

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

**Cláucia Honnef**

**O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO  
CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA A  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2018**



**Cláucia Honnef**

**O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO  
TEÓRICO-PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para o título de **Doutora em Educação**.

**Orientadora: Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas**

**Santa Maria, RS  
2018**

Honnef, Cláucia

O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL / Cláucia Honnef.- 2018'.

292 p.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2018'

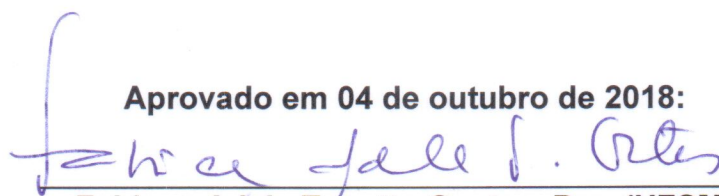
1. Trabalho Docente Articulado 2. Educação Especial 3. Educação Escolar 4. Atendimento Educacional Especializado 5. Ensino Colaborativo I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

Cláucia Honnef

**O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-  
PRÁTICA PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para o título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 04 de outubro de 2018:



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



**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. (UFSM)**



**Gabriela Maria Barbosa Brabo, Dra. (UFRGS)**



**Lasmin Zanchi Boueri, Dra. (UFPR)**



**Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018.



Dedico esta tese:

A meu pai Erico (*in memoriam*)  
e meu avô Arnildo (*in  
memoriam*), exemplos de  
determinação e coragem;

A minha mãe Nelci, meu  
esposo Rodrigo e minha  
amada filha Bibiana, ainda em  
meu ventre. Seres que são  
minha inspiração, meu amparo  
e minha fortaleza em todos os  
momentos.























## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estudos brasileiros sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum.....	64
Tabela 2- Artigos estrangeiros sobre ensino colaborativo.....	74
Tabela 3- Síntese de cada etapa da pesquisa, seus objetivos, procedimentos de coleta de dados e de análise.....	136
Tabela 4: Modelo de tabela de análise das intervenções pedagógicas das acadêmicas colaboradoras .....	140
Tabela 5- Dados gerais dos participantes do estudo. ....	142



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAEs - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNTD- Banco Nacional de Teses e Dissertações

BT-CAPES- Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CE- Centro de Educação

EC- Ensino Colaborativo

ERIC- *Educational Research International Center*

EUA- Estados Unidos da América

GAP- Gabinete de Projetos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFFarroupilha- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministérios da Educação e Cultura

MPAS- Ministério da Previdência e Assistência Social

NEE- Necessidades Educacionais Especiais

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNEEPEI- Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RS- Rio Grande do Sul

SC- Santa Catarina

SEESP- Secretaria de Educação Especial

SRM- Sala de Recursos Multifuncionais

TESE- *Theacher Educacion and Special Educacion*

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR-Universidade Federal de São Carlos

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>29</b>
<b>2 ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA .....</b>	<b>39</b>
2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	39
2.2. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO.....	51
<b>3 ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE O TRABALHO EM PARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM .....</b>	<b>61</b>
3.1. UM PANORAMA DOS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE O TRABALHO EM PARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM .....	62
3.2. O QUE NOS APONTAM ALGUNS ESTUDOS SOBRE ENSINO COLABORATIVO DE PAÍSES MAIS EXPERIENTES NESTA PRÁTICA .....	73
<b>4 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>87</b>
4.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	88
4.2 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA.....	99
<b>5 NA TRILHA DA PESQUISA: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO GUIA METODOLÓGICO .....</b>	<b>125</b>
5.1 A TRILHA DESTA PESQUISA.....	131
<b>6 OS ACHADOS NA TRILHA DESTA PESQUISA.....</b>	<b>147</b>
6.1 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PRÁTICA.....	148
<b>6.1.1 A Predisposição.....</b>	<b>149</b>
<b>6.1.2 Da Predisposição a Ação .....</b>	<b>156</b>
6.1.2.1. Os elementos constituintes do Trabalho Docente Articulado e os elementos que o perpassaram .....	157
6.1.2.1.1. A comunicação.....	158
6.1.2.1.2. O Comprometimento e a disciplina .....	166
6.1.2.1.3. Os Receios, as incertezas e as angústias.....	171
6.1.2.1.4. O Desconforto .....	177
6.1.2.2 Experiências no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais a partir do Trabalho Docente Articulado.....	181
6.1.2.3 Experiências em sala de aula a partir do Trabalho Docente Articulado .....	189
<b>6.1.3. As Aprendizagens a partir do Trabalho Docente Articulado .....</b>	<b>197</b>

<b>6.1.4. Os obstáculos que afetaram o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado .....</b>	<b>203</b>
<b>6.2 AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE ARTICULADO PARA OS ALUNOS NESSE ESTUDO .....</b>	<b>214</b>
<b>6.3. AS PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO.....</b>	<b>235</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: E AGORA, JOSÉ?.....</b>	<b>247</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>257</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>271</b>

## DAS UTOPIAS

*Se as coisas são inatingíveis...ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que triste os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!*

*(Mário Quintana)*





## APRESENTAÇÃO

O poema de Mario Quintana penso que reflete um pouco de meu modo de pensar, pois, assim como ele, penso que “Se as coisas são inatingíveis...ora! Não é motivo para não querê-las...”, mas sim, muito pelo contrário, mais motivação nos inspiram. Por isso, nesta apresentação, eu conto um pouco sobre mim, sobre o que me leva a pensar o trabalho docente articulado como concepção teórico-prática e, por isso, diferente do restante desta tese escrita no modo impessoal, uso aqui a primeira pessoa do singular.

Mario Quintana nos chama atenção para a importância das estrelas a iluminar nosso caminho. Essas estrelas posso dizer que existiram e existem em meu caminho, me mobilizaram a chegar até aqui, elas foram de diversos tipos, de diversas formas e cores, me constituíram professora.

As estrelas que me levam ao caminho do Trabalho Docente Articulado apareceram já no terceiro semestre do curso graduação em Educação Especial, em que fui apresentada ao Sistema de Bidocência (BEYER, 2005). Tentei desenvolvê-lo nos estágios do curso e nos projetos em que participei na graduação, percebendo que ele não envolvia tarefas simples.

Desde a graduação e depois, no curso de Especialização em Gestão Educacional (HONNEF, 2011) e no curso de Mestrado em Educação (HONNEF, 2013), a temática do trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum me inquietava. Inicialmente conheci na literatura o Sistema de Bidocência (BEYER, 2005) e posteriormente o Ensino Colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO (2014)), os quais são sinônimos para alguns pesquisadores<sup>1</sup>.

Em minha formação inicial (2006-2009) o foco de estudo e práticas do curso de Educação Especial direcionavam-se ao atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais (SRM), como orientado nos documentos legais brasileiros sobre Educação Especial (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Porém, eu sentia que somente o trabalho desenvolvido nesse espaço era pouco para efetivamente colaborar com o desenvolvimento dos alunos com deficiência<sup>2</sup>, no contexto das escolas regulares.

<sup>1</sup> Fontes (2008), e Dèvens (2007).

<sup>2</sup> Nos documentos oficiais referentes à área da Educação Especial, encontram-se as seguintes expressões para nomear os alunos atendidos pela Educação Especial: pessoas portadoras de

Então, busquei pensar em formas de materializar a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, tendo por base estudos sobre Ensino Colaborativo, sobre Bidocência e conhecendo as realidades das escolas, que dificilmente possibilitavam tais práticas. Com isso, nasce o Trabalho Docente Articulado, o qual eu busquei realizar em minha atuação como professora temporária de Educação Especial em níveis federais e municipais de ensino, de 2012 a 2014, sendo este também o tema de minha dissertação de mestrado, bem como desta tese de doutorado. As temáticas do Sistema de Bidocência e Ensino Colaborativo compuseram meu campo de estudo na graduação e pós-graduação (HONNEF 2009, 2011, 2013), auxiliando na constituição do Trabalho Docente Articulado.

Em minha dissertação de mestrado (HONNEF, 2013), o Trabalho Docente Articulado, proposto, surge inicialmente como uma adaptação ao Ensino Colaborativo. Na dissertação o conceito Trabalho Docente Articulado foi utilizado como o entendimento da relação entre os professores de Educação Especial e professor de Classe Comum, quando estes planejassem conjuntamente as aulas e a realização de avaliações que desenvolveriam em conjunto, considerando as características principalmente do aluno com deficiência. Assim, o desenvolvimento das aulas em sala de aula não aconteceria sempre em conjunto.

Para esta tese de doutorado modifiquei minha forma de conceber o Trabalho Docente Articulado, pois estudando sobre Ensino Colaborativo e AEE em SRM, vivendo e conhecendo experiências que investiram no desenvolvimento dessas práticas, comecei a pensar em outras formas de trabalho pedagógico na Educação Especial, pois identifiquei que nem Ensino Colaborativo e nem o AEE em SRM conseguiram e garantiam a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum. Assim, surge o Trabalho Docente Articulado como uma nova concepção teórico-prática de trabalho pedagógico para a Educação Especial nas escolas, diante da perspectiva inclusiva.

---

necessidades educacionais especiais (1994); pessoas com necessidades educacionais especiais (1988; 2001), e, mais recentemente, pessoa com deficiência (2008) e público-alvo da Educação Especial (2008). Nesta tese, opta-se por fazer uso da expressão "alunos com deficiência" considerando dentro da definição de público-alvo da Educação Especial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e também pelo fato de que os alunos sujeitos desta pesquisa possuem diagnóstico de deficiência intelectual.

\*Conforme Decreto 3.988/1999, entende-se deficiência como a perda ou anormalidade de alguma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Temos deficiência sensorial-deficiência física- deficiência metal- deficiência múltipla.

Entendo que o Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico- prática que prima pela realização do AEE em SRM e em sala de aula, pelo mesmo professor de Educação Especial, para que assim as formas de atendimento dessa área nesses diferentes espaços, estejam articuladas entre si, para então, serem articuladas com o Ensino Comum, primando pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O Trabalho Docente Articulado busca uma complementariedade das ações voltadas aos alunos com deficiência, de modo que elas possam respaldar tanto o trabalho em sala de aula quanto o trabalho em SRM, aumentando as possibilidades de ensino, aprendizagem e participação aos alunos com deficiência.

No Trabalho Docente Articulado o professor de Educação Especial, com formação inicial que lhe possibilita embasamento, conhecimento e argumentos acerca da intencionalidade do trabalho pedagógico da Educação Especial na escola comum, realiza observações em sala de aula comum, conversa com a família do aluno com deficiência, avalia o educando no espaço da SRM, dialoga com os professores e, junto com estes, se elabora o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada aluno com deficiência, base do Trabalho Docente Articulado.

Com o Trabalho Docente Articulado a singularidade dos saberes e da ação de cada docente deve ser respeitada, sendo que os professores, tanto de Educação Especial como de Ensino Comum, podem ora trabalhar juntos, ora trabalhar sozinhos, tanto em sala de aula e SRM, mas seguindo uma articulação que tem como base o PDI de cada um dos alunos com deficiência, elaborado conjuntamente pelos professores desses alunos. Além disso, a articulação do trabalho pedagógico através do Trabalho Docente Articulado se fortalece através de momentos de diálogos e ações conjuntas, por vezes no planejamento, por outras no desenvolvimento das aulas e, em momentos de formação pedagógica, caso os sistemas de ensino os possibilitem.

A proposição do Trabalho Docente Articulada foi pensada tendo por base a realidade das inúmeras instituições de ensino, em que o professor de Educação Especial, geralmente, tem toda sua carga horária na instituição destinada unicamente ao AEE em SRM. Desse modo, o espaço para diálogo entre os professores de Educação Especial e Ensino Comum torna-se raro ou inexistente.

Além disso, considero essencial a atuação desenvolvida pelos professores de Educação Especial e pelos professores de Ensino Comum estar em sintonia, ser complementar na promoção do desenvolvimento das crianças com deficiência, pois este acontece tanto em sala de aula, como em SRM, e em todo contexto da escola comum. Isso também me motivou a pensar uma forma de atuação conjunta entre esses professores, que seja possível a partir das suas condições de trabalho, por isso a necessidade de ouvi-los, buscando desenvolver nesta pesquisa, além do Trabalho Docente Articulado, também momentos de discussão com os sujeitos do estudo, os professores, as acadêmicas colaboradoras, a equipe gestora da escola pudessem expressar como percebem essa concepção teórico-prática, quais aspectos positivos e negativos veem nela, quais seus desafios e suas possibilidades.

A proposta do Trabalho Docente Articulado surge no estudo de mestrado tendo por base minha atuação como professora temporária de Educação Especial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, da cidade de São Borja, no oeste do estado do Rio Grande do Sul, onde atuei buscando um trabalho articulado com os professores do Ensino Comum.

Após o estudo em nível de mestrado e, após o término do contrato de trabalho como professora temporária, eu regressei para a cidade de Santa Maria, onde fui aprovada em concurso público federal e atuo desde 2015 como professora Pedagoga na Educação Infantil, vivendo desde então o contexto dos professores de Ensino Comum que possuem em suas turmas alunos com deficiência. Viver essa experiência somente reforçou o pensamento de que para o desenvolvimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns, é preciso um Trabalho Docente Articulado, em que tanto professores de Ensino Comum como de Educação Especial saibam e consigam entender e complementar o que é proporcionado para o desenvolvimento do aluno com deficiência em cada um desses espaços do contexto escolar.

Em 2014 e 2015 participei como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no subprojeto da Educação Especial. Neste projeto colaborei nos estudos, discussões e orientações realizadas no Programa. Ingressei como voluntária neste Programa visto que um de seus objetivos, conforme consta no subprojeto PIBID-Educação Especial (UFSM, 2014), é favorecer uma parceria colaborativa entre o

Ensino Comum e a Educação Especial, planejando ações educativas em conjunto, auxiliando na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, as ações do subprojeto PIBID/Educação Especial pautavam-se em três eixos: Ensino Colaborativo, AEE e produção de recursos pedagógicos. Esses eixos resultaram da demanda pedagógica das escolas parceiras do Programa.

As experiências no PIBID, no trabalho como professora temporária de Educação Especial no ensino médio técnico, bem como o trabalho como professora de Educação Especial no município de Agudo/RS em 2014, somando-se aos estudos e as vivências nesta pesquisa de doutorado, foram elementos que provocaram inicialmente um desordenamento, seguido de um reordenamento e uma redefinição acerca do Trabalho Docente Articulado, sendo que este conceito se modifica da dissertação até chegar a esta tese.

Nesta tese de doutorado, o Trabalho Docente Articulado é concebido como uma concepção teórico-prática para a Educação Especial que prima pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência, através da coligação entre as ações da Educação Especial, ou seja, o AEE em SRM e apoio em sala de aula realizados pelo mesmo professor de Educação Especial, que se articulam as ações dos professores Ensino Comum. A base para tal articulação esta no Plano de Desenvolvimento Individualizado dos alunos com deficiência, que precisa ser elaborado em conjunto entre docentes de Educação Especial e Ensino Comum desse estudante, bem como é imprescindível o apoio da gestão escolar para uma atuação pautada por tal concepção teórico-prática.

Desse modo, nesta tese defende-se o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática da Educação Especial, sem a qual é praticamente ineficiente ou muito reduzido o sucesso do trabalho da Educação Especial no contexto das escolas comuns, pois essa concepção considera o aluno e seu contexto de aprendizagem, essencial ao seu desenvolvimento. Para fazer essa defesa investi no aprofundamento teórico e densa investigação relativa ao Trabalho Docente Articulado, a sua realização, apontando possíveis caminhos para o desenvolvimento dessa concepção teórico-prática nas escolas comuns.



## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A articulação entre Educação Especial e Ensino Comum está pontuada em documentos orientadores como as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/ 2001, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Secretaria de Educação Especial em 2008 e, nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial- instituídas pela Resolução nº 4 do Conselho Nacional da Educação, em 2009.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/ 2001 tratam sobre o trabalho conjunto entre professores de educação especial e da classe comum apontando que as escolas devem garantir:

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

O documento menciona a necessidade de “interação constante” entre os profissionais do Ensino Comum e a Educação Especial para que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) possam lograr um bom rendimento escolar. Entende-se que essa “interação constante” acontece ao se ter um Trabalho Docente Articulado como norteador das ações pedagógicas, na escola, frente a atual perspectiva inclusiva da Educação Especial, pois, conforme destaca Sarzi (2014), professores de Educação Especial configuram-se como agentes importantes e essenciais na mobilização de práticas menos excludentes nas escolas. .

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Secretaria de Educação Especial em 2008, vigente nos dias de hoje, apresenta que: [...] **a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.** (BRASIL, 2008, p.15, grifo nosso).

Neste documento verifica-se somente essa breve menção da articulação entre o trabalho da Educação Especial e do Ensino Comum, em que a primeira é destinada a orientar os demais professores sobre o atendimento as NEE dos alunos com deficiência. Essas orientações são essenciais e podem ser consideradas como a principal contribuição da Educação Especial ao Ensino Comum.

Porém, para elas acontecerem e tornarem-se efetivas acredita-se que sejam necessários momentos de diálogo, de trabalho em conjunto em que os docentes das duas áreas, Educação Especial e Ensino Comum, possam observar os alunos com deficiência e discutir sobre o desenvolvimento de cada um. Também, para os professores de Educação Especial é importante realizar observações dos alunos em sala de aula e avaliações deles também no espaço de SRM, que possui um contexto específico e, nessas situações, talvez, se poderá melhor investigar e avaliar aspectos manifestados pelos alunos com deficiência. A partir disso e do diálogo com a família, os docentes podem conjuntamente realizar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) dos estudantes com deficiência, buscando seguir um Trabalho Docente Articulado.

Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade de Educação Especial- instituídas pela Resolução nº 4 do Conselho Nacional da Educação, em 2009, em seu artigo 9º é possível observar que:

**A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular [...] São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado [...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [...].**(BRASIL, 2009. p. 2 e 3, grifo nosso).

Nessas Diretrizes, bem como nos demais documentos citados anteriormente, está pontuada a necessidade de articulação, de interação de algum modo, entre as ações da Educação Especial e do Ensino Comum, frente à perspectiva inclusiva. Tendo-se clareza disso, a questão que surge é: como se conseguir tal articulação, visto que as atribuições dos professores de Educação Especial presentes na Política (2008) e nas Diretrizes do AEE (2009) são em quantidade e de complexidade consideráveis em face a carga horária destes nas escolas, que geralmente é de 10 ou 20 horas semanais, quase que exclusivamente frente a aluno no AEE em SRM?



