que elas não iriam me ajudar eu ia lá e pedia ajuda, dizia: - Não, a aula é nossa, preciso da tua ajuda*” (B5). Essa interação superficial entre os professores da Educação Regular e as bolsistas é considerada pelas autoras Mendes; Vilaronga; Zerbato (2016) como características do estágio inicial, em que os profissionais ainda não têm uma abertura para desenvolver ações colaborativamente. Capellini (2004) baseando-se nos autores Coderman; Bresnahan Pedersen (2009) acredita que o primeiro estágio envolve aspectos como paciência, honestidade, comunicação e empatia. De acordo com Sennet (2013, p. 34), “a empatia é uma prática mais exigente, pelo menos na escuta: o ouvinte precisa sair de si mesmo”, ou seja, o professor necessariamente precisa colocar-se no lugar do outro e compreender suas angústias.

Outra fragilidade da efetivação das ações colaborativas no PIBID/Educação Especial está relacionada ao desconhecimento dos professores da Educação Regular sobre o ensino colaborativo “[...] *a fragilidade eu acho que é o conhecimento do professor acerca do ensino colaborativo*” (B6). Antes das ações do PIBID/Educação Especial não havia práticas articuladas entre os professores da Educação Especial e Educação Regular na escola e a proposta da efetivação de ações nesta perspectiva no âmbito do sistema educacional de Santa Maria é

recente. Foi mencionado anteriormente que a partir do Plano Municipal de Educação, publicado em 2015, as escolas de Educação Infantil podem garantir práticas pedagógicas por meio do ensino colaborativo no sistema educacional municipal. Nesse sentido, o Plano menciona sobre o investimento na formação dos professores.

- 1.31) promover formação continuada de no mínimo 40 (quarenta) horas anuais, aos professores que atuam na Educação Infantil, garantindo as especificidades da área e as demandas emergentes dos diferentes contextos, por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior públicas e privadas; e
- 1.32) ampliar a possibilidade de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, em regime de colaboração, através de parcerias com IES públicas e privadas, em nível de especialização e mestrado. (SANTA MARIA, 2015).

Com este investimento, o sistema municipal de Santa Maria assegura formação continuada aos professores da Educação Infantil para trabalhar de forma colaborativa, já que uma de suas diretrizes é “1.26) garantir ensino colaborativo com professor de Educação Especial em turmas com até 2 (dois) alunos público alvo da Educação Especial matriculados na Educação Infantil” (SANTA MARIA, 2015). Para a efetivação destas ações, fica determinado que os professores da Educação Infantil terão 20% de sua carga horária semanal para o desenvolvimento de horas-atividades, ou seja, prevê um tempo para o planejamento que poderá ser desenvolvido em parceria com o professor da Educação Especial.

No que corresponde ao planejamento “[...] *falta um pouco de uma articulação da escola de garantir um tempo de planejamento coletivo com essas professoras*”. (B3); “[...] *tem que melhorar essa questão da gestão escolar*” (B1). Na perspectiva do ensino colaborativo, o tempo para o planejamento é determinante, pois sem este tempo o planejamento em parceria com outro professor acaba acontecendo fora do espaço escolar, quando acontece. Dessa forma, o planejamento acaba sendo limitado, pois os professores precisam ter conhecimentos prévios sobre o currículo e planejar as aulas de forma colaborativa (CAPELLINI, 2004).

Conforme pesquisas das autoras Mendes, Vilaronga, Zerbato (2016), o ensino colaborativo deve ser prioridade para a gestão escolar, caso contrário, sem os arranjos para viabilizar o planejamento em parceria, o ensino colaborativo não acontece. No contexto da rede municipal de ensino de Santa Maria, local onde as bolsistas do PIBID/Educação Especial atuavam, não eram ofertadas aos professores

horas-atividades destinadas ao planejamento, o que prejudicou a efetivação do ensino colaborativo.

A esse respeito, “[...] *um ponto negativo de todos esses anos eu acho que é todo o sistema dentro da escola*” (B6). Para Mendes; Vilaronga; Zerbato (2016, p. 34), a proposta do ensino colaborativo “exige uma administração que saiba ouvir e que esteja aberta para atuar nos momentos de superação de obstáculos”. No referido contexto, as reorganizações do sistema municipal encerraram as horas atividades dos professores, um dos aspectos que dificultou a ação da gestão escolar em organizar momentos para o planejamento em conjunto. Nesse sentido, as autoras Jesus; Alves (2011) acreditam que a gestão escolar deva mobilizar a escola para que a articulação pedagógica aconteça, favorecendo a aprendizagem dos alunos, bem como negociar com o sistema de ensino, proposições que deem subsídios aos professores para o desenvolvimento de parcerias colaborativas.

Por outro lado, no que tange aos aspectos positivos que favorecem o ensino colaborativo como uma proposta inovadora para o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, as bolsistas anunciam:

Bom, os pontos fortes eu acho que são muitos [...] tanto para formação, formação como no meu caso formação inicial enquanto bolsista, para formação continuada dessa professora do ensino comum. (B3).

Acho que o ponto forte que eu observei nos professores com quem eu trabalhei foi a possibilidade de pensar o aluno da inclusão, embora ele (o ensino colaborativo) seja voltado pra turma toda, o que eu percebia na escola é que tinha um discurso assim “o aluno tem dificuldade, eu não sei o que fazer com ele” e ai a gente vai pra escola e começa dar algumas possibilidades para os professores e eles [...] me diziam “bah, não tinha pensado nisso, podia fazer isso” e ai eu percebia que eles [...] vão levar pra outras turmas, [...] o maior ponto positivo é eles conseguirem repensar a práticas deles. (B5).

Os pontos fortes [...] é o rendimento da turma tanto dos alunos sem deficiência quanto os com deficiência, eles aprendem muito. (B6).

Para Nóvoa (1954, p. 19), no que tange à formação de professores “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”. “[...] *os pontos fortes eu acho que são muitos [...] tanto para formação, formação como no meu caso formação inicial enquanto bolsista, para formação continuada dessa professora do ensino comum*” (B3). O projeto acaba oportunizando aos bolsistas o enriquecimento da formação

inicial em curso a partir do desenvolvimento de práticas de iniciação à docência, pois realizam ações na perspectiva do ensino colaborativo em articulação com professores mais experientes. As bolsistas acreditam que as professoras da Educação Regular também passaram por momentos de formação – continuada.

As bolsistas percebem que os professores da Educação Regular ainda encontram dificuldades para realizar práticas pedagógicas inclusivas. “[...] *o que eu percebia na escola é que tinha um discurso assim ‘o aluno tem dificuldade, eu não sei o que fazer com ele’ e aí a gente vai pra escola e começa dar algumas possibilidades para os professores*” (B5). De acordo com Romero; Souza (2008, p. 3101), “nos deparamos com uma educação que não tem atingido seus objetivos talvez seja o momento de tentarmos de maneiras diferentes, em vez de ficarmos jogando a culpa de um lado para o outro”.

Segundo as autoras, a maioria dos professores da Educação Regular argumenta que não teve formação para trabalhar com tal alunado, mas concorda ao dizer que o processo de inclusão deve partir, também, da busca por estratégias do professor, oferecendo novas formas de ensinar, contemplando todos os alunos da sala, pois existem formas distintas de aprender e ensinar.

É provável que nenhum curso de formação inicial ou continuada seja suficiente para abarcar todos os conhecimentos necessários para tornar um professor apto a ensinar com qualidade todos os alunos. Nesse sentido, o coensino se torna uma proposta interessante de trabalho favorável ao sucesso da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, pois funciona por meio da parceria entre os dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula e conhecimento sobre os conteúdos específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, além de entender sobre as estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2016, p. 64)

Nesse sentido, na perspectiva do ensino colaborativo, os professores da Educação Regular e Especial articulam seus conhecimentos no intuito de produzir práticas pedagógicas que atinjam a diversidade dos alunos, tanto no que tange às demandas do currículo escolar – responsabilidade do professor da Educação Regular - quanto às singularidades de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial – em que o professor da Educação Especial tem função de criar estratégias e/ou recursos para o acesso de qualidade ao ensino.

A educação dos alunos público-alvo não compete apenas ao professor da Educação Especial. Assim, os professores da Educação Regular precisam pensar sobre atividades que deverão desenvolver para contemplar todos os alunos. “[...] o ponto forte que eu observei nos professores com quem eu trabalhei foi a possibilidade de pensar o aluno da inclusão, embora ele (o ensino colaborativo) seja voltado pra turma toda” (B5). O professor da sala regular deve comprometer-se em buscar formação adequada para propor aos seus alunos em situação de inclusão uma educação de qualidade que desenvolva suas habilidades e competências, pois é na sala de aula que o aluno passa a maior parte do seu tempo escolar.

A educação dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda está muito atrelada à prática pedagógica do professor da Educação Especial, mas para as autoras Vilaronga; Mendes (2014) o caminho para a efetivação da educação inclusiva

[...] não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórico e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da educação especial sejam os “experts” e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 149).

De acordo com as bolsistas, todos os alunos são beneficiados pelas ações colaborativas. “Os pontos fortes [...] é o rendimento da turma, tanto dos alunos sem deficiência, quanto os com deficiência, eles aprendem muito” (B6). O modelo de ensino colaborativo enfatiza que todos os alunos devem ser contemplados com estratégias de aprendizagem que potencializem seus conhecimentos. Não é apenas o aluno público-alvo que carece de uma educação que atenda suas especificidades, pois cada sujeito é único, assim é necessário que os professores criem práticas pedagógicas que propiciem a aprendizagem a todos.

Ao finalizar a análise das entrevistas sobre as ações do ensino colaborativo, foi possível verificar o crescimento conceitual das bolsistas. Todas relacionam o ensino colaborativo com a parceria entre o professor da Educação Especial e o professor da Educação Regular.

[...] o ensino colaborativo é a parceria entre o professor da sala regular e educador especial, contribuindo então nos aspectos de aprendizagem não só da criança com deficiência inserida dentro da sala de aula, mas contribuindo para todos os outros alunos dentro deste espaço, colaboração entre os dois professores e a turma. (B4).

[...] entendo que ele é um trabalho em conjunto, eu como educadora especial com a professora regente da turma, é um trabalho que tem que caminhar junto [...] não focando só na especificidade do aluno, mas que ele também possa se envolver dentro das atividades da turma. (B2).

[...] eu compreendo o ensino colaborativo como uma ação colaborativa mesmo entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum tendo uma igualdade nas funções assim do planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das ações pedagógicas dentro da sala de aula. Não vai focar um aluno específico, vai focar na turma como um todo, privilegiando todas as especificidades que se encontram na turma. (B3).

[...] eles (professores da Educação Especial e Educação Regular) conseguem planejar e colocar em prática tudo mas visando todos os alunos não só o público-alvo da educação especial [...] é realmente estabelecer uma parceria [...] onde os dois passam a ter papéis iguais dentro de uma sala comum. (B1).

[...] é um trabalho em colaboração que visa a aprendizagem, o benefício da aprendizagem da turma toda [...] que dê mais condições de aprendizagem, que leve coisas diferentes, alternativas metodológicas diferentes pra turma. (B5).

[...] entendo que o profissional da educação especial vai pra sala de aula junto com o professor comum e eles ali buscam maneiras de planejar para o aluno com deficiência e para toda a turma. Não é só para o aluno com deficiência, então os dois planejam juntos, pensam juntos, é uma parceria mesmo. (B6).

No que se refere às ações colaborativas, as bolsistas percebem que com esta proposta os professores devem trabalhar juntos com o objetivo de “conseguir o que não podem alcançar sozinhos” (SENNET, 2013, p.15). “*[...] entendo que ele (o ensino colaborativo) é um trabalho em conjunto [...] é um trabalho que tem que caminhar junto*” (B2); “*[...] é realmente estabelecer uma parceria [...] onde os dois passam a ter papéis iguais dentro de uma sala comum (B4); “Não é só para o aluno com deficiência, então os dois planejam juntos, pensam juntos, é uma parceria mesmo” (B6).*

O ponto crucial para o desenvolvimento de ações na perspectiva do ensino colaborativo é o estabelecimento da parceria entre os professores da Educação Especial e Regular para que possam juntos planejar, desenvolver as ações e avaliar o desempenho de todos os alunos.

[...] é a parceria entre o professor da sala regular e educador especial, contribuindo então nos aspectos de aprendizagem não só da criança com deficiência inserida dentro da sala de aula, mas contribuindo para todos os outros alunos dentro deste espaço (B1); [...] é um trabalho em colaboração que visa a aprendizagem, o benefício da aprendizagem da turma toda (B3).

As autoras Capellini (2004) e Zanata (2004) evidenciam essa parceria colaborativa como promissora para o processo de aprendizagem dos alunos com e sem deficiências no sistema regular de ensino.

“[...] compreendo o ensino colaborativo como uma ação colaborativa mesmo entre o professor da educação especial e o professor do ensino comum tendo uma igualdade nas funções assim do planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das ações pedagógicas dentro da sala de aula” (B5).

A proposta do ensino colaborativo se alicerça em princípios como a cooperação, a diversidade, a igualdade entre os professores, o diálogo e o respeito mútuo. Esses valores só são possíveis ao longo de uma caminhada de conquistas e “são frutos da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas, sucessos” (CASTRO; MENEZES; BRIDI, 2016, p. 660) e a partir deste desafio a reflexão das ações enriquece a formação inicial.

5 AS CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES COLABORATIVAS NO PIBID/EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O CAMPO DE ATUAÇÃO

O segundo eixo investigativo problematiza as contribuições da experiência do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para a *prática pedagógica* dos egressos do curso Licenciatura em Educação Especial.

Nóvoa (1992) acredita que é por meio da experiência que o professor consegue refletir sobre sua prática e é através desse pensar que procura delinear um caminho criativo que favoreça sua prática pedagógica. Defende que a formação de professores deve acontecer numa perspectiva crítico-reflexiva que desenvolva a construção de sua identidade pessoal e profissional. Esclarece ainda que para que essa formação seja sólida os professores precisam vivenciar experiências enriquecedoras e com elas consigam produzir conhecimentos e saberes.

[...] para que uma iniciativa de formação decorrente da experiência se constitua é necessário, antes de qualquer outra coisa, que o docente saiba se colocar na posição de alguém que não está em sala de aula apenas para ensinar, mas também para aprender na relação com os demais sujeitos que fazem parte deste processo, enfatizando a ideia de que a construção do conhecimento se dá em relação, uma relação na qual todos os sujeitos envolvidos aprendem e todos ensinam. (SILVA, M. 2015, p. 63).