Essa realidade faz com que, em muitos casos, os docentes de Educação Especial atuem em duas ou mais escolas, com um número significativo de alunos com deficiência.

Também, as Diretrizes do AEE preconizam que este atendimento pode ser realizado em SRM de outras escolas regulares, em centros de AEE e não na escola que o aluno com deficiência frequenta. Essas orientações permitem a Educação Especial e ao Ensino Comum acontecerem em espaços distintos, o que certamente dificulta uma articulação entre essas áreas, obstaculizando inclusive a efetivação do que o próprio documento orienta. Percebe-se, então, que o próprio documento possui contradições em sua essência.

Frente à possibilidade de atendimentos em centros especializados é possível que surjam respostas delegando a autonomia das instituições de ensino à responsabilidade pela articulação, apontada nos documentos anteriormente referidos. Porém, que autonomia será possível frente ao cotidiano das escolas públicas brasileiras, com poucos professores e estes com carga horária geralmente exclusivamente frente a aluno, sem infraestrutura para fazer na escola seu planejamento? Como assegurar autonomia visando garantir diálogo entre os professores e profissionais de centros especializados diante dessas situações? Que autonomia é possível quando as condições de trabalho e de salário levam os professores a trabalhar em várias escolas, na rede pública e privada, por vezes até 60 horas semanais? Certamente diante disso a autonomia das instituições de ensino é pífia.

Desse modo, a análise dos dois últimos documentos apontados aqui (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009) permite inferir que eles próprios como orientadores das práticas em Educação Especial no Brasil, não consideram ou desconhecem as realidades escolares e, além disso, possibilitam que se dificulte uma articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, ao invés de pensar estratégias para potencializá-la. Os documentos mencionam a necessidade de articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, mas enfatizam o AEE em SRM. Questiona-se: como ter ou fazer essa articulação com o trabalho do professor de Educação Especial focado somente no AEE em SRM? Como pensar em articulação sem haver possibilidades nas escolas, para diálogo pedagógico-formativo entre os professores de Ensino Comum e Educação Especial? Sem esse diálogo entende-se como ineficiente a Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois o desenvolvimento

dos alunos com deficiência no contexto escolar sofre inferências do contexto de sala de aula e de SRM, sendo que os professores de Educação Especial dificilmente conseguirão alcançar êxito em seu trabalho somente com o AEE na SRM, bem como, os próprios professores do Ensino Comum, sozinhos, também dificilmente conseguirão promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência em sala de aula. Destaca-se que o desenvolvimento é potencializado na e pela coletividade (VYGOSTKI, 1997) que acontece em todo contexto da escola e, não somente na SRM, sendo primordial que esse contexto seja considerado e valorizado no processo de desenvolvimento, o que busca o Trabalho Docente Articulado.

O trabalho na SRM é importante sim, é indispensável, pois possibilita aos professores de Educação Especial um momento em que aspectos mais específicos do desenvolvimento dos alunos com deficiência podem ser observados e trabalhados.

Porém, entende-se também que outro aspecto importante do trabalho do professor de Educação Especial é o apoio aos alunos com deficiência e seu(s) professor(es) em sala de aula. Alguns momentos do professor de Educação Especial em sala de aula o auxiliarão a conhecer os alunos com deficiência nesse espaço, o contexto no qual ele convive diariamente na escola, conhecer os anseios e dificuldades dos alunos com deficiência nessa conjuntura, bem como conhecer os anseios e dificuldades do(s) professor(es) de turma.

Os alunos com deficiência passam maior parte de seu tempo escolar na sala de aula comum. Então, como o professor de Educação Especial não vai considerar esse espaço e articular suas ações em SRM com aquelas realizadas em sala de aula e como o professor do Ensino Comum não vai considerar o que é desenvolvido com esses alunos em SRM? Entende-se impossível realizar um trabalho que promova um efetivo desenvolvimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns, sem ter-se uma articulação entre as ações de AEE em SRM com as ações realizadas em sala de aula com esses estudantes.

Desse modo, a hipótese que impulsionou esse estudo foi baseada no entendimento de que para o ensino, a aprendizagem e participação dos alunos com deficiência na escola comum, faz-se essencial e imprescindível o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, que leva a busca da articulação, do diálogo, da parceria entre professores de Educação Especial e professores das demais áreas de conhecimento do espaço escolar.

Nesse estudo teve-se como hipóteses que a ação docente baseada na concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado traria benefícios a alunos com deficiência e aos professores, bem como resgataria na escola, como conjunto, a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência, não delegando esta somente a Educação Especial.

A questão que orientou essa pesquisa foi:

- ❖ Quais implicações o Trabalho Docente Articulado traz para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para os sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática?

O objetivo central desta investigação é analisar os limites e possibilidades do Trabalho Docente Articulado e quais suas implicações para os alunos com deficiência intelectual e para o trabalho das pessoas nele envolvidas, como professores, equipe diretiva da escola e, no caso desta pesquisa, acadêmicas do curso de Educação Especial colaboradoras. A partir deste, os objetivos específicos do estudo foram:

- Identificar e analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o do trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum;
- Analisar como a proposta do Trabalho Docente Articulado se apresentou ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com deficiência intelectual (DI), nos anos finais da Educação Básica;
- Verificar e analisar aspectos da organização escolar que interferiram no desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos envolvidos nesse trabalho e no desenvolvimento dos alunos com DI;
- Averiguar e analisar as percepções e proposições dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado;

No estudo de doutorado a investigação aconteceu nos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Santa Maria, cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS), em duas turmas que possuíam alunos com deficiência intelectual (DI).

Estudar o Trabalho Docente Articulado em turmas dos anos finais que possuíam alunos com DI foi estabelecido tendo em vista as especificidades dessa deficiência, que exige, em sua maioria, adaptações em âmbito atitudinal e pedagógico, as quais demandam consistente articulação entre a Educação Especial e Ensino Comum, para promover o desenvolvimento integral desses alunos.

Participaram do estudo nove (9) professores do Ensino Comum, desenvolvendo um trabalho em articulação com duas (2) acadêmicas da Educação Especial colaboradoras do estudo<sup>3</sup>. As acadêmicas colaboradoras conseguiram observar e apoiar o trabalho em sala de aula somente com seis desses professores dos alunos com DI, devido à embates dos horários das aulas da escola com as demais atividades universitárias das acadêmicas. Entretanto, todos os nove professores participaram dos encontros formativos e de alguma discussão sobre o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) dos alunos com DI. Também a equipe gestora da escola participou da pesquisa por meio dos encontros formativos.

Destaca-se a importância da educação escolar nos anos finais do ensino fundamental, visto que é nesta etapa Educação Básica em que se desenvolvem aspectos básicos para a vida e para a sequência dos estudos. Pensa-se o Trabalho Docente Articulado como uma prática potente para auxiliar o alcance dos objetivos desta etapa da escolarização, tão importante para a constituição cidadã dos estudantes, tendo-se hoje nas escolas comuns a Educação Especial.

Vale lembrar que, como referido no Art. 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, o ensino fundamental deve assegurar o desenvolvimento da capacidade de aprender, com o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia e as artes, aquisição de conhecimentos e habilidades, assim como a formação de atitudes e valores, o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade humana.

Além disso, uma situação que se destaca no ensino fundamental e que corrobora para realização deste estudo é o fato de se verificar, a partir de relatos de

---

<sup>3</sup> As acadêmicas colaboradoras eram bolsistas deste estudo de tese, o qual era vinculado ao projeto “Educação Inclusiva: o fazer pedagógico diante das novas perspectivas conjunturais”, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN), da UFSM, coordenado pela Professora Fabiane Adela Tonetto Costas.

colegas professores e das vivências como professora de Educação Especial<sup>4</sup>, a banalização da terminalidade específica para estudantes que a ela tem direito, ou seja, àqueles definidos como público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996, 2008). A previsão da terminalidade é justificativa, em muitos casos, para não serem realizadas e nem pensadas adaptações curriculares potencializadoras e necessárias, muitas vezes, ao processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos com deficiência.

É preciso lembrar que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

**I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;**

**II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;** (BRASIL, 1996. Grifos nossos)

Como se pode verificar, a terminalidade específica é destinada tão somente para aqueles alunos que "não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências". Todavia, no parágrafo primeiro a mesma legislação especifica que também precisamos prever "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades".

Desse modo, pensa-se que um trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum pode colaborar nesse processo que antecede a proposição de certificação por terminalidade específica, ou seja, na garantia de fazeres educacionais que potencializem as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Uma atuação articulada precisa acontecer de forma que os fazeres e saberes, tanto dos professores de Educação Especial quanto dos professores da Ensino Comum, possam se complementar na busca pelo desenvolvimento dos alunos. Uma atuação articulada dos professores é efetivamente complementar, pode facilitar e potencializar o oferecimento de atividades formativas adequadas às singularidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, bem como pode também auxiliar

---

<sup>4</sup> Atuou-se como professora de Educação Especial na Rede Federal de ensino, nos anos de 2012 e 2013, e em Rede Municipal de Ensino no ano de 2014.

aos demais. São também essas premissas que motivaram o estudo aqui apresentado.

Este estudo de doutorado defende a tese de que o Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática para a Educação Especial, é imprescindível para o sucesso do trabalho dessa/nessa área, com vistas à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência. Essa concepção teórico-prática é imperativa, pois o desenvolvimento acontece e é potencializado pelo contexto de aprendizagem e em espaços de coletividade (VYGOTSKI, 2012), sendo a escola comum um deles. Assim, sob esta perspectiva, o desenvolvimento humano, é responsabilidade de todos os professores que atuam direta ou indiretamente com esses alunos e, por isso, a articulação do trabalho docente, pensando os contextos de aprendizagem para os alunos com deficiência na escola comum, é essencial.

Para defesa desta tese se discute no segundo capítulo deste estudo as orientações teórico-práticas para Educação Especial a partir da perspectiva inclusiva, ou seja, discute-se sobre o AEE em SRM e sobre o Ensino Colaborativo. O terceiro capítulo deste estudo traz um estudo bibliográfico das publicações nacionais e internacionais sobre a parceria entre a Educação Especial e o Ensino Comum. Já o processo e os aportes teóricos que originaram o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, são apresentados no quarto capítulo da tese.

A trilha da pesquisa é apresentada no quinto capítulo da tese, em que inicialmente se explana sobre a pesquisa intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012; DAMIANI et.al. 2013; FREITAS, 2010), utilizada como base para a busca de respostas aos anseios deste processo de doutoramento. Também é exposto o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), utilizado para apreciação dos dados. Depois de esclarecida a base da trilha, nesse capítulo ainda é explanado o processo de caminhada, de coleta de dados, que levou aos achados da pesquisa, aos resultados, expostos e analisados no sexto capítulo da tese.

O sexto capítulo desta tese é composto pelos achados durante a trilha da pesquisa, pelos resultados que estruturam a defesa desta tese. Esses resultados estão organizados em três grandes categorias, sendo que uma delas, a categoria que expõe e analisa o Trabalho Docente Articulado na prática, possui diversas subcategorias, com intenção de esclarecer como se deu o processo de

desenvolvimento dessa concepção teórico-prática. Essas categorias e algumas subcategorias são apresentadas abaixo:

- O Trabalho Docente Articulado na Prática
  - A Predisposição;
  - Da Predisposição a Ação;
  - As Aprendizagens a partir do Trabalho Docente Articulado;
  - Os obstáculos que afetaram o Trabalho Docente Articulado;
- As Implicações do Trabalho Docente Articulado para os alunos
- As Percepções sobre o Trabalho Docente Articulado

Por fim, no sétimo e último capítulo desta tese, que compreende as considerações finais, traz as incertezas com porvir a partir da defesa desta tese, a qual é reafirmada, fazendo-se uma retomada do problema e dos objetivos deste estudo de doutorado, com base no que a pesquisa apresentou, possibilitando reiterar a tese aqui defendida de que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática da Educação Especial é imprescindível para o sucesso do trabalho dessa área, ou seja, para promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência, principalmente no contexto das escolas comuns.

***EU AMO TUDO O QUE FOI***

*Eu amo tudo o que foi,  
Tudo o que já não é,  
A dor que já me não dói,  
A antiga e errônea fé,  
O ontem que dor deixou,  
O que deixou alegria  
Só porque foi, e voou  
E hoje é já outro dia.*

*(Fernando Pessoa)*



## **2 ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Nesse capítulo apresenta-se “[...] tudo o que foi, tudo o que já não é [...] a antiga e errônea fé [...]” sobre duas práticas que tem balizado a Educação Especial, a partir da perspectiva inclusiva. São elas: o atendimento educacional especializado (AEE) e o ensino colaborativo.

O poema “Amo tudo o que foi”, de Fernando Pessoa, introduz esse capítulo, pois não se tem o intuito de negar ou desestimar tais práticas, que constituíram a profissional e pesquisadora que escreve essa tese. Muito pelo contrário, elas são discutidas aqui, visto sua importância e significado no processo formativo da autora e, no processo construtivo do Trabalho Docente Articulado como uma concepção teórico-prática para Educação Especial.

O AEE é estabelecido em documentos nacionais que orientam as práticas de Educação Especial no Brasil. Já o ensino colaborativo é uma proposta de atuação da Educação Especial estudada no país, mas não orientada ou mencionada diretamente nas políticas públicas nacionais. Todavia, o ensino colaborativo consta hoje em políticas públicas de alguns municípios, como em São Carlos, no estado de São Paulo e, também, no Plano Municipal de Educação de Santa Maria, município do interior do estado do Rio Grande do Sul (RS). O AEE e o ensino colaborativo são aqui apresentados e problematizados com intuito de expressar o contexto de ideias que balizaram a concepção teórico-prática da Educação Especial defendida nesta tese, ou seja, o Trabalho Docente Articulado.

### **2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

O atendimento especializado a alunos com deficiência no Brasil veio assumindo diversas configurações nos diferentes contextos históricos vivenciados no país. Kassar e Rebelo (2013) fazem uma análise das concepções sobre esse atendimento presentes em documentos orientadores da educação brasileira, desde 1961. Elas destacam que na Lei Educacional nº 4.024/61 e na Lei Educacional nº 5.692/71 não se define claramente a educação oferecida aos alunos com deficiência e também não é utilizado o termo “atendimento especializado”. O que se tem na Lei

Educacional de 1971 é a afirmação de que os alunos com deficiência devem receber tratamento especial, não sendo especificado qual seria.

Depois disso tem-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, com o objetivo de gerir nacionalmente as ações voltadas a educação dos alunos com deficiência. A partir dele publicou-se a Portaria Interministerial nº 186/78, pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), em que se faz menção a atendimento especializado. Ao analisar esse documento Kassar e Rabelo (2013) identificam a predominância de uma concepção médica, em que a Educação Especial por meio do atendimento especializado serviria para reabilitar, consertar o que a deficiência dificultava, sendo que o encaminhamento da pessoa excepcional, como denominada na época, deveria ser feito mediante diagnóstico que estabeleceria um prognóstico de recuperação: terapêutica, educacional ou ambas. Com isso se percebe que a concepção de “atendimento especializado” na Educação Especial surge com uma ligação à área clínica, sendo a educação caracterizada como uma forma de tratamento clínico.

Kassar e Rebelo (2013) mostram que o caráter educacional da Educação Especial inicia a se sobressair em 1986. Segundo elas o CENESP, antes de ser substituído pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 1986, define a Educação Especial e utiliza o termo “atendimento **educacional** especializado” (grifo nosso), para se referir ao trabalho nesta área do conhecimento. A Portaria 69/86 publicado pela CENESP afirmava que:

[...] a educação especial é parte integrante da Educação e visa proporcionar, através do atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorealização, qualificação para o trabalho e integração social. (BRASIL, 1986)

A partir desse excerto é possível inferir que se inicia a considerar importante o caráter educacional e pedagógico do atendimento oferecido a alunos com deficiência no sentido da promoção e construção de conhecimentos, a partir das potencialidades que esses sujeitos possuem, assim, não mais tendo o foco unicamente na reabilitação, na correção da falta. Entende-se que o âmbito pedagógico da Educação Especial pode ser singelamente identificado na definição do documento acima, afinal, a educação escolar tem como função primordial a

construção de conhecimento, que é intrínseca ao pedagógico (VEIGA, 1994). Porém, concebe-se também que o pedagógico na Educação Especial depende muito mais das concepções e consequentes ações de quem trabalha com essa modalidade e realiza o AEE, do que das orientações de documentos legais, apesar dessas últimas terem papel estruturante e orientador do trabalho dos professores dessa área.

A Portaria do CENESP nº 69/86, que conceituou Educação Especial, também apresentou que AEE consistia em métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos, que poderiam ser desenvolvidos por pessoal qualificado nas seguintes modalidades: na classe comum como apoio pedagógico especializado, classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio de professor itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica e oficina empresa (BRASIL, 1986). Verifica-se aí um leque grande e diverso de formas do AEE acontecer.

A Constituição Federal de 1988, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) também citam o AEE, mas mencionam a preferência de sua realização na rede regular de ensino. Essa preferência inicia a ser mencionada em um momento em que a educação da pessoa com deficiência é abordada também em nível internacional. Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, a ideia da universalização da educação básica ganha força, e nesse período as políticas educacionais brasileiras também passam a apoiar-se em discursos inclusivos.

Ainda na década de 1990 acontecem duas outras conferências que reforçam a questão da educação inclusiva. Uma delas é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais – acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Este encontro reuniu mais de 300 participantes, entre representantes de 92 países, inclusive o Brasil, e 25 organizações internacionais e, teve por finalidade discutir a Educação para Todos, examinando as mudanças políticas necessárias para desenvolver a educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Desta conferência gerou-se a Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), um documento orientador às práticas inclusivas nas escolas, as quais precisaram considerá-lo em suas ações para se

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

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

A partir destes documentos, a educação inclusiva ganha força, e é incorporada a várias políticas educacionais brasileiras, inclusive referentes à Educação Especial, a qual como cita a Portaria de 1986, realizava-se por meio do AEE com diversas modalidades. A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, cita, mas não conceitua o AEE e muda suas modalidades, não mais prevendo o apoio em sala de aula comum e acrescenta o atendimento domiciliar e hospitalar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Especial é identificada como uma modalidade de ensino, e o AEE é citado como dever do Estado, podendo acontecer quando necessário na escola regular, mas sendo possível acontecer em classes ou escolas especiais. Na atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, realizada em 2013, o termo AEE é substituído pelo termo Educação Especial, sendo que essa, e não mais o AEE, passa a ser mencionada como de responsabilidade do Estado.