Como visto anteriormente, antes das ações do PIBID/Educação Especial na escola, não havia movimentações de articulação entre os professores da Educação Especial e Regular. Portanto, a resistência inicial dos professores em elaborar e planejar atividades em colaboração com as bolsistas acontecia pelo fato de não termos uma cultura de colaboração. Nóvoa (1954) ainda acredita que a organização do sistema de ensino desencoraja os professores para trabalhar em articulação.

O maior desafio para o desenvolvimento de ações colaborativas na escola consiste na capacidade de cooperar dos professores, porque estão acostumados a trabalhar de forma individual. De acordo com Sennet (2013), a sociedade moderna está “desabilitada” a trabalhar de forma cooperativa, colaborativa.

A desabilitação vem ocorrendo em igual medida no terreno social: as pessoas perdem a capacidade de lidar com as diferenças insuperáveis, à medida que a desigualdade material as isola, que o trabalho de curto prazo torna mais superficiais os contatos sociais e gera ansiedade a respeito do Outro. (SENNET, 2013, p. 19)

Os autores que pesquisam o ensino colaborativo e outras formas de articulação pedagógica também acreditam que a mudança para uma perspectiva colaborativa deve ocorrer a partir dos professores.

Dessa forma, perpassa por nossas convicções que a experiência vivenciada pelas bolsistas as deixou abertas a novas aprendizagens, produzindo práticas pedagógicas que defendam a capacidade intelectual dos alunos, os percebendo enquanto sujeitos que aprendem e que necessitam que os profissionais da educação estejam preparados para atuarem de forma colaborativa. A colaboração dos professores da Educação Especial e Regular no que tange às ações na perspectiva do ensino colaborativo ou nas demais formas de articulação tem possibilitado a eles refletir sobre a prática pedagógica.

É por este motivo que tivemos a pretensão de analisar as contribuições do ensino colaborativo para as práticas pedagógicas dos egressos do programa. Com isso, primeiramente verificamos quais dos sujeitos da pesquisa exerceram ou exercem a profissão no campo de atuação.

Quadro 6 – Organização dos sujeitos da pesquisa no campo de atuação

Bolsista	Está atuando	Função	Instituição	Município
B1	Sim	Educadora Especial	Rede Privada	Santa Maria
B2	Sim	Educadora Especial	APAE	Itaqui
B3	Sim	Estagiária	Rede Privada	Santa Maria
B4	Sim	Educadora Especial	Rede Municipal e APAE	Dona Francisca e Faxinal do Soturno
B5	Sim	Estagiária	Rede Privada	Santa Maria
B6²⁰	Não	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos que a maioria das bolsistas está atuando. B1, B2 e B4 trabalham como professoras da Educação Especial em municípios e espaços diferentes. B3 e B5 atuam como estagiárias na rede privada de Santa Maria e B6 não está atuando na área, dessa forma optamos em não fazer as perguntas referentes ao campo de atuação para B6.

²⁰ Não atua na área.

Ao analisar o contexto em que estão inseridas e suas práticas pedagógicas, B4 atua na rede municipal de ensino de Dona Francisca e em uma instituição especializada – APAE de Faxinal do Soturno, totalizando 40 horas de trabalho. Quando solicitamos que relatasse sobre sua prática, descreve que:

[...] o que eu tenho observado em ambos os contextos, como são cidades diferentes e contextos diferentes, escola e instituição, eu tenho observado que na APAE a gente trabalha muito mais com as situações de vida diária, questões de vida social, questões mais de desenvolvimento que estão em mídias nesse quesito dia-a-dia. Já nas escolas é focado mais no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar com atendimentos de 50 min [...] Mas nas escolas é mais voltado para aprendizagem, mais para o contexto escolar. (B4).

Ao analisar o discurso da bolsista, observamos que as práticas pedagógicas nos espaços são diferentes. Enquanto que na APAE é desenvolvido atividades de vida diária que possam colaborar para o processo de vida social dos alunos já que são adultos, na escola regular as ações são voltadas ao atendimento individualizado, que tem como objetivo auxiliar no processo de aprendizagem, pois são crianças em idade escolar.

B2 também atua em uma instituição especializada – APAE de Itaquí. *“Realizo alguns atendimentos individuais com alguns alunos. Não tenho feito uma parceria, [...] Como é na APAE o trabalho já é diferenciado [...] o que acontece, eu tenho participado muito das oficinas, então agora eles tem produzido muito enfeite” (B2).* Neste espaço, B2 realiza atendimentos individualizados com o objetivo de mediar as atividades dos alunos durante as oficinas. *“Tento fazer essa prática para não cair naquele que eles (os alunos) não conseguem, ‘ele não faz, ele não consegue’, acho que não é por aí, eles fazem sim eles tem que conseguir” (B2).* A bolsista afirma que tem tentado fazer com que os alunos realizem as tarefas com mediação, pois há o estigma de que eles não conseguem realizar. Esse discurso a incomoda e, por isso, auxilia os alunos durante a realização das oficinas com o objetivo de mediar a aprendizagem e de incluí-los nas atividades desenvolvidas naquele espaço.

Com a experiência do ensino colaborativo no PIBID/Educação Especial, verificamos anteriormente que as bolsistas começaram a perceber os serviços da Educação Especial de forma distinta. *“Então eu tento é incluir alguma coisa aos poucos, eu sei que é difícil, eu que sou nova na escola [...] o que me ajudou muito o ensino colaborativo é que eu enxergo eles de uma outra maneira” (B2).* A

experiência do ensino colaborativo no PIBID/Educação Especial a ajudou a perceber o aluno como sujeito que aprende dentro de suas limitações. Fonseca (2016, p.13) embasada nos estudos de Maturana (2009) entende que “quando há uma relação que se liga e se altera à medida em que o professor reconhece o outro como legítimo outro na convivência este professor percebe um sujeito capaz de aprender e estar na escola”.

B3 e B5 trabalham na mesma escola, na rede privada de Santa Maria. Foram contratadas pelo CIEE com o objetivo de atuar com turmas em que tenham alunos em situação de inclusão escolar.

[...] desde que me formei estou atuando como monitora em uma instituição privada [...] nosso trabalho na escola consiste em acompanhar os estudantes considerados público-alvo da educação especial dentro das salas de aula na sua rotina diária com a turma. Além das atividades de higiene, locomoção e alimentação caso os estudantes necessitem de alguns desses pontos que são a função do monitor prevista na legislação a gente também acompanha o desenvolvimento das atividades pedagógicas na sala de aula [...] Eu atuo numa turma de educação infantil, eventualmente a professora conversa comigo sobre o planejamento específico para o meu aluno que me questiona se eu estou de acordo com as adaptações que ela fez ou se eu tenho alguma outra sugestão, mas geralmente eu não opino muito no planejamento fica mais a cargo da professora e eu ajudo no desenvolvimento das atividades mesmo. (B3).

Após a conclusão do curso eu comecei um trabalho como monitora de alunos da educação especial, em uma escola da rede privada do município de Santa Maria, onde eu exerço a função de apoio pedagógico nas atividades em sala de aula, assim como auxílio na higiene e na alimentação. (B5).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o sistema de ensino deve “disponibilizar o monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar” (BRASIL, 2008, p.11). Nesse sentido, B3 e B5 desempenham a função de acompanhar os alunos em situação de inclusão no que tange à alimentação, higiene e locomoção e em atividades pedagógicas em sala de aula. Este profissional é visto como um dispositivo para a efetivação da inclusão escolar.