O documento intitulado Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituído pela Resolução CEB/CNE nº 02/ 2001 (BRASIL, 2001), é um dos primeiros documentos onde se tem claramente uma referência a Educação Especial como tendo um caráter pedagógico, pois ele conceitua esta modalidade da educação escolar como:

[...] um **processo educacional definido por uma proposta pedagógica**<sup>5</sup> que assegure os serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns

---

<sup>5</sup> Os aspectos que referem ao pedagógico estão negritos visto que se pretende chamar atenção para a sua presença nos documentos que balizam orientam a Educação Especial hoje no Brasil.

casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, grifo nosso)

Na Resolução acima não há menção ao termo AEE, sendo que se utiliza o termo **serviço de apoio pedagógico especializado**, o qual prevê atuação do professor especializado em Educação Especial na classe comum e na sala de recursos multifuncionais, em que “ [...] o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.”. (BRASIL, 2001). A referida Resolução também fala em atendimento quando se refere à educação de alunos com deficiência em classes e escolas especiais, mas não conceitua esse termo. A Educação Especial, a partir disso, tem o objetivo de complementar e suplementar a escolarização dos alunos com deficiência em escolas regulares e, em escolas e classes especiais a Educação Especial é substitutiva a educação comum.

No decorrer deste resgate acerca das conceituações do atendimento educacional especializado e da Educação Especial nos documentos legais, Kassar e Rabelo (2013) chamam atenção ao fato de que em 1986 estava prevista uma atuação da Educação Especial por meio do AEE como apoio pedagógico em classe comum, mas essa orientação não permanece nos documentos posteriores a Portaria nº 69/86, documentos estes (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1994; BRASIL, 1996) que também não citam um caráter pedagógico da Educação Especial. Uma menção ao cunho pedagógico da Educação Especial volta a acontecer na Resolução nº 02/2001, a qual orienta novamente o apoio **pedagógico** especializado em classe comum, realizado pelo professor especializado em Educação Especial.

Em 2006 tem-se a publicação denominada “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”. Após esse documento entende-se que se inicia um engessamento do AEE, no sentido dele ser conceituado como um serviço realizado unicamente em sala de recursos multifuncionais, não possibilitando a compreensão de sua **ação pedagógica** em outros espaços, como a própria classe comum, onde hoje a atuação do AEE é restrita a disponibilização de ajudas técnicas e tecnologias assistivas, segundo o documento supracitado (BRASIL, 2006).

Outro elemento que chama atenção nesta publicação de 2006 diz respeito ao dever do AEE de “[...] construir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e construção do conhecimento.” (BRASIL, 2006, p.15). Neste momento concebe-se que se retoma o **âmbito pedagógico** do e no AEE, pois se refere que suas ações precisam convergir para o fim principal de qualquer instituição e qualquer ação escolar que é, como refere Ferreira (2009), a construção e disseminação do conhecimento.

Porém, pensa-se que esse âmbito pedagógico do AEE em escolas regulares só se estabelece quando consegue dialogar com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, onde o aluno com deficiência permanece a maior parte de seu tempo de escolarização. Além disso, dialogar com esse espaço envolve muito mais do que a disponibilização de serviços e recursos tecnológicos de acessibilidade.

Ao que se percebe já no documento de 2006 e depois na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEEPEI, de 2008 (BRASIL, 2008), as orientações não referem mais sobre o modo substitutivo da Educação Especial, mas há menção somente à escolarização dos alunos com deficiência em escolas comuns. A Política de 2008 preconiza a Educação Especial como uma modalidade de ensino, transversal, que realiza o AEE, por meio da disponibilização de serviços e recursos próprios aos alunos com deficiência e seus professores e, orienta quanto à utilização destes serviços e recursos em turmas comuns do ensino regular. O AEE, nesse documento, 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.” (BRASIL, 2008, p.10).

Na PNEEPEI (BRASIL, 2008), tem-se que:

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

O que se pode identificar nesta Política (BRASIL, 2008), que orienta boa parte das ações e legislações que a sucedem, como o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, é que não há menção acerca do âmbito pedagógico no que tange a intencionalidade do trabalho do professor de Educação Especial acerca da construção de conhecimentos. A Política (2008) destaca a atuação da Educação

Especial ao AEE que disponibiliza serviços e recursos e orienta quanto à utilização destes. Esses recursos podem fazer parte de um trabalho pedagógico, mas não se identifica neste documento clareza no que tange a intencionalidade do trabalho pedagógico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, para construção de conhecimentos dos alunos.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), ao postular que o trabalho da Educação Especial pelo AEE se faz a partir de recursos pedagógicos, não estaria direcionando esse trabalho a uma função de gerir recursos, muito mais do que mediar à construção de conhecimentos, esvaziando a função pedagógica e docente desse trabalho? Isso não seria transformar o professor Educação Especial em um professor de AEE e gestor de recursos? A PNEEPEI possibilita tais questionamentos quando não faz menção sobre a Educação Especial e o AEE fazerem parte e colaborar com o desenvolvimento e a construção de conhecimentos dos alunos com deficiência, construção de conhecimento essa que é função da escola (VEIGA, 1994).

Ainda, ao pensar no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, vale destacar os estudos de Vygotski (2012). Ele afirmava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>6</sup> ocorre sobremaneira no coletivo, através das interações com o contexto social, porém, ao tratar desta coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, o autor ainda pontuava como inegável que as dificuldades inerentes à deficiência, no contexto e na atividade coletiva, também poderiam ser constituintes de um desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores. Diante disso, corrobora-se com o questionamento de Breitenbach (2018, p. 103):

[...] quão heterogênea pode ser uma turma para que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno com deficiência intelectual seja estimulado... Será que a diferença entre o seu desenvolvimento e o dos seus colegas sem deficiência intelectual será benéfica?

---

<sup>6</sup> As funções psicológicas superiores envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional, enfim, ações típicas do ser humano “produto das relações psicofisiológicas e culturais, mediadas por signos e ferramentas” (COSTAS, 2012, p. 26). As funções psicológicas superiores se diferem das funções psicológicas elementares, nas quais estão presentes atos instintivos, automáticos e associações simples, de origem biológica, como as realizadas por animais, por exemplo. (VYGOTSKI, 1995).

A autora, que pesquisou sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no ensino superior, a luz dos estudos de Vygostki, segue sua argumentação afirmando que, tendo por base os textos do teórico russo, esses mostram:

[...] quão equivocada, teórica e politicamente é a utilização de Vigotski para defender a inclusão de todos na Educação Básica comum/regular. A diferença, própria da coletividade, se muito acentuada/distante, pode não ser propulsora de desenvolvimento, pois o outro pode também ser incompreensível. (BREITENBACH, 2018, p.104)

Assim, tendo por base os escritos de Vygostki (2012) e Breitenbach (2018), percebe-se a importância da coletividade e de grupos heterogêneos de crianças como propulsores do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Todavia, no que tange a deficiência intelectual, não se identifica em Vygostki uma afirmação sobre esses grupos precisarem ocorrer com a inserção desses alunos no contexto das escolas comuns.

Desse modo, entende-se que não é, majoritariamente, no espaço da escola comum que as pessoas com deficiência, principalmente intelectual, se beneficiam da coletividade para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Entende-se que é necessária uma análise do contexto institucional, da coletividade que melhor propicia a aprendizagem, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em cada pessoa com deficiência intelectual, cabendo essa análise e decisão a família, com apoio de uma atuação articulada de órgãos e/ou profissionais de saúde, educação e assistência social, como se identifica na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988).

Desse modo, entende-se que é preciso ter cautela, problematizar e repensar a PNEPEI (BRASIL, 2008) e os documentos legais relacionados a Educação Especial que a sucedem, pois nesses há um destaque para a atuação da Educação Especial em AEE em SRM, em detrimento de outros importantes espaços de atuação pedagógica da Educação Especial, como instituições especializadas, por exemplo.

Como este estudo trata do trabalho da Educação Especial nas escolas comuns, o qual é realizado a partir do AEE (BRASIL, 2008), é imprescindível discutir sobre as diretrizes operacionais do AEE, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009). Essas pontuam o AEE



como parte integrante do processo educacional e, conforme Art. 2º da Resolução, esse atendimento,

[...] 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, grifo nosso)

O que se pode observar no documento supracitado é que o trabalho da Educação Especial na escola comum é diretamente ligado ao AEE, o qual é realizado no espaço da SRM com a função de eliminar barreiras, ou seja, o foco parece estar na superação das faltas causadas pela deficiência e não na apropriação e construção do conhecimento, a partir das capacidades do aluno com deficiência. Vaz (2013) também chega a tal constatação ao estudar o professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil, a partir de documentos orientadores da Educação Especial. A análise dos documentos levou a autora a considerar que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva está sufocada pela concepção de AEE em SRM, um espaço específico com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos. Segundo a autora:

[...] enfatiza-se a política de inclusão nas escolas por meio de objetos e materiais e [...] de certa forma, remete ao trabalho clínico nas escolas com as técnicas e recursos oferecidos para cada tipo de deficiência, ou seja, o foco do trabalho está na superação das características das deficiências e não no processo de ensino e aprendizagem. (VAZ, 2013, p.103)

Ainda, o Decreto Presidencial nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o AEE, reitera o entendimento acima apresentado, visto que não explicita preocupações com a construção do conhecimento dos alunos com deficiência, função intrínseca das escolas. O documento especifica o AEE com um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e **limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;** ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, grifo nosso)

A partir do que afirma o trecho acima grifado, questiona-se: como o AEE pode ser complementar ao ensino comum, se fica restrito ao tempo e a frequência do aluno com deficiência na SRM? Entende-se que a limitação do AEE ao espaço da SRM restringe, ou melhor, praticamente elimina possibilidades de se ter articulação entre Educação Especial e Ensino Comum. Essa afirmativa aqui apresentada tem por base, além do aqui já exposto, também os estudos do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) que, após um conjunto de estudos sobre a organização e o funcionamento do AEE em várias regiões do país, apontam que:

Enfim, o AEE tem se constituído, em várias realidades, de forma isolada, sendo ofertado em pequenas clínicas, dentro ou fora das escolas, sem estabelecer relação com os educadores e profissionais que atuam com o aluno e seus responsáveis legais, impossibilitando, portanto, a intervenção desse serviço enquanto apoio na sala de aula comum e demais espaços da escola. (MENDES, CIA e TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.514).

Tal resultado que os estudos do ONEESP apresentam é deprimente e preocupante, ainda mais quando se acredita e tem por base o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.

Além de Vaz (2013) e das pesquisas do ONEESP (2015), Pertile (2014) também estuda sobre o AEE em sua dissertação, focando na proposta divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) para o trabalho docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) junto a alunos com deficiência intelectual. A autora realiza uma pesquisa documental, na qual percebe a SRM sempre ligada ao AEE, o qual

[...] é compreendido como um conjunto de serviços. [...] notamos uma ênfase às questões técnicas, referentes ao uso de recursos, o que indica a secundarização dos aspectos pedagógicos, relacionados ao ensino. [...] na projeção da ação educacional do AEE, há ênfase nas questões relativas a procedimentos técnicos, como disponibilização de recursos. Assim, **há o afastamento dos propósitos pedagógicos nesse atendimento e a redução da atividade docente e, conseqüentemente, a redução das possibilidades de aprendizagem.** (PERTILE, 2014, p.66, grifo nosso)

Os estudos de Vaz (2013), Pertile (2014) e o encontrado nas investigações do ONEESP (2015), destacam um aspecto que necessita ser discutido na Educação Especial, ou seja, o âmbito pedagógico do trabalho desenvolvido por esta área do conhecimento, por esta modalidade da educação escolar. Essas pesquisas mostram o esquecimento do caráter pedagógico em detrimento da disponibilização de

recursos e ajudar técnicas. Considera-se que a disponibilização dessas ferramentas seja importante e que é papel do professor de Educação Especial fornecê-las, porém, com qual intenção? Pensa-se que é preciso resgatar, constituir ou ampliar a clareza nas intencionalidades das ações do professor de Educação Especial e, com isso, o caráter pedagógico de sua atuação.

Hoje, com a ênfase do trabalho da Educação Especial no AEE em SRM e, com isso na disponibilização de recursos, a impressão que se tem ao ler as pesquisas e os documentos citados neste subtítulo, é de que a Educação Especial como área do conhecimento, com intenções pedagógicas baseadas em saberes específicos, é uma miragem que cada vez vai ficando mais nebulosa e distante, empurrada pelas inúmeras atribuições imbuídas ao professor de Educação Especial, que aos poucos necessita tornar-se também multifuncional (VAZ, 2013). A discussão sobre esse âmbito pedagógico na Educação Especial não é o foco de estudo neste trabalho de doutorado, afinal esse tema acredita-se que sustentaria um estudo específico de tese, mas compreende-se que ele perpassa a discussão acerca das orientações para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual, aparece cada vez mais reduzida ao AEE em SRM

Essa discussão acerca do resgate do caráter pedagógico na Educação Especial, além de ser enfatizada nas pesquisas de Vaz (2013) e Pertile (2014), também foi pontuada por Baptista (2013). O autor entende que o trabalho do profissional responsável pela Educação Especial não deva ficar restrito a SRM, mas sim esse profissional atuar na escola como um todo, auxiliando na formação, em parceria na sala de aula comum, na articulação com as famílias e outros atendimentos que o aluno com deficiência frequente. Baptista (2013) deixa claro que

No que se refere ao conceito AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos (BAPTISTA, 2013, p. 57-58).

Assim como Baptista (2013), entende-se necessário problematizar o AEE em SRM como sinônimo de ação pedagógica da Educação Especial e, entende-se que

o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial é base para uma “ação plural” do professor dessa área na escola comum.

Acredita-se que o cunho pedagógico do AEE em escolas comuns se estabelece e fortalece quando se consegue dialogar com o trabalho desenvolvido na sala de aula, onde o aluno com deficiência permanece a maior parte de seu tempo de escolarização, onde o professor de Educação Especial terá oportunidade de observar o aluno no contexto coletivo, suas dificuldades e potencialidades para a aquisição e construção de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Com isso, o professor de Educação Especial poderá melhor direcionar seu trabalho, em diálogo com os professores do ensino comum, estabelecendo coletivamente com estes o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) dos alunos com deficiência e, com isso, definirem a intencionalidade do trabalho a ser desenvolvido, traçar metas e ações para, juntos, os professores poderem auxiliar o aluno no processo de aprendizagem. Sabe-se que esse trabalho exigirá apoio da gestão escolar.

Assim, pensa-se que para a Educação Especial na perspectiva inclusiva lograr êxito e contribuir na promoção do ensino e da aprendizagem de alunos com deficiência, é preciso que se estabeleça o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática. Esse pode ser proposto pelo professor de Educação Especial, mas precisa ser abraçado e acreditado pela gestão escolar e pelos professores das demais áreas do conhecimento, tornando-se a base do trabalho pedagógico com os alunos com deficiência na escola e, quem sabe, a base para atuação com todos os estudantes nesse contexto de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, como concepção teórico-prática, acredita-se que o Trabalho docente Articulado pode, aos poucos, superar a realidade que hoje se apresenta nas escolas comuns, de fragmentação, de isolamento docente (GÓMEZ, 2001) e de proposições que “[...] preveem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade” (GARCIA, 2006, p. 306).

Entende-se que as formas de atendimento em cada espaço na escola comum precisam acontecer de modos distintos. Para ter-se a inserção dos professores de Educação Especial no coletivo de sala de aula e, para a SRM ser um espaço de uso da escola, não somente restrita ao uso dos professores da Educação Especial, é

preciso intencionalidades do trabalho especificadas e embasadas em diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos com deficiência, materializadas através do PDI. Com isso, acredita-se que o foco do AEE, hoje nos recursos de acessibilidade, dará espaço ao cunho pedagógico, a construção de conhecimentos e, assim, se conseguirá efetivamente colaborar com os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Além disso, pensa-se que o Trabalho Docente Articulado também pode contribuir para um melhor desenvolvimento do trabalho dos professores, conseqüentemente para o desenvolvimento dos estudantes e das instituições de ensino. No entanto, sabe-se que ele talvez sofra resistência, pois vai de encontro à atual organização que se tem hoje no contexto escolar, requerendo um tempo disponível aos profissionais da educação para a realização de diálogos, do trabalho em parceria, de reflexões no coletivo, e exigindo também a contratação de mais docentes, os quais hoje já não possuem uma remuneração condizente a importância de todo trabalho que desempenham.

## 2.2. ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO COLABORATIVO

Friend et.al. (2010) apresenta um breve histórico sobre o ensino colaborativo, elucidando seu surgimento nos Estados Unidos a partir da metade do século XX, por meio de aulas de inglês em que os professores formaram equipes de ensino e trabalharam em colaboração. Neste mesmo período começaram a surgir questionamentos de pais e educadores sobre a Educação Especial separada da educação geral. Assim, com a premissa de educar os alunos com deficiência em um espaço coletivo, iniciam-se as inserções de educadores especializados em salas de aula. Essa prática se torna mais presente após a década 1990, em que providências na legislação foram tomadas para que se tivessem resultados mais satisfatórios na educação de alunos com deficiência, dentre estas providências está o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo é tema recente de estudos no Brasil (MENDES, ALMEIDA, TOYODA, 2011). Assim, toma-se por base alguns estudos nacionais, bem como trabalhos de autores de outros países.

A tese de Capellini (2004) foi um dos primeiros trabalhos brasileiros sobre o ensino colaborativo e ela explicita que essa prática é composta pelos professores da educação comum e especial, que juntos buscam estratégias pedagógicas de ensino a alunos com deficiência em classes comuns. Capellini explica que no ensino colaborativo os docentes envolvidos, possuindo conhecimentos, experiências e habilidades de trabalho distintas, juntam-se em cenários pedagógicos, de forma colaborativa, para ensinar a grupos heterogêneos, tanto questões acadêmicas de conteúdo, quanto comportamentais. A autora pontua que com esse modelo de trabalho ambos os docentes “[...] compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula” (CAPELLINI, 2004, p. 88).

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

Ainda, Mendes (2006) traz esclarecimentos de forma bastante objetiva sobre o ensino colaborativo no excerto que segue:

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

No ensino colaborativo, também chamado de co-ensino, o locus de atuação do professor de Educação Especial é somente a sala de aula, sendo apoio ao professor e aos alunos, com e sem deficiência. Portanto, no ensino colaborativo não há menção a atuação do professor de Educação Especial em SRM, ao AEE nesse espaço. Pelo contrário, a citação acima explicita que o ensino colaborativo surge como uma alternativa ao AEE em SRM, bem como a outras práticas da Educação Especial.