No que B3 refere-se às adaptações:

“[...] Eu atuo numa turma de educação infantil, eventualmente a professora conversa comigo sobre o planejamento específico para o meu aluno que me questiona se eu estou de acordo com as adaptações que ela fez ou se eu tenho alguma outra sugestão” (B3).

No artigo 8º, inciso III da Resolução nº 2/2001 (BRASIL, 2001), adaptações são:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001).

As adaptações curriculares dizem respeito à eliminação de barreiras metodológicas que possibilitam o acesso ao programa curricular. Nesse sentido, são proposições que possibilitam aos alunos público-alvo o acesso ao conteúdo, respeitando suas limitações e singularidades, tais como, metodologia, objetivos, estratégias diferenciadas de avaliação. Dessa forma, a escola precisa respeitar essas singularidades e respeitar suas diferentes formas de aprender (EFFGEN, 2011). A oferta das adaptações curriculares tem o objetivo de promover a aprendizagem e a inclusão escolar.

Entretanto, nos estudos de Fonseca (2016, p. 50), o trabalho do profissional de apoio/monitor, de acordo com a Nota Técnica nº 19/2010, “trata-se de um serviço da educação especial, mas não menciona a formação necessária para atuar enquanto apoio ao aluno em situação de inclusão”. Com base nesses estudos, percebe-se que as escolas têm uma visão equivocada do profissional de apoio. Este deve exercer funções pedagógicas junto aos alunos público-alvo e, dessa forma, necessariamente devem ter formação específica.

A grande presença de profissionais vinculados ao campo da educação especial torna-se desafiadora, e merece discussão quanto à formação inicial do professor da educação especial e às diferentes possibilidades de atuação que envolve esse profissional. (FONSECA, 2016, p. 49).

Nesse sentido, podemos afirmar que à medida que o professor da Educação Especial passa a atuar como profissional de apoio/monitor existe uma precarização do trabalho docente, visto que este professor irá atuar como profissional de apoio/monitor recebendo um salário inferior ao do professor da Educação Especial e, muitas vezes, irá desenvolver ações de caráter pedagógico.

B5 também atuou como professora da Educação Especial numa instituição pública por um pequeno período de tempo.

Também trabalhei por 6 meses em uma escola pública de educação infantil como educadora especial. Nessa escola eu realizava um trabalho com as professoras muito mais focado na sala de aula, (sic) mais ou menos assim como um ensino colaborativo, a gente sentava, planejava as atividades para toda a turma, que pudesse focar na necessidade dos alunos em situação de inclusão em sala de aula. Nós executávamos a atividade juntas e depois de aplicada a atividade nós conseguíamos conversar sobre os resultados daquela atividade, se foi bom, se foi ruim, o que precisaria ser feito a partir daquela atividade. Enfim conseguíamos avaliar o desempenho do aluno com relação a atividade que nós planejamos e executamos juntas. (B5).

Com este relato, observamos a clareza de detalhes que B5 descreve as ações desenvolvidas com os demais professores. Isso demonstra que, entre outros aspectos, as experiências vivenciadas no PIBID/Educação Especial puderam enriquecer sua formação inicial e serviram de suporte para as práticas pedagógicas que desempenhou nesta escola. Podemos verificar que algumas diretrizes do Plano Municipal de Educação de Santa Maria já estão em vigor, pois observamos diante deste discurso que algumas ações colaborativas no âmbito da escola regular estão sendo implantadas.

[...] perceber que as práticas docentes são constituídas e portadoras de saberes enfatiza a ideia de um *saber* e um *saber-fazer* que se entrelaçam e atuam relacionados na constituição de um professor e de uma formação decorrente da experiência, o que coloca o docente na posição de sujeito (re)produtor de seus conhecimentos. (SILVA, M. 2015, p. 62).

De acordo com Silva, M. (2015), B5 apoderou-se dos conhecimentos advindos do programa e operacionalizou estes saberes para suas práticas, desenvolvendo ações em parceria com os demais professores da Educação Regular.

O professor especializado em educação especial atua numa relação igualitária com o professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas junto a esses alunos. Cabe ao professor de educação especial promover a participação do aluno com deficiência no currículo geral por meio da parceria estabelecida com os professores da educação comum, possibilitando a partir de estratégias de ensino diferenciadas que esses alunos conquistem autonomia e desenvolvam suas potencialidades. (LAGO, 2014, p.47).

A fala de B5 vai ao encontro do que Lago (2014) relata acima, “[...] *a gente sentava, planejava as atividades para toda a turma, que pudesse focar na necessidade dos alunos em situação de inclusão em sala de aula. Nós executávamos a atividade juntas*” (B5). Ambos os professores desempenham papéis igualitários de planejamento, de dinâmica em sala de aula e da avaliação das atividades desenvolvidas, bem como avaliação da aprendizagem dos alunos.

Essa possibilidade de ensino diferenciado aos alunos público-alvo da Educação Especial proporciona o acesso ao currículo adaptado e ao desenvolvimento de sua autonomia. Para Fontes (2009, p. 207), “o planejamento colaborativo é um aprendizado que precisa ser construído”, já que não temos uma cultura de colaboração. Dessa forma, no discurso acima verificamos que alguns movimentos nessa perspectiva acontecem e produzem reflexões sobre a prática pedagógica.

“[...] *depois de aplicada a atividade nós conseguíamos conversar sobre os resultados daquela atividade, se foi bom, se foi ruim, o que precisaria ser feito a partir daquela atividade* (B5). Nesse trecho podemos perceber que as ações colaborativas proporcionam aos professores uma reflexão sobre prática pedagógica, pois conseguem verificar se as estratégias usadas foram satisfatórias ou não. Essa reflexão produz a transformação das práticas pedagógicas.

B1 atua como professora da Educação Especial em uma instituição particular que faz atendimentos com crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. “*Eu estou atuando sim, desde o tempo da graduação no mesmo espaço, é um espaço particular e eu atuo como educadora especial*” (B1). Quando menciona sobre os atendimentos “[...] *nós educadoras e outras terapeutas fizemos atendimentos individualizados ou coletivamente dependendo da demanda da criança, a gente sempre procura ter atendimentos coletivos* (B1). Salientamos que “*demanda da criança*” são peculiaridades particulares das crianças. Dessa forma, além de atendimentos coletivos, dependendo das exigências dos alunos, as intervenções são de caráter individual, com diferentes profissionais.

“[...] *além disso a gente troca experiências e conhecimentos entre todos nós, entre psicóloga, entre educadora física, entre professora de música, com os familiares e com a escola*” (B1). Nesta instituição, os alunos são atendidos por uma equipe multiprofissional com o apoio da família. Observa-se que além da articulação existente entre B4 e os demais profissionais da instituição, há uma rede de

comunicação e de troca de experiências com os profissionais que atuam na escola regular. B1 cita-os: “[...] professoras, educadora especial e o monitor”.

Podemos inferir que a articulação entre os profissionais desta instituição assemelha-se ao modelo de consultoria colaborativa referenciado pelas autoras Mendes; Vilaronga; Zerbato (2016). É um modelo de prestação de serviço por consultores que dão assistência aos pais e demais profissionais que atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial. “As atribuições do profissional podem envolver desde a prestação de serviços dentro da classe comum até para mediadores (outros professores, demais profissionais que trabalham na escola e pais)” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2016, p. 25).