Mendes (2006) se refere ao ensino colaborativo como um modelo de representação do serviço de Educação Especial. Acredita-se pertinente destacar que se entende a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que pode se desenvolver em instituições especializadas, como Centros de Atendimentos, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), mas com a inserção de seu público-alvo em escolas comuns, a educação Especial também perpassa os diferentes níveis de ensino, como a Educação Básica, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação Superior, e necessita dialogar com níveis e desenvolver ações que se somem a eles, na promoção do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência.

No ensino colaborativo o alvo do trabalho em parceria entre os professores são todos os alunos da sala de aula. O professor de Educação Especial auxilia o professor do Ensino Comum a pensar e adequar atividades para que todos os alunos tenham acesso e possam participar delas. Assim, buscando a garantia da aprendizagem máxima de todos os alunos (MENDES, VILARONGA e ZERBATO, 2014).

Então, uma característica do ensino colaborativo é que ele tem como foco todos os alunos da sala de aula. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) tendo por base estudos por elas desenvolvidos, afirmam que o professor especializado no ensino colaborativo “[...] é um recurso, suporte ou apoio, que não é exclusivo do aluno com deficiência, mas sim da classe, ele deve apoiar todos os alunos e também o professor do ensino comum.” (p.75). Assim, o professor de Educação Especial no ensino colaborativo desempenha um papel de apoio ao professor da sala de aula comum, esclarecendo, apontando, colaborando com esse professor no fazer pedagógico, a partir dos conhecimentos que possui em Educação Especial.

Porém, mesmo sendo uma proposta de apoio nem sempre o ensino colaborativo é percebido como positivo pelos professores. As pesquisas de Zanata (2004), Capellini (2004), Devéns (2007) e Fontes (2008) apontam o fato de que, no Brasil, o ensino colaborativo não se mostrar uma experiência positiva para alguns docentes, visto que se sentem desconfortáveis com a presença de outro professor em sala de aula. Desse modo, ressalta-se que esta forma de trabalho exige harmonia, companheirismo, comprometimento, voluntarismo e certo período de tempo para que laços colaborativos se estabeleçam entre os professores de

Educação Especial e da classe comum (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014).

Além disso, acredita-se que as dificuldades em se estabelecer o ensino colaborativo se devem também ao fato de que dificilmente no Brasil se consegue dispor de professores de Educação Especial que atuem somente em sala de aula. Ainda, o ensino colaborativo é uma proposta recente no Brasil, ainda pouco estudada e difundida, e “[...] a ausência de uma formação inicial que prepare o professor para o exercício do ensino colaborativo pode estimular uma relação ‘desconcertante’ ou mesmo conflituosa entre os professores.” (FONTES, 2007, p.79).

Gately e Gately (2001) são estudiosos que apresentam três diferentes estágios de interação e de colaboração dos professores no ensino colaborativo. No primeiro os professores se comunicam superficialmente e no decorrer da busca pela comunicação se estabelece o segundo estágio de interação. Nesse, há maior comprometimento dos docentes, a comunicação torna-se mais interativa, possibilitando o estabelecimento da confiança, essencial para que haja o terceiro estágio, aquele efetivamente colaborativo, em que os professores buscam a interação e o complemento de seu trabalho na colaboração.

Com base nos autores supracitados, observa-se que existem níveis de interação ou colaboração a serem alcançados para se conseguir que o ensino colaborativo seja complementar e positivo tanto para os alunos, que dele usufruem, como para os professores que o realizam.

A partir destes níveis pode-se encontrar em Friend e Cook (2010, tradução nossa) a proposição de seis modelos de ensino colaborativo, os quais inicialmente foram considerados dentro de cada estágio dessa proposta. Porém, hoje entende-se que todos esses modelos podem ser seguidos dentro de todos os estágios do ensino colaborativo, dependendo do planejamento e dos objetivos dos professores que trabalham em colaboração. Os modelos de ensino colaborativo apontados pelos autores acima são:

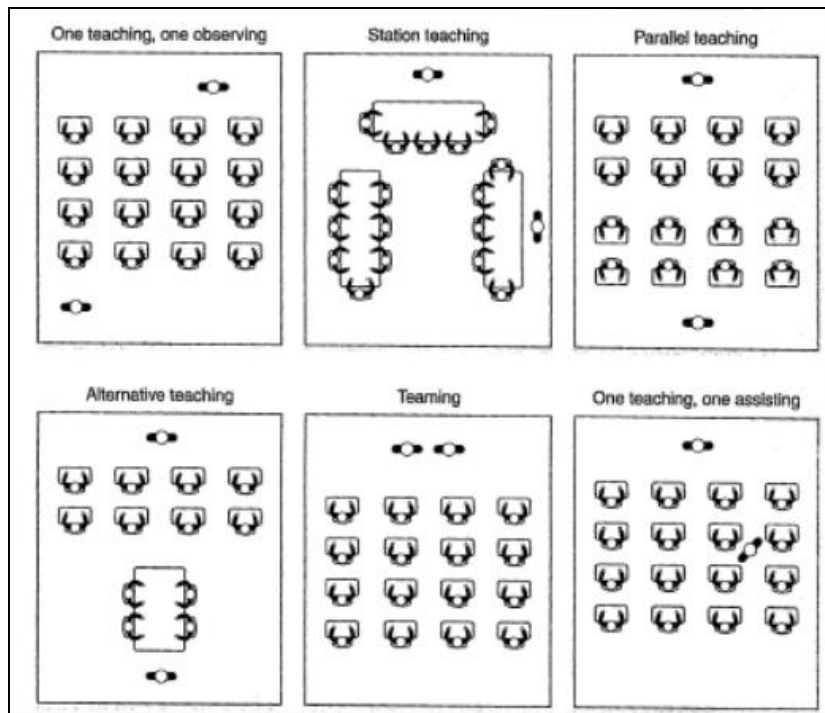
- ❖ Um ensinando, um observando (*One teaching, one observing*): quando um professor, geralmente o professor regente da turma ou da disciplina, ministra a aula e o segundo professor, o de Educação Especial, observa o processo de aprendizagem dos alunos a partir das estratégias de ensino do professor.



- ❖ Estações de Ensino (*Station Teaching*)- nesse modelo a sala é organizada em diferentes espaços de aprendizagem sobre um mesmo tema ou assunto, sendo que os espaços se complementam e os alunos vão de um espaço a outro. Os professores se revezam com os grupos de alunos para mediar às aprendizagens nos diferentes locais preparados.
- ❖ Ensino Paralelo (*Parallel Teaching*)- os professores planejam as instruções do andamento das atividades e cada um as entrega a grupos separados, dividindo a classe em dois grupos, sendo que os professores devem ter cautela para que os alunos recebam a mesma informação no mesmo momento. Esse modelo vale para diferentes discussões sobre o mesmo tema, em que os grupos discutem entre seus membros e depois compartilham os entendimentos em uma discussão envolvendo os dois grupos.
- ❖ Ensino Alternativo (*Alternative Teaching*): modelo em que se agrupam alunos em pequenos grupos (de 3 a 8 integrantes), menor do que é habitual no modelo de estação ou de ensino paralelo. Os alunos agrupados têm instrução com um professor enquanto o outro trabalha com o restante da turma. Esse modelo pode ser usado para garantir que todos os alunos recebam oportunidades de interagir com um professor em um pequeno grupo e para alunos de enriquecimento em um tema específico. O risco é estigmatizar o aluno com deficiência se este sempre for chamado ao grupo, o que pode ser evitado variando periodicamente a composição do pequeno grupo.
- ❖ Equipes de Ensino (*Team Teaching*): nesse modelo ambos os professores fazem a instrução dos alunos, dividindo estes em dois grupos para terem explicações que se complementem. Friend e Cook (1995) reiteram que este modelo requer um alto nível de confiança mútua e compromisso.
- ❖ Um professor e um assistente (*One Teaching, One Assisting*): o professor da sala comum geralmente assume as instruções a turma, enquanto o professor de Educação Especial fica dando assistência, observa os alunos ou desvios ao redor da sala, ajudando-os quando necessário.

A Figura 1 representa esses modelos:

Figura 1- Modelos do ensino colaborativo



**Fonte:** FRIEND, M. et.al (2010). *Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Educacion. Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9–27, 2010.

Frind e Cook (1995) reiteram que antes de adotar um ou outro, ou vários modelos de ensino colaborativo, é preciso considerar “[...] as características e necessidades dos alunos, preferências dos professores, exigências curriculares e pragmática, como a quantidade de espaço de ensino disponíveis [...]” (p. 9, tradução nossa). Assim, é importante ter por base os modelos representados na Figura 1, mas não fazer deles amarras, pois eles podem ser adaptados ou mesmo podem ser criadas novas formas de trabalho no ensino colaborativo para atender situações específicas dos alunos.

Friend et. al. (2010) esclarece que o ensino colaborativo nas escolas elementares, ou seja, nos anos iniciais, pode acontecer durante todo o turno ou em um período de 30 a 45 minutos. Já nos anos finais e no ensino médio, o ensino colaborativo pode acontecer durante metade de um turno ou em uma disciplina, embora seja importante o ensino colaborativo acontecer com todas as áreas ou disciplinas.

Com base em Friend e Hurley-Chamberlain (2007), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) reiteram que alguns fatores precisam ser inicialmente considerados ao se pensar no trabalho a partir do ensino colaborativo, são eles: conteúdo a ser ensinado, estratégias de ensino dos professores, expertise dos professores, empatia na parceria, tempo compartilhado de ensino, apoio administrativo da escola, tempo de parceria, organização dos estudantes em sala, idade ou nível de escolaridade dos alunos e compromisso dos professores. É indicado que esses aspectos sejam discutidos entre professores de Educação Especial e de Ensino Comum, antes e no decorrer da atuação conjunta, bem como é ideal que esses aspectos sejam dialogados também com toda a equipe escolar. Alguns desses fatores já eram citados por Friend e Cook (1995).

Friend et. al (2010) destaca a pesquisa de Keefe e Moore (2004) sobre o ensino colaborativo no ensino médio, em que foram entrevistados professores que desenvolveram essa prática. A pesquisa revelou três elementos de destaque nos relatos docentes: a compatibilidade entre professores e comunicação eficaz, ou seja, o desejo pela colaboração, habilidade e momentos para comunicação entre os professores como fatores importantes; A definição de papéis e responsabilidade entre os docentes é essencial e a pesquisa indicou que os professores de Educação Especial tendem a assumir o papel de assistentes em vez de professor colaborador, isso principalmente devido à sua falta de conhecimento sobre o conteúdo. A pesquisa ainda mostrou que os resultados do ensino colaborativo no geral foram positivos, porém essa prática de ensino não é apropriada para alguns alunos, que se dispersam sem a centralidade em um professor.

Assim como no estudo acima descrito, a pesquisa de Magiera, Smith, Zigmond & Gebaner (2005), apontou o voluntarismo dos professores como imprescindível, bem como identificou que os professores de Educação Especial, no ensino médio, desempenhavam geralmente papel de assistentes, ou invés de um parceiro no ensino.

Frind et. al (2010) também destaca que o trabalho em colaboração é pouco abordado na formação inicial de professores, sendo este um desafio a realização do ensino colaborativo. Capellini (2004) também destaca tal desafio em sua pesquisa e corrobora-se tal pensamento com a autora, sendo que tal situação reflete a sociedade de hoje, em que a cultura do individualismo prevalece e,

consequentemente, é reproduzida através da cultura de isolamento docente (Gómez, 2001).

Diante disso, para se alcançar mudanças na sistemática de trabalho dos professores e superar a cultura de isolamento, é necessário que estes manifestem tal necessidade e a vontade de transformação. Entretanto, a mudança exige desacomodação, a qual muitas vezes gera instabilidade, fato que leva muitos docentes a preferirem conservar-se “isolados”.

Também a fragmentação dentro da escola colabora para uma cultura de isolamento, pois o ensino em disciplinas não relacionadas faz com que cada professor necessite transmitir aos alunos unicamente os conteúdos de sua disciplina, não havendo possibilidade de se estabelecer uma relação entre as diferentes disciplinas e seus conteúdos. Conforme destaca Yus (2002, p.14), “[...] as escolas transpiram fragmentação por todos os poros”.

No que tange às motivações para a mudança, estas muitas vezes são sufocadas por um sentimento de desânimo e de descrença dos professores. As condições muitas vezes precárias da instituição de ensino, dos materiais de trabalho, o número elevado de alunos por turma e, somado a isso, os baixos salários, fazem com que muitos profissionais do ensino percam o entusiasmo, a vontade de transformação (OLIVEIRA, 2004; GURANY, 2012).

Desse modo, sobre a concretização do ensino colaborativo, acredita-se que realizá-lo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental seja possível. Porém, nos anos finais do ensino fundamental efetivar o ensino colaborativo é um desafio, pois há mais de um professor por turma e os professores, muitas vezes, possuem pouca carga horária na escola, o que dificulta a divisão de responsabilidades de planejar, instruir e avaliar o ensino de um grupo heterogêneo de estudantes, como prevê o ensino colaborativo.

Além disso, é importante considerar que dependendo do modo como o ensino colaborativo é desenvolvido, não necessariamente essa prática garantirá que se tenha articulação entre Educação Especial e Ensino Comum. Considerando que as orientações das políticas públicas para a Educação Especial no Brasil orientam e determinam a garantia do AEE em SRM aos alunos com deficiência, pensa-se que mesmo realizando-se o ensino colaborativo, o AEE em SRM não deixará de ser oferecido aos alunos com deficiência e nem deve deixar de ser oferecido.

Assim, se um professor de Educação Especial realizar o ensino colaborativo na turma de determinado aluno com deficiência e, outro professor dessa área realizar o AEE em SRM com esse mesmo aluno, terão estes dois docentes da Educação Especial espaço no contexto escolar para conseguirem dialogar, articular suas ações em âmbito dos serviços da Educação Especial, para então articularem seu trabalho ao que é desenvolvido com o aluno com deficiência pelo professor de Ensino Comum em sala de aula? Esse questionamento colaborou para as reflexões que impulsionaram a origem do Trabalho Docente Articulado como concepção teórica para a Educação Especial, o qual é apresentado no capítulo seguinte.

***Dizem que em cada coisa uma coisa oculta mora***

*Dizem que em cada coisa uma coisa oculta mora.  
Sim, é ela própria, a coisa sem ser oculta,  
Que mora nela.  
Mas eu, com consciência e sensações e pensamento,  
Serei como uma coisa?  
Que há a mais ou a menos em mim?  
Seria bom e feliz se eu fosse só o meu corpo —  
Mas sou também outra coisa, mais ou menos que só isso.  
Que coisa a mais ou a menos é que eu sou?*

*(Alberto Caeiro)*

### **3 ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE PUBLICAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE O TRABALHO EM PARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM**

O Poema de Alberto Caeiro, heterônimo criado pelo poeta Fernando Pessoa, trouxe a indagação não sobre “Que coisa a mais ou a menos eu sou?”, mas sobre o que a mais ou a menos se apresenta com esta tese, com esse estudo de doutorado para a área da Educação Especial. Diante desse questionamento pensou-se importante procurar estudos já existem sobre o trabalho em parceria, em articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, a fim de se amadurecer, justificar e verificar aproximações ou não dessa tese, de seus achados, com outros estudos já realizados e, assim, esclarecer o que a mais ou a menos esta tese apresenta.

Este capítulo, então, apresenta estudos brasileiros e estrangeiros sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum. Ao utilizar como indexadores as palavras “trabalho em parceria na Educação Especial” e “trabalho colaborativo” foram encontradas basicamente publicações sobre o ensino colaborativo.

O ensino colaborativo já não está na representação do Trabalho Docente Articulado, mas, sendo ele o tema encontrado nas pesquisas bibliográficas, se apresentará e discutirá aqui o que esses estudos realizaram ou revelam no que tange a parceria entre Educação Especial e Ensino Comum.

Inicialmente apresentam-se os estudos brasileiros encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BT-CAPES). A pesquisa encontrou estudos datados de 2004 a 2017.

Depois se buscou fazer uma aproximação com estudos internacionais, sistematizados em forma de artigos científicos sobre parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, a qual é apresentada geralmente através do ensino colaborativo. Os artigos estrangeiros sobre o tema foram pesquisados no endereço eletrônico do *Research Gate*, bem como nos periódicos *Theacher Educacion and Special Educacion* (TESE) e *Educacional Research International Center* (ERIC).

Abaixo se apresenta inicialmente o panorama dos estudos brasileiros sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum e, na sequência, os artigos estrangeiros encontrados sobre a temática.

### 3.1. UM PANORAMA DOS ESTUDOS BRASILEIROS SOBRE O TRABALHO EM PARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E ENSINO COMUM

Como já apresentado, ao se tratar de estudos acadêmicos sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum logo surge o ensino colaborativo. Ao estudar sobre esse tema pode-se encontrar os primeiros trabalhos datados de 2004, publicados por Zanata (2004) e Capellini (2004), ambos sendo teses realizadas na Universidade de São Carlos- UFSCAR. Após esses estudos seguiram-se outros, também realizados nesta instituição e em outras universidades do Brasil. Porém até 2017 o maior número de estudos publicados sobre o ensino colaborativo foi realizado na e pela UFSCAR.

Para ilustrar o panorama das pesquisas brasileiras acerca do trabalho que envolve parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, fez-se um levantamento das pesquisas envolvendo esses temas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BT-CAPES). Esse levantamento também teve a finalidade de amadurecer, justificar e verificar aproximações da intenção de estudo aqui apresentada com outros já realizados e também destacar as especificidades deste estudo de doutoramento.

Como descritores para a pesquisa de levantamento utilizou-se o termo “parceria entre Educação Especial e Ensino Comum”. A maioria das pesquisas encontradas foi relacionada ao ensino colaborativo, sendo que esse também foi utilizado, então, como descritor. Como filtro utilizou-se as áreas de Ciências Humanas, Educação, Educação Especial.

No Banco de Teses da CAPES encontrou-se 84 trabalhos, datados somente de 2011 a 2017. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando o mesmo descritor e mesmos filtros, o número de estudos foi de 189, abrangendo período de 2004 até 2017. Assim, neste último local de busca utilizou-se ainda o descritor ensino colaborativo na educação inclusiva, resultando no número de 26 estudos.



Ao verificar os títulos e palavras-chave das teses e dissertações dos dois locais de busca pode-se observar que muitos estudos tratavam de aprendizagem colaborativa, proposta de trabalho colaborativo para ensino de inglês, matemática, química, e trabalho colaborativo na educação à distância, bem como muitos trabalhos se repetiam nos dois sítios de busca.

Assim, a primeira seleção das publicações aconteceu observando os títulos e as palavras- chave, sendo selecionados aqueles trabalhos que nestes locais mencionavam o ensino ou trabalho colaborativo referente à Educação Especial ou Educação Inclusiva. Com base nesses critérios, foram selecionados 13 estudos da BT-CAPES e 15 da BDTD, sendo que alguns dos trabalhos se repetiam nos dois locais de busca.

Após essa seleção foi realizada a leitura dos resumos das publicações e da parte metodológica, nos quais se pode perceber que algumas não tinham como foco a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum e/ou o ensino colaborativo, mas sim essas práticas eram apontadas nos resultados das pesquisas como necessárias aos contextos estudados ou, em alguns estudos, o ensino colaborativo foi utilizado como ação metodológica que visava auxiliar, observar e analisar as implicações do uso de recursos para e por alunos com deficiência.

Realizada esta nova etapa seletiva, dos 28 trabalhos, restaram 17, os quais são apresentados na tabela a seguir, explanando o panorama de pesquisas sobre esse tema no Brasil:

Tabela 1- Estudos brasileiros sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum (continua)

	<b>TÍTULOS</b>	<b>AUTOR</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>	<b>IES</b>
1.	Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa	Eliana Marques Zanata	Tese	2004	UFSCAR
2.	Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	Tese	2004	UFSCAR
3.	Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência	Rejane de Souza Fontes	Tese	2007	UERJ
4.	O Trabalho Colaborativo Crítico como Dispositivo para Práticas Educacionais Inclusivas	Wirlandia Magalhães Devens	Dissertação	2007	UFES
5.	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual	Elizabete Humai de Toledo	Dissertação	2011	UEL
6.	O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva	Rosimeiri Merotti Crippa	Dissertação	2012	Univ. de Uberaba
7.	Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física nas escolas do Rio de Janeiro	Claudia Alexandra Goes de Araujo	Dissertação	2012	UERJ
8.	Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência	Patrícia Braun	Tese	2012	UERJ
9.	Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão	Lucélia Cardoso Cavalcante	Dissertação	2013	UFSCAR

(conclusão)

	escolar	Rabelo			
10.	Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual	Érika Soares de Melo	Dissertação	2013	UFSCAR
11.	Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico	Cláucia Honnef	Dissertação	2013	UFMS
12.	O papel do professor de educação especial na proposta do coensino	Ana Paula Zerbato	Dissertação	2014	UFSCAR
13.	Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Danúsia Cardoso Lago	Tese	2014	UFSCAR
14.	Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino	Carla Ariela Rios Vilaronga	Tese	2014	UFSCAR
15.	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais	Saulo Fantato Moscardini	Tese	2016	Univ. Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho
16.	Ensino colaborativo: uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física	Marília Garcia Pinto	Dissertação	2017	UFSC
17.	Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Ana Paula Machado	Dissertação	2017	UFSC

Fonte: Produção própria da autora.

Das 17 produções da Tabela 1, tem-se 7 teses e 10 dissertações, um número de publicações significativo com uma média de uma publicação por ano. No que refere especificamente às teses, uma curiosidade é observar-se que durante quatro anos (2008 a 2011) não se encontrou trabalhos publicados sobre ensino colaborativo ou que tivessem foco na articulação entre Educação Especial e Ensino Comum. Coincidentemente nesse período temos o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que traz o modelo único de serviço da Educação Especial como o AEE realizado em SRM.

Como se percebe no Quadro 1, as publicações estão concentradas na região sudeste do país (São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo), sendo que há algumas iniciativas de pesquisa já na região sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), porém nas universidades das demais regiões do Brasil não se encontrou pesquisas sobre práticas que buscassem articulação entre ações do Ensino Comum e da Educação Especial.

Outra característica observada a partir do quadro acima é o fato das pesquisas sobre ensino colaborativo ou articulação entre Educação Especial e Ensino Comum aumentarem a partir de 2011, o que faz possível inferir que essa temática está em destaque, mas muito sobre ela ainda precisa ser estudado, pois quase todas os estudos do quadro acima ocorreram nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo necessários pesquisar sobre a parceria nos anos finais deste nível, o que aconteceu neste estudo de doutorado sendo esse um dos destaques dessa tese, diferenciando-a dos demais trabalhos encontrados.

Inicia-se o relato sobre os trabalhos encontrados obedecendo a sua ordem cronológica. Sendo assim, Eliana Zanata (2004) em sua tese teve por objetivo implementar e analisar um programa de formação continuada para professores do ensino comum a partir do ensino colaborativo, visto os anseios que percebia por parte destes, principalmente, ao receberem alunos surdos. Assim, durante 20 semanas a pesquisadora acompanhou 3 turmas e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (2ª, 3ª e 4ª anos), com alunos surdos e, realizou papel de professora colaboradora nesses espaços. Nesse período Zanata observou a dinâmica das turmas e aulas, filmou algumas delas e depois levou para encontros com as professoras dessas turmas. Após análise das imagens, pesquisadora e professoras juntas, pensavam e programavam mudanças de estratégias de ensino e

também do espaço da sala de aula. Foram analisadas 64 aulas e os resultados apontaram que o ensino colaborativo traz muitas possibilidades de mobilizar a aprendizagem, tanto para o aluno surdo como para os demais e, assim, facilitar a inclusão escolar. Além disso, ele colabora também para a formação dos professores, segundo a autora do trabalho.

A formação docente também foi destacada por Vera Capellini (2004). Em sua tese ela afirma a necessidade dos cursos de formação inicial preparar seus acadêmicos para atuar em colaboração, pois Capellini percebeu que a falta deste preparo dificultou o trabalho em conjunto entre ela e as professoras do Ensino Comum através do ensino colaborativo. Capellini desenvolveu seu estudo em 4 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> anos, acompanhando estas durante o período de 1 semestre a 1 ano, totalizando dois anos de coleta de dados. Nesse período ela atuou como pesquisadora e professora colaboradora, buscando desenvolver o ensino colaborativo, acompanhando as aulas durante alguns dias da semana e participando do planejamento, das reuniões com familiares, com professores e de estudos que estes realizavam.

Nesse contexto, Capellini atuou com seis alunos com deficiência nas turmas e pode observar a evolução no desenvolvimento destes durante a proposta de ensino colaborativo, porém a proposta enfrentou dificuldades como o pouco tempo para o planejamento em parceria entre as professoras, a resistência à proposta por parte de algumas delas e o desconforto de algumas ao terem outro colega docente em sala de aula. Essas situações são bastante atuais ao buscar um trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, pois elas também são citadas nos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial, como pode-se verificar em Martins (2014), Damasceno e Pereira (2015) e Cardoso, Tartuci e Borges (2015).

A dissertação de Wirlandia Devens (2007) e a tese de Rejane Fontes (2007) também envolvem o ensino colaborativo. A primeira analisa esta prática em uma escola da cidade de Aracruz, no Espírito Santo. Nessa cidade os professores colaboradores são denominados de professores de apoio. Acredita-se que isso se deve ao fato de não se ter professores com formação em Educação Especial em nível de graduação, sendo que não são denominados nem de professores de Educação Especial nem de Educadores Especiais. Entretanto, é importante esclarecer que os professores de apoio de Aracruz têm formação em graduação e

cursos de aperfeiçoamento ou pós-graduação para o trabalho com crianças com deficiência, assim eles não são caracterizados nem tendo as mesmas funções dos profissionais de apoio referidos na Nota Técnica 19/2010- MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010. Pelo que se pode concluir do trabalho de Dèvens, os professores de apoio desempenham a função dos professores de Educação Especial ou professores colaboradores realizando especificamente o ensino colaborativo.

Dévens (2007) analisou como vêm se instituindo as práticas colaborativas entre os professores do Ensino Comum e esses professores de apoio, em uma escola de Ensino Fundamental. A partir das observações e registros dos encontros de planejamento e estudo entre os professores, os dados que apontaram a necessidade dos professores em ter maiores momentos de troca de conhecimentos e experiências, de diálogo e reflexão sobre o planejamento e organização de ensino, pois esses foram consideradas por esses como essenciais para inclusão de alunos com deficiência. A afirmação dos docentes, segundo Devens (2007), reitera a importância do trabalho colaborativo nas escolas regulares para que se consiga promover a inclusão escolar.

Fontes (2007), estudou como acontece a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais<sup>7</sup> em classes regulares, e como o ensino colaborativo ou bidocência, pode contribuir nesse processo. A autora considera sinônimos os termos ensino colaborativo e bidocência. Fontes (2007) realizou uma pesquisa do tipo etnográfico em duas escolas da rede pública municipal de Niterói/RJ, utilizando-se de entrevista semi-estruturada, observação participante, análise documental e fotografia. Seus resultados apresentaram que a falta de um planejamento colaborativo, a pouca participação da equipe técnico-pedagógica e a falta de adaptações curriculares são obstáculos a inclusão.

Os achados nas pesquisas acima apresentadas, de 2004 a 2007, são reiterados em trabalhos resultantes do Observatório Nacional de Educação Especial, o qual compôs uma rede pesquisadores de todo o Brasil, a fim de produzirem estudos integrados sobre as políticas e as práticas direcionadas a questão da inclusão escolar e da Educação Especial na realidade brasileira. A partir desses estudos, compilados na publicação de Mendes e Cia et.al (2014) e Mendes, Cia,

---

<sup>7</sup> Termo usado no estudo de Fontes (2007).

Tannús-Valadão et. al.(2015), foi possível verificar que muito tem-se a avançar no que tange a articulação pedagógica entre Educação Especial e Ensino Comum, pois segue-se com as problemáticas relacionadas as dificuldades de planejamento em conjunto, as dificuldades no que tange a formação para o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, enfim, com as dificuldades na efetivação de um trabalho articulado entre a Educação Especial e as demais áreas do conhecimento presentes no contexto escolar.

Depois de 2007, os próximos estudos encontrados sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum envolveram a atuação com alunos com deficiências específicas. Toledo (2011) teve como objetivo em sua dissertação investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço, realizado em uma escola estadual do Paraná, para favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI).

Já Braun (2012) analisou em sua tese as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual no ensino comum. Araújo (2012) realizou um estudo em nível de mestrado, com objetivo de planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação continuada em serviço para professores, sobre acessibilidade comunicativa.

Melo (2013) analisou ações colaborativas entre uma professora de Química e uma professora de Educação Especial de uma escola polo de atendimento a alunos com deficiência visual. Todas essas pesquisas buscaram desenvolver o ensino colaborativo, com encontros semanais de planejamento e momentos de acompanhamento em sala de aula e Braun (2012), além disso, ainda observou o trabalho com os alunos com DI em SRM.

Os estudos de Toledo (2011), Braun (2012), Araújo (2012) e Melo (2013), pontuaram uma melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com deficiência, bem como ampliação dos conhecimentos dos professores acerca promoção do ensino para aprendizagem desses estudantes. Isso ressalta a efetividade do trabalho colaborativo desenvolvido entre professores do Ensino Comum e professores de Educação Especial.

Contudo, a investigação de Araújo (2012) também assinalou que há professores que não modificam suas ações e estratégias de ensino em sala de aula

e incumbem a mediadores<sup>8</sup> ou, como denominamos neste estudo, professores colaboradores, a responsabilidade sobre o aluno com deficiência. Essa constatação alerta para o risco que se corre do professor do Ensino Comum entender que a partir do momento que se tem o professor colaborador em sala de aula comum, a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem do aluno com deficiência será somente deste e, não do professor da classe comum, o que é inadmissível.

Por isso, a importância do professor colaborador ser alguém com formação em Educação Especial, pois com ela acredita-se que o professor de Educação Especial tenha maiores conhecimentos sobre a área e, também sobre o trabalho em parceria com os professores das demais áreas de conhecimento, podendo argumentar e dialogar com apropriação com os colegas professores do Ensino Comum. Com isso, também, espera-se que sejam menores as chances de se ter a interpretação e a situação com que Araújo (2012) se deparou em seu estudo.

Em 2012 também foi publicada em nível de dissertação uma pesquisa bibliográfica sobre ensino colaborativo, realizada por Rosimeiri Crippa (2012). Ela estudou cinco teses, encontradas no Banco de Teses da CAPES, sobre a colaboração na escola. Essas teses são advindas do grupo de pesquisa intitulado Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), da UFSCAR, liderado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. Crippa (2012) conclui em seu trabalho que a colaboração traz benefícios para a inclusão escolar e que há possibilidade de colaboração também entre escola comum e especial, porém, o trabalho colaborativo nas escolas enfrenta entraves, como a inexistência de políticas públicas que o considerem.

Em 2013 tem-se a dissertação de Honnef (2013), a qual é autora desta tese e já teve a exposição da pesquisa de dissertação apresentada nesta tese. Entretanto, reiterando alguns dados desta pesquisa, ela investiga a percepção dos professores de Educação Básica, Profissional e Tecnológica sobre o trabalho em parceria entre Ensino Comum e Educação Especial a partir da busca, enquanto pesquisadora, pela realização de tal parceria. Todos os professores do estudo apontaram essa parceria como importante, mas alguns entraves foram identificados, como a falta de tempo para diálogo entre os professores de Educação Especial e Ensino Comum.

---

<sup>8</sup> Em sua dissertação, Araújo (2012) chama de mediadores as pessoas que desempenhavam o papel do que tenho aqui chamado de professor colaborador.



No ano de 2013 tem-se ainda a dissertação de Rabelo, que trata das possibilidades e limites de contribuições que o ensino colaborativo pode propiciar à formação continuada de professores, para inclusão escolar de alunos com autismo. Participaram do estudo a pesquisadora, duas professoras do Ensino Comum, uma estagiária, cinco professoras de SRM e três alunos com autismo do 1º e 2º ano do ensino fundamental de três escolas públicas do interior do Pará. Os dados da pesquisa foram coletados com questionários, ficha de identificação dos alunos, roteiro de grupo focal e observação participante em sala de aula e SRM e, teve-se também a filmagem dos encontros de planejamento, de discussão e das sessões de intervenção em sala de aula.

Rabelo (2013) identificou que as experiências do ensino colaborativo colaboraram para a formação continuada dos professores, porém enfrentaram alguns limites como a totalidade das demandas de formação dos professores, sendo que não se consegue, por vezes, espaço para discussão sobre a colaboração entre Educação Especial e Ensino Comum nesses momentos.

Os estudos de Lago (2014) e Vilaronga (2014) envolveram o ensino colaborativo. Lago (2014) elaborou, implementou e avaliou um Programa de Ensino Colaborativo junto aos professores da rede pública de ensino municipal de São Carlos/SP e de Vitória da Conquista/BA, que tinham alunos com deficiência intelectual – DI. Vilaronga (2014) visou construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial, na sala de aula comum, em uma escola regular que já buscava a implementação do ensino colaborativo. Vilaronga desenvolveu um programa de formação para os professores de Educação Especial que desenvolviam o ensino colaborativo em São Carlos/SP, enquanto Lago atuou como professora pesquisadora desenvolvendo esse serviço da Educação Especial e verificando a percepção que professores e pais tinham dele, bem como avaliando o desenvolvimento dos alunos a partir do trabalho desenvolvido em parceria entre professora da sala de aula e professora pesquisadora colaboradora. As duas pesquisadoras afirmam que o ensino colaborativo é importante para que se tenha sucesso ao promover o ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial em escolas regulares e, assim, se estabelecer a proposta de inclusão escolar.

Lago (2013) ainda ressalta que o ensino colaborativo potencializa a formação de professores e o desenvolvimento de todos os alunos da turma e menciona que

essa prática precisa ser considerada nas políticas públicas, para que não só a SRM seja considerada espaço de atuação do professor de Educação Especial.

A tese de Moscardini (2016) trata de aproximações entre Ensino Comum e a SRM e analisa os motivos do distanciamento das práticas dos professores desses dois espaços. Na pesquisa o autor observa durante um ano cinco alunos com DI, indicados pela professora de AEE. As observações acontecem tanto em sala de aula quanto em SRM e seus resultados apontaram que a professora de AEE era responsabilizada pelo ensino dos alunos com deficiência na SRM, sendo que na sala de aula os professores do Ensino Comum pouco se ocupavam desses alunos. O AEE em SRM, segundo a pesquisa de Moscardini (2016), se configurava como um reforço escolar. O autor conclui seu estudo destacando o distanciamento entre os preceitos dos documentos oficiais e o modo como acontece à organização escolar para o processo de inclusão.

Em 2017 tem-se a publicação de duas dissertações na UFSC, de programas de pós-graduação distintos, que tratam do ensino colaborativo. O trabalho de Pinto (2017) trata do ensino colaborativo como estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Foram observadas aulas de Educação Física em uma escola municipal de São José/SC e realizadas entrevistas com 30 professores de Educação Física dessa rede de ensino e com a segunda professora<sup>9</sup>, que realizava o ensino colaborativo na escola onde as aulas de Educação Física foram observadas. Os resultados mostraram a necessidade de maior diálogo entre os professores de Educação Física e o segundo professor, bem como a necessidade de discussões na escola que aborde o ensino colaborativo como uma forma de atuação pedagógica para promoção da inclusão.

Por fim, a dissertação de Machado (2017) investigou as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O estudo teve como participantes oito Segundos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina, os quais participaram de um grupo focal, pelo qual foram coletados os dados da pesquisa. Estes revelaram que as dificuldades de trabalho dos segundos professores em dialogar com os professores do Ensino comum e reverter concepções assistencialistas e médicas aos alunos com deficiência. A relação entre

---

<sup>9</sup> Nomenclatura utilizada no estudo e no estado de Santa Catarina que caracteriza o professor que acompanha os alunos com deficiência na sala de aula comum.

os professores de Ensino Comum e os segundos professores, relatadas por estes, caracterizaram-se como opressivas, hierárquicas e desiguais. Machado (2017) conclui seu trabalho afirmando a urgência de mudanças nas políticas de formação tanto inicial quanto continuada, que baseie a construção de uma cultura colaborativa nas escolas, a fim de que todos nesse contexto assumam a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência nesse espaço.

O estudo de Machado (2017) retrata uma realidade preocupante quando se trata da busca por um trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, visto que, mesmo com a presença do segundo professor, essa parceria, essa articulação não é garantida. Isso reitera o que esse estudo e também a pesquisa de Pinto (2017) concluem, ou seja, a necessidade de abordar, na formação inicial e continuada dos professores, o trabalho articulado entre as diferentes áreas do saber presentes na escola e, por que não, o Trabalho Docente Articulado.