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual estão inseridas, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e equipes de consultores especialistas, professores especialistas ou mesmo entre os alunos tem sido uma das mais significativas. [...] são apontadas, na literatura estrangeira, como promissoras no processo de inclusão escolar. (CAPELLINI, 2004, p. 85).

A possibilidade de articulação com um professor da sala regular abriu novos caminhos norteando, de certa forma, as práticas pedagógicas e fez com que as bolsistas pensassem em uma educação inclusiva articulada e reflexiva diante da realidade educacional atual, influenciando tanto na formação inicial como na prática pedagógica. No que tange aos efeitos da experiência do ensino colaborativo para as práticas pedagógicas no campo de atuação, as bolsistas afirmam:

Eu acredito que me auxiliou mais no sentido do trato do professor do ensino comum, na maneira de me portar dentro da sala de aula, da maneira de ir buscando estabelecer essas interlocuções com esse professor. [...] mas em termos de prática pedagógica como eu não estou auxiliando no planejamento agora é uma coisa que não fica muito claro na minha atuação na escola. (B3).

No campo de atuação, B3 afirma que busca mecanismos para estabelecer o vínculo com o professor da Educação Regular, no sentido de portar-se em sala de aula, na maneira como iniciar uma comunicação que contribua para o estabelecimento do vínculo, e assim a experiência no programa auxiliou na busca por estes mecanismos.

B4 relata sobre as facilidades em desenvolver ações colaborativas nos anos iniciais:

Eu acho que com certeza, tanto que inicialmente naquela experiência que eu tive enquanto nós estávamos no projeto, que era com a turma de 7º ano, foi mais difícil realmente. Mas dentro do meu estágio, do meu TCC que eu fiz com os anos iniciais foi excelente. A parceria foi muito positiva mesmo, tanto que com a professora da classe comum, temos contato até hoje, com publicação de artigos e tudo mais sobre essa perspectiva do ensino colaborativo. (B1).

Percebe-se que o vínculo entre a bolsista e a professora dos anos iniciais do ensino fundamental resultou em uma parceria na construção de trabalhos científicos que relatam as experiências vivenciadas. Nas pesquisas das autoras Zanata (2004), Capellini (2004), Fontes (2008), Assis; Mendes; Almeida (2011), o estabelecimento do vínculo entre os professores que atuam em turmas dos anos iniciais é mais rápido, já que estes professores são unidocentes.

Muitas vezes o professor, principalmente, com os professores que eu tive experiência que foi no ensino fundamental e médio é mais conteudista, porque abrange várias disciplinas [...] então o professor acaba mais ficando nos conteúdos do que na própria dinâmica da aula e nós enquanto bolsista, enquanto (sic) agente dessa parceria acaba fazendo que o professor crie outras estratégias. (B1).

Diferente das ações colaborativas em turmas dos anos finais e/ou ensino médio que exigem dos professores uma interação com um número maior de professores das diversas áreas, os quais ficam no máximo dois períodos em sala de aula, além de existir uma maior demanda de conteúdo. Honnef (2013) acredita que para estes níveis educacionais o ensino colaborativo acaba sendo inviável e menciona o trabalho docente articulado como favorável.

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. (HONNEF, 2013, p. 21).

Mencionamos anteriormente que as formas de articulação pedagógica – bidocência e ensino colaborativo - descritas pelos autores Beyer (2005), Fontes (2008), Capellini (2004) e Zanata (2004) analisam práticas pedagógicas

colaborativas nos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto que o trabalho docente articulado de autoria de Honnef (2013) tem como objetivo a oferta aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A autora acredita que nos anos finais, pela demanda de professores e conteúdo, o ensino colaborativo acaba sendo inadequado.

As ações articuladas na perspectiva do ensino colaborativo não são centradas no aluno com deficiência, bem como salienta B6:

Com certeza, influenciam, no momento que o professor de educação especial está em sala de aula a criança, o adolescente [...] é um ganho muito grande para todos os envolvidos. (B6).

A proposta “tem como pressuposto que ambos os professores trabalhem com todos os alunos em sala, adequando-se as atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar da atividade planejada para dar alcance ao currículo” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2016, p. 76). Dessa forma, a respeito das contribuições das ações colaborativas para a aprendizagem dos alunos, as bolsistas mencionam:

[...] eu acho que sim, [...] trazer para dentro da sala de aula aquilo que ele precisaria e que seria ofertado individualmente, mas tu traz e garante esse confronto de hipóteses de diferentes modos de pensar dentro da turma, que eu acho que é muito enriquecedor o momento em que tu consegue coloca o estudante que ainda está em processo de alfabetização num grupo onde a maioria já opera em nível alfabético eles vão discutir essas hipóteses e o estudante vai assimilando novas coisas. Coloca ele trabalhar por exemplo os conceitos matemáticos, um estudante que está a recém pegando a questão da relação numeral quantidade, coloca num grupo que já está que domina essas questões e enriquece bastante. Então eu acho que garantir isso uma prática mais articulada dentro da sala de ensino comum para os estudantes público-alvo da educação especial é muito rico. (B3).

B3 relembra a importância de garantir na sala de aula ações em colaboração com a professora da Educação Regular para garantir estratégias de aprendizagem a todos os alunos. Pontua que as trocas entre os alunos, que apresentam níveis de alfabetização diferentes, são enriquecedoras, pois é o momento em que há o confronto das hipóteses e assim produz o conhecimento, além de favorecer uma nova disposição dos alunos em sala de aula.

“Eu acredito que sim. Porque torna uma aula mais dinâmica” (B1). Pode-se analisar que diante das experiências vivenciadas B1 acredita que a dinâmica em

sala de aula melhora, pois com a colaboração de um parceiro, com a troca de informações e experiências, o professor da sala regular encontra novas estratégias de ensino. Isso possibilita que o trabalho colaborativo entre os alunos também seja uma maneira de produzir conhecimentos.

No discurso abaixo verificamos as contribuições das ações do ensino colaborativo para a prática pedagógica das bolsistas e como a experiência pode auxiliar na transformação dessas práticas no campo de atuação.

Trabalhar de forma articulada tu compreende uma outra forma de pensar as práticas pedagógicas que é do teu parceiro [...] enriquece bastante porque é um momento que tu garante pra ele (aluno) os recursos que ele precisa, que geralmente são utilizados lá na sala recursos, garante isso dentro da sala de aula na interação com a turma eu acho que é fundamental para a aprendizagem assim dos estudantes. (B3).

Para Martins (2011), baseado nos ensinamentos de González (2002), o profissional em processo formativo deve ser capaz de analisar o contexto em que está inserido e planejar atividades compreendendo as mudanças que ocorrem nos sistemas de ensino, bem como deve perceber a singularidade dos alunos produzindo práticas pedagógicas que respeite e supere as diferenças.

Nesse sentido, a prática pedagógica em parceria com outro professor pode *“[...] garantir mais estímulo e um melhor acesso que vai de encontro as necessidades dos estudantes dentro da turma, para os estudantes público-alvo da educação especial que estão em situação de inclusão” (B3)*. Para Rabelo (2012), o processo de inclusão escolar demanda de conhecimentos, competências e habilidades dos professores da Educação Especial e Educação Regular para trabalhar com o alunado. Dessa forma, as ações colaborativas auxiliam no processo de aprendizagem e de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, já que a parceria tenciona os professores a elaborar estratégias metodológicas e demais recursos para o bom desenvolvimento da aula.