Diante da breve exposição desses estudos acerca do trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, percebe-se que o panorama que temos nos revela o ensino colaborativo como a principal forma de busca pela efetivação dessa parceria. Essa busca é observada nas pesquisas principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que se tem apenas a dissertação de Toledo (2011) e de Honnelf (2013) com estudos nos anos finais ou ensino médio, respectivamente.

Desse modo, identificou-se como necessária a realização de mais estudos sobre o trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum nos anos finais do ensino fundamental, a partir de uma docência que tivesse com base a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado para a Educação Especial no contexto da escola comum.

### **3.2. O QUE NOS APONTAM ALGUNS ESTUDOS SOBRE ENSINO COLABORATIVO DE PAÍSES MAIS EXPERIENTES NESTA PRÁTICA**

Para aprofundar os conhecimentos acerca do trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, também se pesquisou artigos estrangeiros que discorrem sobre essa prática, principalmente sobre o ensino colaborativo. A busca iniciou pelos artigos estrangeiros que serviam de referência aos trabalhos

brasileiros e, a partir dos locais onde estes foram publicados, partiu-se para pesquisa nos endereços eletrônicos dos periódicos *Theacher Educacion and Special Educacion* (TESE), *Educacional Research International Center* (ERIC) e no *site Research Gate*.

A partir desta busca encontrou-se uma revisão de literatura sobre educação inclusiva nas classes comuns do ensino secundário, realizada pela Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educacionais Especiais (*European Agency for Development in Special Needs Education*) publicada no ano de 2012. Essa revisão traz uma breve exposição sobre o ensino colaborativo, citando algumas pesquisas realizadas sobre esse tema, a maioria encontrados em forma de artigo no *Research Gate* ou no *site da Educacional Research International Center*.

Alguns desses estudos são aqui apresentados e os critérios de seleção foram o ano de publicação e conteúdo do trabalho, sendo alguns resultantes de revisão de literatura e outros provenientes de pesquisas que verificaram prática do ensino colaborativo no dia a dia das instituições escolares. Além disso, os artigos selecionados revelam um panorama de 16 anos de estudo sobre ensino colaborativo.

Os artigos estrangeiros são expostos a seguir (Tabela 2) para se poder perspectivar as publicações sobre ensino colaborativo fora do Brasil.

Tabela 2- Artigos estrangeiros sobre ensino colaborativo.

(continua)

<b><i>Título</i></b>	<b><i>Autor</i></b>	<b><i>Ano</i></b>	<b><i>Instituição</i></b>
<i>Co-teaching in secondary schools: teachers' reports of developments in Australian and American classrooms</i>	<i>Rice, Dom. e Zigmond, Naomi</i>	2000	<i>University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA</i>
<i>A Meta-Analysis of Co-Teaching Research Where Are the Data?</i>	<i>Wendy Weichel Murawski; H. Lee Swanson</i>	2001	<i>California State University, USA.</i>

(conclusão)

<i>On the Road to More Collaborative Teaching One School's Experience</i>	<sup>1</sup> Kathleen Magiera, <sup>2</sup> Diana Lawrence-Brown, <sup>3</sup> Kristie Bloomquist, Connie Foster, Andrea Figueroa, Kirstin Glatz, Denise Heppeler, Pamela Rodriguez	2006	<sup>1</sup> College of Education at the State University of New York at Fredonia, Fredonia, New York, USA; <sup>2</sup> St. Bonaventure University, St. Bonaventure, New York, USA; <sup>3</sup> C.C. Ring School in the Jamestown City School District, Jamestown, New York, USA..
<i>Co-teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education</i>	Merilyn Friend <sup>1</sup> , Lynne Cook <sup>2</sup> , Deanna Hurley-Chamberlain <sup>1</sup> and Cynthia Shamberger <sup>1</sup>	2010	The University of North Carolina <sup>1</sup> and California State University <sup>2</sup> , USA.
<i>A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish Schools</i>	Marjatta Takala & Lotta Uusitalo-Malmivaara	2012	Department of Teacher Education, University of Helsinki, Helsinki, Finland
<i>Infusing Co-teaching Into the General Education Field Experience</i>	Deborah J. Bennett, Audrey F. Fish	2013	New Jersey City University, USA.  (conclusão)
<i>Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities</i>	Echo A. Rivera <sup>1</sup> , Susan D. McMahon <sup>2</sup> & Christopher B. Keys <sup>2</sup>	2014	<sup>1</sup> Department of Psychology, Michigan State University, East Lansing, Michigan, USA; <sup>2</sup> Department of Psychology, DePaul University, Chicago, Illinois, USA
<i>The impact of co-teaching on belief and practice: One teacher's reflections</i>	Michelle Hambly, Mike Davies, Wendi Beamish, & Fiona Bryer	2016	Griffith University, School of Cognition, Language, and Special Education, Austrália.

Fonte: Produção própria da autora

Ao observar na Tabela 2 as instituições de onde os autores dos artigos são provenientes, é possível verificar que o maior número de publicações encontradas

foi dos Estados Unidos, mas também há estudos na Finlândia e Austrália que tratam do ensino colaborativo.

O primeiro estudo apresentado, de Rice e Zigmund (2000) realizou entrevistas e observações com professores que atuavam seguindo as proposições do ensino colaborativo em classes regulares com alunos com deficiência em 12 escolas. O estudo foi realizado em 8 escolas de Queensland- Austrália e 4 da Pensilvânia- Estados Unido. Os resultados provenientes da pesquisa dão origem a seis subtítulos ou temas que retratam a opinião dos professores sobre essa prática. O primeiro tema afirma que o sucesso ou fracasso do ensino colaborativo está associado ao compromisso de toda a escola com a inclusão e ao apoio administrativo recebido. O segundo item menciona que tanto alunos como professores se beneficiam com o coensino, e para tal o terceiro subtítulo afirma a necessidade de compatibilidade entre os professores, sendo que nenhum pode ser forçado a trabalhar seguindo a proposta do ensino colaborativo. O quarto item do estudo revela a percepção dos docentes de que os professores de Educação Especial necessitam provar as possibilidades do trabalho em parceria, principalmente no ensino secundário.

Outra constatação da pesquisa de Rice e Zigmund (2000), que está no quinto subtítulo do artigo, trata da desigualdade de papéis devido ao fato de o professor de Educação Especial não ter conhecimentos necessários sobre o conteúdo das disciplinas específicas, geralmente quando se busca desenvolver o ensino colaborativo no ensino secundário, o que nos remete a pensar que o professor de Educação Especial, nesse nível de escolarização, tinha o papel de assistente. Finalizando o artigo, seu último apontamento menciona que a implantação do ensino colaborativo envolve a superação de barreiras administrativas e atitudes enraizadas, sendo que os maiores problemas caracterizaram-se por: visões negativas da inclusão, ressentimento de alguns professores ao verem a autonomia profissional de outros e a descrença na ideia de que o ensino colaborativo beneficia a professores e alunos.

O professor de Educação Especial ser um apoio ao professor de Ensino Comum no papel de assistente, no nível secundário de ensino, como apontou a pesquisa de Rice e Zigmund (2000), acredita-se ser uma situação frequente em virtude das particularidades dos conteúdos. Os professores de Educação Especial, se não tiverem tempo adequado para o planejamento coletivo com os professores das disciplinas, dificilmente conseguirão compreender minimamente o conteúdo para

proponer estratégias de ensino adequadas para o desenvolvimento do aluno com deficiência em determinada disciplina ou conteúdo. Essa situação novamente remete a importância do planejamento em conjunto, do diálogo entre os docentes.

O trabalho de Murawski e Swanson (2001) apresentou uma meta-análise de dados com base em artigos sobre ensino colaborativo. Os autores fizeram uma busca em 89 artigos sobre o tema publicados de 1991 a 1998, mas somente seis continham dados quantitativos sobre os efeitos do ensino colaborativo aos alunos. Murawski e Swanson (2001) pretendiam saber se os resultados do ensino colaborativo variavam segundo fatores como sexo, nível de ensino, deficiência dos alunos. Referente a isso não se teve sucesso no estudo, pois os artigos não forneceram dados suficientes para fazer tal análise.

Porém, Murawski e Swanson (2001) relataram que foram grandes os efeitos do ensino colaborativo aos alunos em um trabalho desenvolvido no jardim de infância até a terceira série e outro no ensino médio, sendo que os autores sugerem o ensino colaborativo como uma prestação de serviços adequado para esses níveis de ensino.

Murawski e Swanson (2001) também indicaram características de intervenções a partir do ensino colaborativo, sendo elas: professores de ensino comum e de Educação Especial devem trabalhar em conjunto; a intervenção deve acontecer no mesmo espaço; deve haver planejamento em conjunto e a instrução deve ocorrer para o grupo heterogêneo de alunos, tanto os como ou os sem necessidades especiais<sup>10</sup>.

Depois do estudo de Murawski e Swanson (2001), o trabalho de Kristie Bloomquist, Connie Foster, Andrea Figueroa, Kirstin Glatz, Denise Heppeler, Pamela Rodriguez (2006) traz resultados de uma pesquisa realizada em uma escola primária. Participaram do estudo 20 sujeitos, entre eles professores de classe comum, de Educação Especial, administradores e terapeutas atuantes na escola. A coleta de dados foi através de entrevista, que indicou quatro elementos importantes para o co-ensino: foram: a necessidade de uma intensa comunicação entre os professores pelo planejamento coletivo, o que era pouco alcançado na escola; flexibilidade na prática do ensino colaborativo; o respeito entre os professores e a organização e colaboração da instrução para essa prática.

<sup>10</sup> Termo utilizado no artigo para referir os alunos entendidos no Brasil (2008) como público-alvo da Educação Especial.

O estudo de Kristie Bloomquist, Connie Foster, Andrea Figueroa, Kirstin Glatz, Denise Heppeler, Pamela Rodriguez (2006) aponta para dificuldades no planejamento conjunto entre os professores, o que também foi identificado em estudos brasileiros, como de Fontes (2007), Dévens (2007), Honnef (2013), Vilaronga (2014), Lago (2014), que tratam da parceria entre docentes da Educação Especial e do Ensino Comum.

As pesquisadoras Marilyn Friend e Lynne Cook escrevem sobre ensino colaborativo em 1995, com o texto *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices* (Coensino: orientações para a criação de práticas eficazes). Em 2010 elas, junto com Dianna Chamberlain e Cynthia Shamberger, escrevem outro texto onde pretendem fazer uma ilustração da complexidade da colaboração na Educação Especial, analisando estudos e programas de ensino colaborativo basicamente em turmas onde existam pessoas com deficiência, e não em turmas com outras características onde o ensino colaborativo também é utilizado, como para aprendizagem de línguas (Bahamonde & Friend, 1999; Pardini, 2006), para os estudantes com altas habilidades/superdotação (Hughes & Murawski, 2001), bem como uma abordagem alternativa para ensino de todos os estudantes (Bacharach, Heck, & Dahlberg, 2008).

Friend, Cook, Chamberlain e Shamberger (2010) esclarecem que o ensino colaborativo em turmas com alunos com deficiência exige o que denominam de “casamento profissional” entre os professores, tamanha a confiança e paridade necessária na relação entre eles. Por isso, qualquer outra forma de ensino com dois professores ou dois adultos em uma mesma sala de aula, não pode ser considerado ensino colaborativo. No artigo também são ilustrados seis modelos do ensino colaborativo, também nominado de coensino. Esses modelos já foram apresentados nesta tese, no capítulo anterior.

Em seu artigo, Friend, Cook, Chamberlain e Shamberger (2010) destacam que o coensino busca tornar possível para alunos com deficiência o acesso ao currículo geral, através: da conjugação entre ensino geral e especial no mesmo espaço; de planejamento e instrução realizada em conjunto entre os professores dessas áreas. O ensino colaborativo pode acontecer por pouco período na classe ou por metade de um turno no ensino secundário. Nos anos iniciais, que seria o ensino elementar nos Estados Unidos, o ensino colaborativo pode acontecer em um



período apenas do dia, de 30 a 45 minutos, ou o dia todo (FRIEND, COOK, CHAMBERLANAIN E SHAMBERGER, 2010).

Freind et.al. (2010) apresentam tópicos básicos necessários aos programas de ensino colaborativo, que são: (a) os papéis e as relações dos professores, que devem ser voluntárias, pois se arbitrárias podem levar a conflitos e não compromisso e colaboração; (b) questões relacionadas à logística do ensino colaborativo, principalmente do planejamento em conjunto, que afeta diretamente a relação entre os professores; e (c) o impacto do coensino na aprendizagem dos alunos e no comportamento. Mesmo apontando resultados positivos aos alunos, Friend et.al (2010) finaliza seu artigo ressaltando a necessidade de mais estudos sobre o ensino colaborativo.

Os tópicos acima pontuados por Friend et.al. (2010) podem ser também identificados nos estudos brasileiros e estrangeiros. A questão do voluntarismo apontada no primeiro tópico acima é essencial, como se pode inferir a partir dos estudos de Capellini (2004) e de Fontes (2007), que identificam uma relação desconcertante e mesmo conflituosa entre os professores quando não desejam trabalhar em parceria. A importância do voluntarismo no trabalho em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum também é apontada no trabalho de Vilaronga (2014) e na publicação de Mendes et al.(2014).

Além disso, a dificuldade no planejamento em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum, apontada nos estudos estrangeiros aqui apresentados, também é verificada em experiências brasileiras, como mostram estudos do Observatório Nacional da Educação Especial (DAMASCENO e PEREIRA, 2015; CARDOSO, TARTUCI, BORGES, 2015; MENDES, CIA e TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Ainda, na pesquisa dos artigos estrangeiros sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum encontrou-se o trabalho de Takala e Usitalo-Malmivaara (2012), pesquisadoras da Finlândia. Elas estudaram essa parceria através do ensino colaborativo em quatro escolas, por meio de um questionário eletrônico respondido pelos professores, em três momentos durante um ano. Os dados revelaram que os resultados do ensino colaborativo foram positivos, embora sua frequência de realização fosse considerada baixa (2 a 5 vezes na semana). Alguns professores não aderiram a proposta do ensino colaborativo e o motivo mais apresentado para tal, segundo as pesquisadoras, foi a falta de tempo

para o planejamento em conjunto com professores de Educação Especial, reiterando uma problemática também enfrentada no Brasil (CARDOSO, TARTICI, BORGES, 2015).

No estudo de Takala e Usitalo-Malmivaara (2012), elas evidenciaram ainda que dentre os docentes que aderiram à prática do ensino colaborativo, muitos apontaram que 15 minutos eram considerados suficientes para planejar uma atividade em conjunto. Os professores do estudo consideraram a divisão de responsabilidades e o bem estar deles com esse trabalho como os maiores benefícios do ensino colaborativo.

A questão do tempo em conjunto para planejamento foi apontada em alguns estudos, inclusive aqui citados, como sendo uma necessidade, porém o trabalho de Takala e Usitalo-Malmivaara (2012) é o único encontrado que apresenta esse tempo de forma mensurável (15 minutos), seguindo o que seus sujeitos de pesquisa lhe indicaram. Acredita-se que esse tempo de 15 minutos seja suficiente após um considerável período de trabalho em conjunto e após o alcance do estágio da colaboração, pois em estágios iniciais do ensino colaborativo as experiências pessoais nessa prática, bem como os estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) indicam, é preciso muito diálogo para se ter e conquistar a confiança entre os professores, bem como a flexibilidade, equidade e empatia, sendo que o tempo de planejamento é essencial para isso e, acredita-se, utiliza mais de 15 minutos.

Seguindo a cronologia das publicações, em 2013 Bennet e Fish, pesquisadoras de Nova Jersey (EUA), descrevem os resultados de um estudo com professores do ensino comum que participaram de um curso básico sobre ensino colaborativo, durante um semestre, observando a prática do ensino colaborativo em uma escola de ensino secundário. O estudo teve a participação de dezesseis professores formados em Inglês, Matemática e Ciências da Saúde, com média de idade de 29 anos, sendo destes participantes 75% mulheres. A pesquisa usou dados qualitativos e quantitativos, através da enumeração dos estágios do ensino colaborativo (Gately e Gately, 2001) em cada um dos componentes destes<sup>11</sup>. A maioria das observações constatou a existência do estágio de colaboração do ensino colaborativo em seus diferentes componentes, porém também houveram

---

<sup>11</sup> Componentes do Ensino Colaborativo: Comunicação Interpessoal; Arranjo Físico; Familiaridade com o Currículo; Metas do Currículo, Planejamento Instrucional, Apresentação Instrucional; Gerenciamento da sala de aula; Avaliação. (Gately e Gately, 2001, traduzido por Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014p. 55)

achados de referente ao estágio inicial e de comprometimento. Nos componentes da comunicação interpessoal e apresentação instrucional foram identificados os níveis mais baixos de colaboração, já nos componentes relativos a modificações e metas do currículo, foi indicado o nível mais alto de colaboração.

O estudo de Bennet e Fish (2013) aponta dois aspectos em que o ensino colaborativo apresenta fragilidades: na comunicação interpessoal e na apresentação instrucional. A apresentação dos conteúdos envolve aspectos bastante pessoais de cada professor, que não são simples de serem complementados, “negociados” com outro colega. Além disso, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio os conteúdos disciplinares envolvem especificidades que o professor de Educação Especial pode não conhecer, porém ele pode ajudar através da proposição de estratégias para abordagem do conteúdo. Os achados de Bennet e Fish (2013) são semelhantes ao que Capellini (2004) e Fontes (2008) encontram em suas pesquisas no que diz respeito à comunicação interpessoal, que por vezes chega a ser grosseira entre os professores e isso influencia negativamente em todos os demais componentes do ensino colaborativo.

Outro interessante estudo aborda o grau de implementação do ensino colaborativo nas escolas e suas implicações para professores e estudantes. A pesquisa realizada por Echo Rivera, Susan McMahon & Christopher Keys (2014) envolveu 12 escolas do oeste dos Estados Unidos, que receberam alunos com deficiência após o fechamento de uma escola especial da região e, com isso, adotaram a prática do ensino colaborativo. Participaram do estudo os diretores das escolas, 4 funcionários de Educação Especial convidados pelos diretores para participar das entrevistas e professores que trabalhavam diretamente com os alunos com deficiência na escola especial. Na pesquisa foram realizadas entrevistas e a análise teve por base 8 fatores de análise. Os fatores eram relacionados à escola e aos professores. As análises mostraram que nenhuma das escolas alcançou plenamente a colaboração. Os critérios mais destacados nas falas dos entrevistados referiam-se a: tempo conjunto de planejamento, suporte administrativo e formação, que são elementos balizadores do ensino colaborativo. A equidade entre os professores foi apontada como existente em menos da metade das escolas pesquisadas e em nenhuma se identificou flexibilidade do professor do ensino comum.