[...] foi a partir da experiência com o professor da sala comum que eu consegui ampliar a minha visão sobre a educação especial dentro da escola, no sentido de compreender que (sic) está muito além do atendimento educacional especializado na sala de recursos, é preciso que a gente compreenda as necessidades desses alunos como um todo dentro deste contexto. É pensar práticas que estejam (sic) que sejam aliadas umas às outras, para que a gente consiga atender todas as necessidades que ele apresenta em todos os espaços dessa escola. Para realizar um trabalho que não seja isolado - sala de recursos e sala de aula comum-, e que ele consiga da melhor forma compreender aquilo que vem da sala de aula. Porque a gente pensa práticas não só para ele (aluno), mas a turma como

um todo [...] então eu acredito que sim que foi muito importante inclusive essa prática e seria muito importante se todos os acadêmicos do curso pudessem ter essa experiência, considerando que atualmente ela só é ofertada no PIBID. (B5).

A parceria entre os professores da Educação Especial e Regular contribui tanto para a formação dos professores como para o processo de inclusão e escolarização dos alunos. A mudança educacional que tanto é almejada para tornar o sistema inclusivo depende também de uma formação dos professores que estimule a pensar no aluno como sujeito que aprende independente de suas características educacionais. É através da mudança na formação dos professores, no compartilhamento de experiências e na busca pelo conhecimento que novas práticas pedagógicas podem acontecer na sala de aula.

Dessa forma, seria significativo se a proposta do ensino colaborativo fosse a primeira proposta da escola o que pressupõe formação para a escola, pois a educação dos alunos público-alvo não compete apenas ao professor da Educação Especial. O professor da sala regular deve comprometer-se em buscar formação adequada para propor aos seus alunos em situação de inclusão uma educação de qualidade que desenvolva suas habilidades e competências, pois é na sala de aula que o aluno passa a maior parte do seu tempo escolar. Para as autoras Vilaronga; Mendes (2014, p. 149), o caminho para a efetivação da educação inclusiva:

[...] não depende somente dos profissionais da escola, mas de toda uma mudança histórico e cultural, principalmente no que se refere à imagem de que os profissionais da educação especial sejam os “experts” e que entrariam na sala de aula somente para realizar um trabalho individualizado.

A partir disso, é importante que se desenvolvam programas de formação inicial e continuada que deem subsídios aos professores – da Educação Especial e Regular – para trabalhar em parceria com a diversidade e que favoreçam uma formação crítica sobre a prática pedagógica desenvolvida nos tempos atuais. Dessa forma, com base nas entrevistas realizadas com as bolsistas alvo desta pesquisa, podemos salientar que as ações do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial possibilitaram a elas refletir sobre suas práticas pedagógicas, pensando em ações articuladas entre a Educação Especial e a Educação Regular.

6 AS CONSIDERAÇÕES DE UMA TRAJETÓRIA

Ao longo deste estudo buscou-se analisar os efeitos das ações colaborativas vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa do programa PIBID/Educação Especial do ano de 2015 para a produção de experiências que pudessem ter modificado o processo formativo. “A experiência de qualquer coisa lá fora é validada de uma maneira particular pela estrutura humana” (MATURANA E VARELA, 2001, p. 31), as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID/Educação Especial pelas bolsistas não nos permite saber quais conhecimentos foram adquiridos, pois as perturbações ocorrem de formas diferentes para cada sujeito. Assim, as ações colaborativas no programa possibilitaram reformulações internas que transformaram a formação inicial através da experiência, ainda que seus efeitos acontecem de forma distinta para cada uma.

Nesse sentido, percorremos pela história do sujeito público-alvo da Educação Especial com o objetivo de identificar como aconteciam as práticas dos profissionais que atuavam com este público. Identificamos que a educação do deficiente iniciou com as intervenções médico-pedagógicas de Itard, perpassaram a institucionalização e segregação até os dias atuais, quando se fala da perspectiva da educação inclusiva.

Com o aporte em Minayo (2011) e Flick (2009), a pesquisa configurou-se como de abordagem qualitativa. A produção dos dados deu-se com a realização de entrevista semiestruturada com seis bolsistas, momento em que tivemos como propósito responder às questões que permearam esta dissertação de mestrado. Com base nos estudos de Bardin (2011), encontramos nos discursos o que havia de consensual e a emergência de duas categorias de análise, com o intuito de responder aos objetivos específicos.

- ***Conhecer os efeitos da prática do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial para o processo formativo;***
- ***Analisar as contribuições do ensino colaborativo para a prática pedagógica dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial.***

No que tange à formação inicial em nível superior, nos dedicamos a citar as principais instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Educação Especial. Nesse sentido, percebemos a diferença entre os cursos, tanto no que se refere à

carga horária quanto à grade curricular. Mesmo com a indicação pelas diretrizes legais de que o professor da Educação Especial deva atuar de forma articulada com o professor da Educação Regular, pouco se tem falado durante a formação. Ao analisar os currículos dos cursos a partir dos estudos das autoras Oliveira; Mendes (2016), não percebemos a identificação desta temática nos projetos pedagógicos, assim pressupõe que nos dias atuais ainda não temos uma formação inicial que se dedique e priorize ações da Educação Especial em colaboração com o ensino comum. Nesse sentido, as bolsistas sinalizam a importância de inclusão de disciplinas sobre ações articuladas na grade curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial, pois alguns professores estão propondo práticas colaborativas nos estágios obrigatórios e, além disso, é uma das metas a serem alcançadas pelo Plano Municipal de Educação de Santa Maria.

A partir da análise dos discursos, percebemos que o programa acaba oportunizando aos bolsistas o enriquecimento da formação inicial a partir das leituras e da experiência das práticas pedagógicas que desenvolveram mediante ações do ensino colaborativo em articulação com professores do ensino comum. Os resultados mencionam as ações colaborativas como promissoras no que tange à formação inicial, pois tenciona aos futuros professores desenvolver estratégias com os demais professores, e assim refletir sobre a prática pedagógica.

Para Maturana e Varela (2001, p. 30) a reflexão,

é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão afilados e tão tênues quanto os nossos.

A experiência proporcionou às bolsistas afirmar que a Educação Especial não se restringe à Sala de Recursos Multifuncional e ao Atendimento Educacional Especializado. Também proporcionou aos participantes desenvolver práticas articuladas com os professores do ensino comum com o objetivo de potencializar aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Entretanto, o maior desafio encontrado para a efetivação do estágio da colaboração na perspectiva do ensino colaborativo e/ou de práticas articuladas é a reformulação do sistema de ensino, a partir de políticas públicas em educação, que favoreça a parceria entre os professores, com o intuito de melhorar a qualidade do

ensino da classe regular, espaço onde os alunos passam a maior parte de sua escolarização. Com este objetivo, as políticas públicas devem favorecer uma formação – inicial e continuada - aos professores objetivando produzir uma cultura da colaboração.

Nóvoa (1954) acredita que a organização do sistema de ensino desencoraja os professores para trabalhar em articulação. De acordo com Sennet (2013), a sociedade moderna está “desabilitada” a trabalhar de forma cooperativa, colaborativa. Dessa forma, o maior desafio para o desenvolvimento de ações colaborativas na escola consiste na capacidade de cooperar dos professores, porque estão acostumados a trabalhar de forma individual.

A resistência inicial dos professores do ensino comum foi um dos pontos negativos ressaltados pelas bolsistas. De certa forma, não temos uma cultura de colaboração no sistema educacional atual, os professores atuam de forma individual e sente-se incomodados em dividir a sala de aula com outros colegas, tampouco com um estagiário ainda em formação. O estabelecimento do vínculo acaba demorando e isso prejudica a efetivação das ações colaborativas.