O trabalho de Rivera, McMahon e Keys (2014) mostra que os fatores do ensino colaborativo ligados aos professores ainda são pouco alcançados. Nos fatores ligados a escola observa-se que há avanços, como o próprio tempo em conjunto para planejamento, o qual em anos anteriores pouco existia, como refere a pesquisa de Kathleen Magiera, Diana Lawrence-Brown, Kristie Bloomquist, Connie Foster, Andrea Figueroa, Kirstin Glatz, Denise Heppeler, Pamela Rodriguez, publicada em 2006, e como pode-se verificar ainda no trabalho de Takala e Uusitalo-Malmivaara (2012). Entretanto, é difícil saber a eficácia deste tempo de planejamento em conjunto entre os docentes.

Além do pontuado acima sobre a realização do planejamento em conjunto, as escolas pesquisadas por Rivera, McMahon e Keys (2014) também indicaram avanços na promoção de formação e apoio administrativo para a efetividade do ensino colaborativo, superando necessidades que Rice Zigmund já apontava em seus estudos no ano de 2000.

Referente aos fatores relacionados aos professores o estudo suscitado identificou que menos de metade das escolas alcançou a equidade entre os professores e estes não apresentavam ter filosofias correspondentes, sendo estas barreiras significativas ao ensino colaborativo, já citadas por Rice Zigmund (2000), Kathleen Magiera, Diana Lawrence-Brown, Kristie Bloomquist, Connie Foster, Andrea Figueroa, Kirstin Glatz, Denise Heppeler, Pamela Rodriguez (2006).

O critério relacionado ao domínio do conteúdo pelo professor de Educação Especial foi alcançado em três das doze escolas pesquisadas por Rivera, McMahon e Keys (2014). Isso mostra o quanto a especificidade dos conteúdos é um fator desafiador a realização satisfatória do ensino colaborativo, pois dificuldades nesse aspecto também foram apontadas nos estudos de Rice e Zigmund (2000), de Kathleen Magiera, Diana Lawrence-Brown, Kristie Bloomquist, Connie Foster, Andrea Figueroa, Kirstin Glatz, Denise Heppeler, Pamela Rodriguez (2006) e Bennet e Fish (2013).

Com isso, cabe ao planejamento em conjunto, a comunicação interpessoal proporcionar momento em que os professores de Educação Especial possam dialogar com os professores do Ensino Comum e empreender um esforço para entender aspectos do conteúdo e, assim, conseguir colaborar com esses professores e com os alunos, tanto com quanto sem deficiência na sala de aula.

Por fim, o trabalho de Michelle Hambly, Mike Davies, Wendi Beamish, & Fiona Bryer, publicado em 2016, trata de um projeto de pesquisa-ação em que uma professora de Educação Especial reflete sobre o ensino colaborativo e suas implicações nas crenças e práticas dos professores. O estudo é desenvolvido em uma escola primária de Queensland, na Austrália. Os dados são compostos das discussões dos professores realizadas através de um projeto da Griffith University, que iniciou estudos e firmou parceria com três escolas primárias de Queensland em 2005, para investigar especificamente estratégias de coensino. As experiências da professora de Educação Especial com seus colegas professores do ensino comum também foram registradas em diário de campo e consideradas na pesquisa, bem como o instrumento chamado *Teacher Belief Q-Sort (TBQ) measurement tool developed by Rimm-Kaufman (2003)* - Crença do Professor Q-Sort ferramenta de medição, desenvolvida por Rimm-Kaufman (2003), utilizada para quantificar as crenças e práticas dos professore em três aspectos: 1) disciplina e gestão de comportamento, 2) as práticas de ensino e 3) crenças sobre as crianças. Cada um desses aspetos possui 20 declarações a serem marcadas como características ou não a crença do sujeito. Essa ferramenta foi usada no início e quatro meses após o início do projeto e os dados foram analisados através do programa Leximancer, que calcula a frequência com que cada termo é usado na fala.

O trabalho acima apresenta gráficos com as palavras mais citadas antes e após a realização do ensino colaborativo, sendo que as discussões mostram a mudança de concepção dos próprios professores de Educação Especial e de Ensino Comum sobre o papel que possuem na aprendizagem dos alunos com deficiência. Na pesquisa o tempo de aplicação da ferramenta de estudo foi julgado curto para terem-se dados significativos sobre os três aspectos que ela considera. Porém, o estudo apontou que houve mudanças principalmente nas crenças dos professores de Educação Especial quanto ao papel colaborador que desempenhavam em sala de aula, o qual buscava mobilizar a aprendizagem não só com alunos com deficiência, mas também dos alunos talentosos, os quais não podemos esquecer que também fazem parte do alunado da Educação Especial.

Desse modo, finaliza-se esse capítulo referente às produções brasileiras e estrangeiras sobre o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum entendendo que os estudos não mostram resultados muito distintos dessa experiência nos diferentes países. Porém, um grande diferencial do Brasil em

relação a esses outros estudos é que o ensino colaborativo ou a parceria é proposta basicamente em função de estudos de pesquisa, extensão ou de parceria com universidades e em poucos municípios ou estados temos essa prática ou a parceria entre Educação Especial e Ensino Comum efetivada ou mesmo citada em documentos de gestão educacional e/ou escolar e realizada a partir de políticas públicas.

Entende-se que o trabalho em parceria precisa ser uma opção e não uma obrigação, mas acredita-se que se em políticas públicas e documentos orientadores da prática escolar essa parceria fosse apresentada de forma clara, ela seria mais valorizada e, talvez, estimulada sua realização.

Além disso, foi possível identificar que mesmo nos EUA, em que a parceria através do ensino colaborativo iniciou em meados da década de 90 do século XX, ou seja, a um considerável período de tempo, nem todas as escolas garantem ou conseguem as condições para o trabalho em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum acontecer satisfatoriamente. Sendo assim, o trabalho em parceria na educação, em muitos lugares do mundo, é um aspecto a ser pensado e discutido na gestão educacional, escolar e na formação inicial e continuada dos professores.

***MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES***

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
Muda-se o ser, muda-se a confiança:  
Todo mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades.*  
(...)

(Luís Vaz de Camões)





#### **4 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O poema de Camões explicita o ocorrido durante o processo de estabelecimento do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, principalmente com a escolarização dos alunos com deficiência nas escolas comuns. As mudanças, ressaltadas na epígrafe desse capítulo, fizeram parte da constituição dessa concepção teórico-prática, que passou por vários momentos até chegar ao que se defende, nesta tese.

O Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática prima pela realização do AEE em SRM e em sala de aula, pelo mesmo professor de Educação Especial, primando pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência. É preciso uma complementariedade entre as formas de atuação da Educação Especial na escola comum, e elas realizadas pelo mesmo professor de Educação Especial, materializam essa aliança. Com isso, neste estudo de tese partiu-se a busca de uma articulação com o Ensino Comum, investindo em uma efetiva complementariedade das ações voltadas aos alunos com deficiência nas escolas comuns, de modo que elas pudessem e possam respaldar o trabalho de todos os professores tanto em sala de aula quanto o trabalho em SRM.

Pensa-se que é essencial para entender o que compõe essa concepção, apresentar o processo que a constitui. Este capítulo, então, apresentará inicialmente a compreensão do conceito de trabalho para Vygotski (1930, 1995, 1997), Marx (1844, 2010, 2011), Engels (1876), Leontiev (1978) e Cenci (2012). A partir desse conceito faz-se uma reflexão sobre o trabalho dos professores, sobre o trabalho docente para, num segundo momento do capítulo, apresentar o contexto no qual se origina e se estabelece o conceito de Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.

Acredita-se que as ideias se materializam na escrita e é por ela que se expõem aqui as reflexões até o momento realizadas, que não esgotam as possibilidades de relação e entendimento dos conceitos aqui discutidos.

#### 4.1 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Pensar o Trabalho Docente Articulado envolveu um processo de reflexão sobre o conceito de trabalho, sobre o trabalho docente, o qual é essencial à sociedade e ao mesmo tempo tão desvalorizado hoje. Apresentam-se aqui algumas dessas reflexões, nas quais se apoia a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado.

Destaca-se que a categoria do trabalho docente é essencial na constituição da concepção aqui defendida, pois se entende o trabalho docente como algo que unifica os professores, que lhes é comum a partir da categoria trabalho. Diferente da docência, a qual apreende o modo pessoal de cada professor lecionar, pois cada um tem a sua forma de fazer a docência, as características da docência de cada professor são distintas. Já o trabalho docente possui características uniformes advindas da categoria trabalho, mesmo apresentando um produto não material (SAVIANI, 2003), o trabalho docente é regido por horários específicos e outras tantas diretrizes que os professores precisam seguir no seu trabalho. A docência, segundo Veiga (2006, p.468) “No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim- docere- que significa ensinar, instruir, mostrar [...]”, significados que não contemplam a complexidade e totalidade do que envolve o trabalho docente.

A partir disso, este estudo traz o entendimento do conceito de trabalho em Vygotski (1930; 1995, 1999), e, tendo Vygotski aproximação com o marxismo, se trouxe inicialmente Marx (1844, 2010, 2011), Engels (1876), Leontiev (1978) e Cenci (2012) para a discussão que apresenta a aproximação entre esses.

O conceito de trabalho em Marx (1844; 2011; 2010), assume diferentes formas, ou seja, tem-se o trabalho como tortura, o trabalho como alienação e o trabalho como humanização, atividade vital do homem. Esse último sentido é destacado por Friedrich Engels (1876), quando ele afirma que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau, que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (p.4). É esse sentido do trabalho que se observa no entendimento de Vygotski (1930) e que se acredita, pode ser confirmada e/ou resgatada com o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial..

Vygotski (1930) reconhece o sentido alienante do trabalho, mas destaca o trabalho entendido como atividade vital, na qual a consciência distingue os humanos

dos animais, leva os primeiros ao uso de signos e ferramentas na relação com o mundo e, a partir disso, os humanos modificam o meio e modificam a si mesmos. Com base em Marx, Vygotski (2004, p.55) diz que:

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias das abelhas poderiam envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. No final do processo de trabalho, brota o resultado de um trabalho que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação [...]

A partir dessa afirmação, a veia marxista de Vygotski se destaca e, a afirmação acima reitera o que Engels refere, em 1876:

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 1876, p.22)

A atividade consciente, intencional do homem, materializada pelo trabalho, o distingue dos animais e, também, essa atividade gera necessidade de comunicação e, com isso, a necessidade da palavra, que se articula ao trabalho e influencia a transformação do cérebro humano (ibid).

Também Leontiev tem aproximações com Marx, Vygotski e Engels, e conceitua a atividade humana, a qual segundo ele é “[...] o sopro vital do sujeito corpóreo.” (LEONTIEV, 1978, p. 75) e está diretamente ligada a consciência, bem como a necessidade da linguagem oral e da comunicação. O autor conceitua a teoria da atividade, na qual o homem é impulsionado a uma atividade por um motivo, uma necessidade e um objeto, ou seja, tem-se um motivo da atividade, gerado por uma necessidade que se articula a um objeto para uma ação humana consciente. A consciência para Leontiev (1978) é produto da atividade social do homem, das interações com os homens e os objetos, as ferramentas, ou seja, “[...] a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade” (LEONTIEV, 1978, p. 92), a qual tem por base o processo de internalização, a partir da transformação da atividade externa em atividade interna.

Ainda, Leontiev, Vygotski e Luria (1991, p. 63) reconhecem que “[...] a atividade fundamental dos homens é o seu trabalho”, e chama atenção para o sentido desse trabalho quando se resume a salário, reforçando, assim como pontuou Marx (1844), o sentido alienante do trabalho, ao qual Leontiev (1978) denominou de problemas ou contradições da consciência.

A partir das aproximações entre Vygotski, Engels e Marx, Cenci (2012) também destaca que no trabalho se originam a cultura e a história humanas, pois, a partir dele, sendo atividade consciente e intencional, criam-se as ferramentas, a necessidade da linguagem, se originam os signos, reiterando a afirmação da “[...] evolução do homem pelo trabalho na criação de ferramentas e signos.” (CENCI, 2012, p.11)

Desse modo, a partir do trabalho o homem desenvolve funções especificamente humanas, como a consciência que leva a capacidade de planejamento utilizando-se de signos internalizados, sendo os signos orientadores do pensamento humano e, as ferramentas, colaboradores da ação humana que “[...] orientam a ação do indivíduo externamente” (COSTAS, 2012, p.26). Desse modo, pode-se dizer que Vygotski (1995) toma o trabalho como atividade mediadora que leva o homem à internalização<sup>12</sup> e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O trabalho, então, humaniza, dignifica o homem<sup>13</sup>, pois é por ele que o homem transforma as coisas e é por elas transformado. É pelo trabalho que o homem inicia a arar a terra, colher dela seus frutos, construir cidades e instituições como família, escola, Estado; começa a pensar a ciência, a filosofia, a arte, e tudo isso desenvolve no ser humano a capacidade de se relacionar com o outro, de imaginar, criar, enfrentar conflitos e dificuldades, reiterando a afirmação de que incumbe ao trabalho uma forte influência na origem da cultura e história humanas (CENCI, 2012).

O trabalho é a forma de o homem desenvolver e aprimorar a percepção sobre si mesmo e sobre o mundo, e é nesse sentido que se afirma o trabalho como

---

<sup>12</sup> A internalização pode ser entendida como a reelaboração interna das intervenções externas, ou seja, “[...] uma reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKI, 1995, p.63), todo pensamento- operação intrapsicológica- é antes operação ou intervenção externa, interpsicológica. É a passagem do plano interpessoal para o plano intrapessoal (VYGOTSKI, 1995).

<sup>13</sup> Homem aqui entendido como qualquer ser humano.

libertação, visto que possibilita a concretização de projetos e sonhos, bem como influencia na constituição de estruturas sociais<sup>14</sup>.

Todavia, Marx (1844) também traz a percepção do trabalho como alienação, principalmente do trabalho assalariado, no qual é apresentada ao trabalhador uma ideia de contrato livre entre empregador e funcionário. Porém, este último é comandado por forças que não controla e, muitas vezes, está numa relação não dialógica entre empregador x empregado, acaba tornando-se submisso ao que o contrato lhe impõe, sendo alheio, descuidado consigo mesmo, sendo por isso atribuída a ideia de alienação a essa forma de trabalho. A alienação pode acontecer: em relação ao produto do trabalho; em relação ao processo de produção; alienação do sujeito enquanto ser humano; alienação em relação a outros homens (MARX, 1844). Entende-se que essas diversas formas de alienação estão relacionadas, uma levando a outra.

A partir do trabalho assalariado o trabalhador, proletário, acaba transferindo para outros, para o empregador, aquilo que lhes é próprio: sua força de trabalho. Nesse processo muitas vezes, segundo Marx (2010), o homem não comanda a si próprio, sendo mero objeto nas mãos dos detentores dos meios de produção e, com isso, o trabalhador torna-se alheio ao processo e ao produto desse trabalho, realizado geralmente somente como meio de satisfazer necessidades básicas, não sendo algo em que ele se reconheça e, com isso, não tendo uma atividade consciente em seu trabalho, tornando-se alheio ao próprio gênero do humano, pois:

A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por essa razão ele é um ente-espécie. Ou antes, é apenas um ser autoconsciente, isto é, sua própria vida é um objeto para ele, porque ele é um ente-espécie. Só por isso sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser autoconsciente, faz de sua atividade vital, de seu *ser*, unicamente um meio para sua *existência* (MARX, 1844, p.24).

Percebe-se que a consciência, a intencionalidade, o processo de reconhecer-se no trabalho realizado é muito importante para própria constituição do homem como ser humano. O trabalho alienado, a transformação do homem em máquina, ligado às formas capitalistas de divisão do trabalho, à industrialização, são aspectos que embaraçam o processo de humanização no trabalho e, são aspectos que hoje

---

<sup>14</sup> Estruturas sociais são estabelecidas da “organização social”, conforme Oliveira (1998, p.191).

não raro são observado nos professores, naqueles que desenvolvem e são vinculados através da categoria do trabalho docente.

Para Marx (2010), no sistema capitalista o salário é um mecanismo de exploração dos que operam e vendem sua força de trabalho, pois se trabalha em troca de um salário e se deixa a riqueza produzida aos patrões. No trabalho assalariado, o proletário trabalha o necessário para garantir o salário para sua subsistência e opera de forma excedente, sendo esse excedente a parte do tempo de produção que compõe o lucro do empregador, o que Marx conceitua como a mais valia. A partir disso, tem-se uma alienação do trabalhador em relação ao seu objeto, o produto do seu trabalho, pois quanto mais o trabalhador produz, mais produto e mais valor ele cria, mas geralmente o salário não avança e menos o trabalhador, passa a valer. Com isso, cada vez mais o homem passa a ser visto como trabalhador e não como sujeito, sendo que em suas formas de relação também predomina o ser trabalhador e não o ser sujeito, ou seja, o homem passa a não relacionar-se mais como sujeito, mas sim apenas como trabalhador, tendo-se a alienação em relação a outros homens.

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

A partir da aproximação com o acima exposto, propõe-se pensar aqui sobre o trabalho docente, o trabalho dos professores, o qual é um trabalho não material (SAVIANI, 2003), não origina um produto material pois atua com pessoas, mas é um trabalho assalariado.

Acredita-se que a questão do trabalho dos professores hoje se apresente como um aspecto bastante nebuloso na profissão e que necessita de reflexão e diálogo, principalmente quando se pensa em instituições de ensino públicas e nos docentes que nelas trabalham.

Para os docentes conseguirem realizar seu trabalho com qualidade são necessárias condições e, ao que se acredita, isso significa principalmente: possuir um tempo hábil no horário de trabalho: para planejar suas aulas, a fim de conseguir atingir os diferentes caminhos de aprendizagem de seus alunos e para poder trocar

saberes e experiências com seus colegas docentes na instituição de ensino e, também, em congressos e seminários fora desse espaço; necessita-se também de materiais de trabalho adequados, variados, em boas condições de uso.

Infelizmente, hoje não é comum instituições de ensino, principalmente públicas, em que existam as condições acima, importantes para o trabalho dos professores. O que se observa são professores tendo um grande número de alunos, precisando trabalhar três turnos em diferentes escolas, muitas vezes, para poderem receber um salário que lhes dê condições dignas de sustento próprio e familiar.