Outra fragilidade pode estar atrelada ao desconhecimento dos professores em relação ao ensino colaborativo, pois de acordo com a análise, os mesmos não conheciam ações na perspectiva do ensino colaborativo, tendo conhecimento apenas a partir da inserção do programa na escola e após a publicação do Plano Municipal de Educação no ano de 2015, em que menciona sobre a garantia do ensino colaborativo em turmas da educação infantil com até dois alunos público-alvo.

De acordo com os estudos realizados sobre o ensino colaborativo, o planejamento em parceria é um dos pontos cruciais para o seu desenvolvimento, pois o professor da Educação Especial precisa necessariamente planejar as atividades em parceria com o professor da sala regular. Para que isso ocorra, a gestão escolar precisa providenciar mecanismos que disponibilizem este tempo em conjunto entre os professores. Entretanto, na rede municipal de Santa Maria, contexto desta pesquisa, os professores não tinham horas-atividades destinadas ao planejamento, o que prejudicou as ações do ensino colaborativo na escola. Nesse sentido, cabe ressaltar que é importante que a gestão escolar negocie com o sistema de ensino proposições que deem suporte aos professores para trabalhar de forma colaborativa, já que é uma das metas do Plano Municipal de Educação.

Entretanto, neste documento fica assegurado que os professores terão 20% de sua carga horária para o planejamento em parceria. Dessa forma, é de se considerar que as ações do ensino colaborativo previstas no Plano Municipal de Santa Maria podem ocorrer de forma satisfatória com este mecanismo.

No que tange ao campo de atuação, percebemos que três das bolsistas estavam atuando como professores da Educação Especial em instituições e escolas com contextos diferentes, em que por vezes não conseguem desenvolver ações em parcerias com outros profissionais. Também percebemos que duas bolsistas atuam como estagiárias com função de acompanhar alunos em situação de inclusão escolar em atividades de higiene, alimentação e locomoção, bem como evidenciam que participam de atividades pedagógicas com os alunos. Nesse sentido, tencionamos: há um equívoco quanto à formação do profissional de apoio/monitor ou a precarização da profissão de professor da Educação Especial?

Com ações colaborativas, a educação seria modificada e a relação de colaboração entre os professores sofreria impactos em mudanças histórico culturais, pois é a partir da aceitação de outro professor como parceiro que as ações articuladas são efetivadas. Para Maturana (2002, p. 23), “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”. Nesse sentido, a partir dos discursos das bolsistas, observamos que o respeito mútuo e a aceitação em estabelecer vínculos com outro profissional são os principais pontos para que uma relação colaborativa aconteça.

REFERÊNCIAS

ASSIS, C. P; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **O ensino colaborativo**: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. Educar Educere – Revista de Educação. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>> Acesso em 07/09/2016.

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília – SP. v.17, Maio – Ago. Ed. Especial. p. 59 – 76, 2011.

BEYER, U. O. **O pioneirismo da escola flamming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha**: aspectos pedagógicos decorrentes. Revista do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. ed.2005, nº 25, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990.

_____, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 17/11/2016.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília. DF, 1994. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 10/10/2016.

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

_____, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**. Brasília. MEC/CNE/CEB. DF, 2002. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 10/11/2016.

_____, Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP. DF, 2011. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>> Acesso em: 10/11/2016.

_____, Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade**. Brasília: MEC/SEESP. DF, 2003. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoos?id=17434>> Acesso em: 10/11/2016.

_____, Ministério da Educação. **Programa Acessibilidade na Educação Superior**: Incluir. Brasília: MEC/SEESP. DF, 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>> Acesso em: 10/11/2016.

_____, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/CNE. DF, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 06/10/2016.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI. DF, 2008. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 08/06/2016.

_____, Ministério da Educação. Decreto Nº 6.949/2009. Promulga Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2009. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm> Acesso em: 12/10/2016.

_____, Ministério da Educação. Decreto nº 7.219/2010. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2010. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 24/09/2016.

_____, Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2010. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192> Acesso em: 10/11/2016.

_____, Ministério da Educação. Decreto nº 7611/2011. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2011. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 10/10/2016.

_____, Ministério da Educação. Nota Técnica MEC /SECADI/DPEE/Nº 42/2015. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2015. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itens-srm&Itemid=30192> Acesso em: 10/11/2016.

_____, Ministério da Educação. Resolução 04 de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 2009. Disponível on-line em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 16/10/2016.

BRIDI, F. R. de S. **Processos de identificação e diagnósticos: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Santa Maria, 2011.

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

CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; BRIDI, F. de S. **Iniciação à docência na educação especial**. Journal of Research in Special Educational Needs. v. 16. n. 1. p. 658-661, 2016.

DELEVATI, A. C. et al. Educação Especial e políticas de inclusão escolar em Santa Maria/RS. Anais III Colóquio de Educação Especial e Pesquisa. CD- ROM 1. Canela. 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 3ª Ed, 2009.

FREITAS, H. C. de. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Revista Educação e Sociedade, Campinas – SP. v. 23, n. 80, p. 136 – 167, set/2002.

FONSECA, M. da. Das Políticas Públicas de Inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

GARCIA, R. M. C. **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. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 65 – 78.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível

em:<http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5361>. Acesso em: 20/11/2016.

HONNEF, C. COSTAS, F. A. T. **formação para a educação especial na perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, jan./jun.2012.

JANUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do Século XXI**. 2º ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. **Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada**. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 2, p. 17 – 28.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** Anais do II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Bauru. SP. 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>> Acesso em: 28/08/2016.

MARCELLO, A. F.; GONÇALVES, A. T. da S.; AMARAL, F. V. da S. **Desafios da educação inclusiva: um olhar sob a prática e formação inicial.** Anais do III Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID2596_08062016200625.pdf>. Acesso em: 20/11/2016.

MELETTI, S. M. F. **O significado do processo de profissionalização para o indivíduo com deficiência mental.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.07, p. 77 – 90, 2001.

MENDES, E. G. **A formação do professor e a política de educação especial.** In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 131 – 146, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MICHELS, M. H. **Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar.** In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 1ª Ed. p. 139 – 152, 2009.

MICHELS, M. H. **O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente.** In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 79 – 90, 2011.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MIRANDA, A. A. B. **História, deficiência e educação especial.** Tese de doutorado, Unimep, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Repositório da Universidade de Lisboa. 1954. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 28/06/2017.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C.R. **Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 2, n. 2, p. 131-144, Jul/Dez, 2015.

OLIVEIRA, C. da S. **Decorrências do processo formativo com vistas à educação inclusiva no fazer pedagógico de egressos dos cursos de licenciatura da UFSM.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013.

OLIVEIRA, P. S.; MENDES, E. G. **Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial.** 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201605145723.pdf>> Acesso em: 12/06/2016.

PESSOA, P. S. R.; BORASCHI, M. B.; RINALDI, R. P. **Conquistas e desafios na transição de um estudante surdocego da educação infantil para o ensino fundamental: um olhar para a formação de professores.** Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores, 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superação à ciência.** Marília: ABPEE, 2012.

PIOVEZANI, M. I. E.; ROSSETTO, E. **Pesquisa teórica: um estudo sobre a formação do professor para educação especial.** In: Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens. 1 ed. Curitiba, Appris, p. 109 – 122, 2015.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Revista Educação. Curitiba, nº 33, Editora UFPR, 2009.

RAMOS, F. dos S.; MONTEBLANCO, V. M. **Educação Especial: análise comparativa entre quatro cursos de formação inicial.** Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v.24, n.2, p.215-238, Mai/Ago, 2016.

SANTA MARIA. Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa. Lei n. 6.001 de 18 de agosto de 2015 - **Estabelece o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.** RS, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 4ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SCHNEIDER, D. A.; BRIDI, F. R. de S. **Influências das práticas colaborativas no âmbito do projeto PIBID/educação especial para a formação inicial.** VII Congresso Brasileiro de Educação Especial – UFSCar. 2016. Disponível em:< <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/influencias-das-praticas-colaborativas-no-ambito-do-projeto-pibideducacao-especial-para-a-formacao>> Acesso em: 10/03/2017.

SILUK, A. C. P.; BRIDI, F. R. de S. **Educação especial, formação continuada e educação a distância: o que tem sido produzido no âmbito acadêmico.** In: Pesquisa em educação especial: referências, percursos e abordagens. 1 ed. Curitiba, Appris, p. 215-228, 2015.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus Marília – SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – Campus Marília. 2009.

SILVA, M. C. da. **Formação Continuada e Educação Especial: A experiência como constitutiva do formar-se.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, K. C. B. da. **O discurso médico-pedagógico na configuração do campo da Educação Especial.** Revista Eletrônica de Educação. V 10. n.1, p. 69-87, 2016.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. **A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial.** In: In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v.1, 2011, p. 19 – 34.

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

UFSM, Projeto de Ensino: **Práticas Pedagógicas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar – PIBID/UFSM.** Santa Maria, 2014.

VILARONGA, A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VICTOR, S. L.; PILOTO, S. S. de F. H. **Formação do professor no contexto do observatório nacional de educação especial.** In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de. Educação Especial: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, p. 159 – 178, 2016.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação e solicitação de dados iniciais



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

Santa Maria, ____ de ____ de 2017.

Cara Bolsista,

A intencionalidade das práticas do Ensino Colaborativo como processo formativo das bolsistas do PIBID/Educação Especial se constitui como temática de minha pesquisa de Mestrado em Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) sob orientação da Professora Fabiane Romano de Souza Bridi.

Para fins de pesquisa venho solicitar sua colaboração para participar de uma entrevista semiestruturada no âmbito do projeto PIBID/Educação Especial/UFSM, com foco em seu processo formativo.

Os nomes dos profissionais serão mantidos em anonimato, para preservação das identidades. Os dados obtidos serão usados apenas para fins de pesquisa.

Agradeço a disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

Diana Alice Schneider
Mestranda em Educação/ UFSM
Contato: (55) 991290848
e-mail: dianaalice.s@gmail.com

Fabiane Romano de Souza Bridi
Orientadora/UFSM
Contato: (55) 999163604

Apêndice B - Roteiro para realização das entrevistas com as bolsistas do PIBID/Educação Especial/UFSM



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial

1. Fale sobre sua experiência no PIBID/Educação Especial/UFSM.
2. Você já havia tido contato com o ensino colaborativo, antes de ingressar no programa?
3. No seu entendimento o que é o ensino colaborativo?
4. Cite os pontos fortes e as fragilidades da prática do ensino colaborativo no âmbito do PIBID/Educação Especial.
5. Você acha que sua visão de Educação Especial mudou a partir da experiência do ensino colaborativo? Se sim, o que mudou?
6. Você acredita que a participação colaborativa do professor de Educação Especial na sala comum, influencia no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial? Porque?
7. Acredita que as práticas do ensino colaborativo influenciaram na sua formação inicial. Porque?
8. Você acredita que seria interessante discutir o ensino colaborativo como complementação do currículo na formação inicial? Porque?
9. Você está ou esteve atuando após a conclusão do curso? Em qual função? Que tipo de instituição?
10. Tu tens como relatar um pouco da tua prática cotidiana nesse contexto?
11. Você acredita que essa experiência do ensino colaborativo reconfigurou a sua prática no campo da Educação Especial? Se sim, em que sentido?

Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: "Práticas Pedagógicas em Educação Especial: efeitos do modelo de ensino colaborativo para a formação inicial"

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi

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

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Centro de Educação - CE/UFSM

Eu Fabiane Romano de Souza Bridi, responsável pela pesquisa "Práticas Pedagógicas em Educação Especial: efeitos do modelo de ensino colaborativo para a formação inicial", o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende realizar uma pesquisa com os bolsistas do programa PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria – RS, objetivamos analisar os efeitos das práticas do ensino colaborativo para a formação inicial. Para sua concretização será realizada entrevista semiestruturada com os bolsistas do segundo semestre do ano de 2015, no qual o pesquisador teve a oportunidade de acompanhar as reuniões semanais. Estas entrevistas serão gravadas, transcritas e armazenadas de forma digital por 5 anos após a pesquisa, sob guarda do pesquisador, sua participação constará de conceder entrevista.

É possível que a entrevista semiestruturada possa gerar algum tipo de constrangimento e sentimento de questionamento sobre a sua formação inicial e/ou prática pedagógica. Os benefícios referentes a participação na pesquisa serão as reflexões acerca da formação inicial das acadêmicas do Curso de Licenciatura em Educação Especial participantes do programa PIBID/Educação Especial e os efeitos que o modelo de ensino colaborativo tem proporcionado a formação em curso das mesmas.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Av. Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - 2º andar do prédio da Reitoria. Telefone: (55) 3220-9362 - E-mail: cep.ufsm@gmail.com.

contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura _____ do voluntário:

Assinatura _____ do responsável pela obtenção do TCLE:

Santa Maria, ____ de _____ de 2017.

Apêndice D - Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Práticas Pedagógicas em Educação Especial: efeitos do modelo de ensino colaborativo para a formação inicial”

Pesquisador responsável: Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Telefone para contato: (55) 91290848 e (55) 99163604

Local da coleta de dados: Centro de Educação – CE/UFSM

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevista semiestruturada com seis ex-bolsistas do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria do ano de 2015, que será gravada, transcrita e armazenada de forma digital por 5 anos após a pesquisa, sob guarda do pesquisador. Este documento será assinado em duas vias, uma para o pesquisador e outra para o participante.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: Rua Pantaleão, 66. Apartamento 202. Centro. Santa Maria - RS, CEP 97010-180, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Fabiane Romano de Souza Bridi. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 04 de julho de 2017

Fabiane Bridi

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice E - Autorização Institucional



AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Josefa Lídia Costa Pereira, abaixo assinado, responsável por Práticas pedagógicas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar - PIBID/UFSM da UFSM, autorizo a realização do estudo Práticas Pedagógicas em Educação Especial: efeitos do modelo de ensino colaborativo para a formação inicial 046275 a ser conduzido sob orientação da professora Fabiane Romano de Souza Bridi, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação.

O estudo só poderá ser realizado se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e com termo de responsabilidade, previsto no artigo 61 do decreto n. 7.724/2012, assinado pelo requerente.

Santa Maria, 04 de julho de 2017.

Josefa Lídia Costa Pereira

Josefa Lídia Costa Pereira

Professora do Departamento de Educação Especial, Centro de Educação

Profª Drª Josefa Lídia Costa Pereira
Professora Adjunta do Departamento de
Educação Especial/CE/UFSM
SIAPE 1869321