O que muito se encontra nas escolas públicas são salas, mesas, cadeiras, armários sucateados, pouco material diversificado de trabalho, para além do quadro negro e do giz branco, ou, quando há algum elemento que possa enriquecer a construção de conhecimento dos alunos, como computadores, livros ilustrativos ou materiais para confecção de cartazes e maquetes, por exemplo, estes devem ser tão racionalizados, ou são tão “preservados” pela gestão escolar, que os professores e alunos quase não os utilizam. Soma-se a isso o fato de muitos professores, para poder ter uma melhor remuneração, se veem obrigados a trabalhar em várias escolas, com várias turmas, as quais cada vez possuem um maior número de alunos. Conforme Garcia (2006, p.6), o processo de precarização do trabalho docente conduz “[...] os professores e as professoras das redes de ensino para um caminho de proletarização, de cumprimento de horários e tarefas, perdendo cada vez mais suas condições de trabalho coletivo”.

Diante dessa realidade, tem-se a percepção de que o trabalho docente entrou na lógica que leva a alienação, pois hoje não raro vemos muitos professores desmotivados e sobrecarregados, “trabalhando no automático”, não tendo clareza da intencionalidade do que desenvolvem na aula, em cada escola, não tendo tempo e possibilidade de pensar/refletir sobre seu trabalho, não se reconhecendo nesse, o qual tem se tornado alienante.

Saviani (2003, p.11) reitera o entendimento de que o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação intencional. Com isso, ele afirma que no contexto escolar a atuação, baseada em aspectos teóricos, faz surgir um trabalho não material em que o produto tem relação direta com o processo de produção, ou seja,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias,

conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

O exposto reitera o entendimento de que o caráter pedagógico da atuação docente está na intencionalidade do professor. A clareza da intencionalidade é parte do trabalho docente, o qual não possui um produto material, mas proporciona aos estudantes momentos de aprendizagem, acesso e discussão sobre o saber, o conhecimento elaborado, historicamente construído (SAVIANI, 2003). A partir disso, para Saviani (2003), o que os estudantes sabem e aprendem não se separa deles, não havendo distinção entre o processo de produção e o produto, como nas fábricas.

Porém, muitas vezes, o trabalho docente fica sufocado por “regras” criadas por órgãos governamentais e instituições ligadas ao poder público, que influenciam na organização do contexto escolar, regras que os professores precisam seguir para atingir metas estabelecidas por tais instituições. Como acontece no Brasil, em que se tem a adoção de algumas metas, estabelecidas em nível nacional, as quais são avaliadas e constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “[...] indicador criado para orientar o direcionamento de verbas da educação” (CARVALHO, 2010, p. 61). De acordo com a pontuação no alcance das metas pela escola, o valor das finanças para a instituição pode mudar positiva ou negativamente.

Tal situação “obriga” muitos professores a direcionarem sua aula, seu trabalho, a fim de atingirem tais metas estabelecidas, o que, muitas vezes, os impede de se reconhecerem no trabalho que realizam, gerando um sentimento de perda de identidade profissional (OLIVEIRA, 2004). Diante disso, pode-se observar a situação de trabalho docente muitas vezes como alienado em relação ao processo de produção e ao sujeito, segundo o conceito marxista, já citado anteriormente. Reiterando essa afirmação, Guarany (2012, p.27) ressalta que:

Todos estes elementos acabam por trazer para o universo docente o sofrimento associado e causado pelo trabalho. O docente passa a experimentar a dualidade do trabalho desenvolvido dentro da lógica mercantilista, na qual o trabalho deixa de ser uma práxis produtiva capaz de desenvolver o homem e a realizar seu potencial humano e passa a desenvolver seu trabalho como se produzisse uma mercadoria e submetido ao controle, à mecanização e a metas de produtividade que em nada



lembra um trabalho realizador! O que havia acontecido ou estaria acontecendo com a sociedade moderna que transmutou o trabalho em geral e o trabalho docente em particular em máquina de morrer?

A questão de Guarany (2012) é impactante, mas pensa-se que pertinente ao que se tem vivido no que tange ao trabalho docente, pois, mesmo diante da precarização das condições de trabalho presentes em muitas escolas da rede pública, diante das cobranças para atingir metas estabelecidas por políticas e programas dos sistemas educacionais ou do contexto macrossociológico (CARVALHO, 2010), do professor é cobrado, pela gestão escolar e pela sociedade, o aprendizado e também a educação dos alunos no que tange a valores morais, éticos, para que a instituição de ensino cresça em seu IDEB.

Frente a precárias condições de trabalho aqui já pontuadas, imagina-se que os valores gastos para garantir as mínimas condições de trabalho aos professores não sejam suficientes, ou que esses valores são gerenciados e aplicados pelo Estado de forma imprecisa.

Conforme a lógica capitalista, para firmar o valor do trabalho assalariado, verifica-se os custos de produção do empregado e o que ele produz. Nesse sentido, os professores das escolas públicas são como empregados dos Municípios, Estados, do Distrito Federal e da União.

Os custos de produção investidos hoje no trabalho dos professores, principalmente de escolas estaduais e municipais, ao que se conhece, geralmente não garantem aos docentes adequadas condições de trabalho e, mesmo assim, delegam quase que exclusivamente a estes a responsabilidade pelos níveis de fracassos escolar dos alunos, de muitas escolas.

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

Analisando a questão do trabalho dos professores sob tal aspecto, estes não possuem, geralmente, condições adequadas de atuação. Diante destas situações, que muitas vezes desmotivam os próprios estudantes, muitos docentes ainda conseguem realizar o que lhes cabe, ou seja, mobilizar a aprendizagem dos educandos. Com isso, tem-se a possibilidade de inferir que a remuneração dos

professores pode ser considerada inferior ao que eles conseguem produzir com as más condições de trabalho que geralmente enfrentam.

Sabe-se também que, diante das condições geralmente precárias de trabalho, muitas vezes os professores não conseguem proporcionar a todos os alunos condições adequadas para mobilizar a construção, apreensão de conhecimentos científicos, a aprendizagem, o que acaba sendo prejudicial aos estudantes, ao professor e à instituição de ensino.

O trabalho dos professores é realizado na escola, mas muitas vezes é tanto que necessita ser realizado também em casa, nos finais de semana, em horário de expediente e extra expediente e, isso acontece sem o recebimento de qualquer valor para além de seu salário. Esse é um trabalho que talvez possa ser chamado como trabalho excedente dos professores, o qual gera o lucro, a mais valia do empregador, que no setor público são os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União.

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

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

Conforme o apresentado, a intensificação do trabalho docente prejudica o aluno, a instituição e o próprio docente, à medida que seu trabalho se apresenta mais como uma forma de alienação do que de humanização. O que leva a inferência de que o valor gasto para garantir aos docentes boas condições de trabalho é geralmente insuficiente ou aplicado de forma inapropriada, à remuneração de muitos docentes, à garantia de condições adequadas de trabalho a estes.

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

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

Tendo por pressuposto as reflexões sobre o trabalho docente apresentadas neste subtítulo, há que se imaginar que, se toda a lógica envolvendo o trabalho dos professores não tiver progresso, a produção da educação, a promoção do ensino e da aprendizagem também pouco evoluirá. No entanto, acredita-se que um crescimento seja possível, porém, para se ter inferência nas estruturas sociais é preciso organização coletiva e para tal será necessário engajamento dos docentes, enquanto coletivo.

Nas escolas é preciso também que os professores busquem juntos por melhorias, com o apoio e colaboração essenciais da equipe de gestão desta, pois se pensa que seja necessário, para buscar o crescimento, discutir inicialmente sobre a profissão docente, o que é ser professor, o que está imbricado no trabalho docente, para posteriormente se realizar discussões e reivindicações no que tange a condições de trabalho e remuneração.

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

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

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

Atravessam essa cultura docente as questões reguladoras, já acima mencionadas, que perpassam o contexto educacional e escolar em nosso país. Com isso, geralmente o que se percebe são muitos docentes querendo “defender” ou estabelecer sua autonomia e independência profissional com o isolamento, o qual colabora para o estabelecimento do trabalho como alienação, prejudica o acesso a novas ideias, provoca a interiorização do *stress* e bloqueia o reconhecimento.

É possível que esse isolamento seja um fator que influencie o trabalho dos professores, principalmente, no que tange à Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual é relativamente recente e implica mudanças. Além disso, Gómez (2001) afirma que a cultura docente se apresenta como um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, “[...] pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas sua decidida vontade de transformação [...]” (p. 165).

Sendo assim, o trabalho dos professores pode-se dizer que em grande parte sofre influência da regulação do contexto macrossociológico, das competências administrativas, individuais, ao invés das competências coletivas, da construção na coletividade. Isso dificulta o próprio processo de constituição do sujeito como professor, conforme afirma Ferreira (2009), e de constituição do corpo docente, como refere Marques (2001), e talvez ainda dificulte o próprio processo de construção e disseminação do conhecimento, tanto para o aluno quanto para o professor.

O isolamento concebido como refúgio ou mecanismo de defesa é adequado ao cultivo da passividade e não estimula a criatividade, a afirmação das diferenças, a construção de alternativas originais e a colaboração e enriquecimento mútuo dos docentes (GÓMEZ, 2001).

Desse modo, diante da recente proposta de educação inclusiva que prevê a valorização da diversidade e consideração desta como mola propulsora de aprendizagem, é preciso trabalhar em equipe, é preciso apoio mútuo, compartilhamento das ações pedagógicas, diálogo, troca de experiências e trabalho coletivo entre os professores. Também, tais ações dialógicas e coletivas são essenciais ao processo de formação continuada (CARVALHO, 2010; OLIVEIRA, 2009; FREIRE, 2002) e, podem ser motivadas e mobilizadas a partir da concepção teórico-prática de Trabalho Docente Articulado.

#### 4.2 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO CONCEPÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Por que pensar em Trabalho Docente Articulado? De onde surge esse conceito? O que ele significa? Ele não seria o mesmo que ensino colaborativo? Esses são alguns dos questionamentos que este subtítulo pretende discutir, a fim de poder esclarecer e apresentar as reflexões que levaram ao surgimento desse conceito.

O Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática que prima pela realização do atendimento educacional especializado em SRM e do atendimento em sala de aula dos alunos com deficiência, pelo mesmo professor de Educação Especial, para que assim as formas de atendimento dessa área, nesses diferentes espaços, estejam articuladas entre si e, articuladas com o Ensino Comum. A base desta articulação está no Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada aluno com deficiência, elaborado conjuntamente entre professores de Educação Especial, demais professores desses alunos e, se possível a equipe diretiva da escola, buscando assim unir esforços considerando todo o contexto escolar de aprendizagem (VYGOTSKI, 1930) e os sujeitos nele envolvidos, como potencializadores do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Vale destacar que quando se fala em atendimento em sala de aula dos alunos com deficiência, realizada pelo professor de Educação Especial, não se está falando neste professor ficar especificamente ao lado desses alunos nesse espaço, mas sim se refere a intervenções pedagógicas que considerem todo o contexto de aprendizagem de sala de aula e todos os sujeitos ali presentes.

Para tais intervenções faz-se importante diálogo anterior com os professores do Ensino Comum. Porém, isso não sendo possível, alicerça-se tais intervenções e

a intencionalidade destas, nas especificações do PDI do aluno com deficiência, elaborado conjuntamente entre professores de Educação Especial e Ensino Comum. Com isso, as intervenções pedagógicas do professor de Educação Especial em sala de aula podem ser uma forma de observar o aluno com deficiência nesse espaço. E, assim, se podem resgatar as metas estabelecidas no PDI e, nesse espaço, com professor do Ensino Comum, atuar de modo a orientá-lo. Essa orientação acontecerá, tanto através do diálogo, como do exemplo, da ação em si, que, muitas vezes, não envolverá diretamente e/ou somente o aluno com deficiência, mas sim todo o contexto da sala de aula e seus sujeitos, alunos e professores.

Pensa-se importante uma congregação entre a atuação da Educação Especial na escola comum, em sala de aula e em SRM, sendo essa congregação possibilitada por meio da atuação do mesmo professor de Educação Especial nesses dois espaços em que o aluno com deficiência frequenta na escola. O Trabalho Docente Articulado busca, assim, uma complementariedade das ações voltadas aos alunos com deficiência.

Sendo assim, é importante esclarecer que se entende o Trabalho Docente Articulado como diferente do ensino colaborativo, o qual “[...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p.45-46).

As diferenças entre Trabalho Docente Articulado e ensino colaborativo estão: na formação dos professores que os realizam; no modo como acontecem nas escolas; na etiologia das palavras articulação e colaboração; no entendimento e na consideração do trabalho docente como categoria agregadora dos professores e como atividade humanizadora.

Como se pode verificar no conceito de Trabalho Docente Articulado e no conceito de ensino colaborativo, apresentados acima, no primeiro há a exigência da formação inicial em Educação Especial, visto ser realizado por um professor de Educação Especial. Já o ensino colaborativo é realizado por qualquer professor especializado, ou seja, pessoa com formação inicial em qualquer curso de licenciatura que seja tenha realizado curso de aperfeiçoamento em AEE ou uma especialização em Educação Inclusiva. Reitera-se que a Educação Inclusiva é

tratada equivocadamente como sinônimo de Educação Especial em muitas situações (BRAITENBACH, HONNEF e COSTAS, 2016).

Desse modo, entende-se que professor de Educação Especial é somente aquele que possui formação inicial em Educação Especial. Além disso, entende-se que o professor de Educação Especial e o professor de AEE “[...] são profissionais diferentes [...], no entanto, nos documentos posteriores a 2008 o professor de EE<sup>15</sup> não é mencionado, cedendo lugar para o professor do AEE no discurso político”. (VAZ, 2013, p. 203),

O Trabalho Docente Articulado é realizado pelo professor com formação inicial para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência, ou seja, com uma formação que não se restringe a um curso de aperfeiçoamento ou especialização em AEE em SRM. Com tal assertiva faz-se uma defesa dos cursos de graduação na área da Educação Especial, porque se entende que um curso de aperfeiçoamento ou uma especialização, muitas vezes reduzem o trabalho da Educação Especial na escola comum somente ao AEE em SRM e às questões técnicas, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, não desenvolvendo uma discussão clara sobre a intencionalidade do trabalho da Educação Especial na escola comum, seu caráter pedagógico e seu papel nesse contexto, articulado as demais áreas de ensino presentes na escola comum.

A clareza de que a intencionalidade é um imperativo ao trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial compõe o âmbito pedagógico de suas ações (SAVIANI, 2003), sendo esse aspecto essencial, quando se considera uma atuação com base no Trabalho Docente Articulado, o qual provou ser, na escola em estudo, de grande valia para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência no contexto escolar.

Além disso, vale destacar também as pesquisas de Martins (2010 e 2011) e Kleber (2015), que aconteceram na região de Florianópolis (SC). Nas pesquisas ambas as autoras encontraram diferentes denominações, funções e exigências de formação para os profissionais que atuavam em conjunto com os professores, em sala de aula, em turmas que possuíam alunos com deficiência. Dentre essas diversas denominações tinham-se: segundo professor; Auxiliar de Ensino de Educação Especial; Professor 2; Professor Mediador; Auxiliar de Ensino para Aluno

---

<sup>15</sup> Abreviação utilizada pela autora para se referir a área da Educação Especial.

com Deficiência. A formação exigida desses profissionais variava entre o ensino de nível médio; Magistério em nível médio, Acadêmicos de cursos de licenciatura; Formados em cursos de licenciatura; Licenciados com experiência e/ou capacitação na área de Educação Especial (MARTINS, 2010). As funções desses profissionais também variavam conforme orientações dos municípios e, dentre essas funções tinha-se:

Realizar o trabalho junto ao professor da turma; Participar junto ao professor na elaboração do planejamento anual e planos de aula; [...] Substituir o professor na sua ausência; [...] Integrar-se pedagogicamente com a turma; Atender mais especificamente os alunos com necessidades educacionais especiais [...] Cuidar do aluno especial em primeiro lugar. (MARTINS, 2010, p. 9)

Ainda Kleber (2015) em sua dissertação, ocorrida nos anos finais do ensino fundamental, destacou que as atribuições atendidas pelo segundo professor:

[...]: são aquelas exercidas individualmente [...] e que, em sua maioria, não prescindem de uma formação específica em Educação Especial [...] As atribuições menos atendidas pelo segundo professor de turma são justamente aquelas que requerem um trabalho em conjunto com o professor regente, que exigem uma formação específica [...] (KLEBER, 2015, p.316)

A partir da pesquisa de Martins (2010, 2011) e Kleber (2015), percebe-se uma confusão entre as funções de profissional de apoio e desse profissional, segundo professor, que atua junto com o professor de sala de aula comum, nas turmas que possuem alunos com deficiência, na região de Florianópolis (SC). Além disso, o segundo professor, ao que parece, trabalha mais individualmente e pouco coletivamente com o professor do ensino comum, além do que, não há um padrão de formação exigida para o segundo professor.

Essa realidade é assustadora e preocupante, além de mostrar a precarização do trabalho com os alunos com deficiência nas escolas (MARTINS, 2011), bem como não evidencia uma articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, visto que não menciona nenhuma forma de diálogo entre os profissionais da sala de aula com aqueles que realizam o AEE em SRM. Por isso, defende-se a formação em curso de graduação em Educação Especial, para o trabalho nessa área do conhecimento, a partir de uma concepção teórico-prática de Trabalho Docente Articulado.

Já pontuou-se nesta tese sobre a importância da formação inicial em Educação Especial como fortalecedora de uma atuação tendo por base um Trabalho



Docente Articulado. Sendo assim, outro aspecto importante a ser aqui pontuado refere-se a precariedade da oferta, em instituições públicas de ensino superior, da formação inicial de licenciatura em Educação Especial, tendo em vista essa área ser uma necessidade nos contextos escolares em todo o país.

Segundo dados do sítio eletrônico do e-MEC<sup>16</sup>, que regulamenta as o credenciamento de instituições de ensino superior e a autorização e reconhecimento de cursos, existem muitos cursos de graduação em Educação Especial em instituições de ensino superior privadas. Porém, observa-se que essas instituições e, a oferta desse curso em nível de graduação concentra-se nas regiões sul e sudeste do país, sendo pouco ou mesmo inexistente o oferecimento dessa formação nas demais regiões brasileiras.

Desse modo, tem-se hoje a disseminação de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação Especial, AEE ou Educação Inclusiva, os quais capacitam para o trabalho principalmente no AEE em SRM. Esses cursos abordam saberes que podem auxiliar na disponibilização de recurso de acessibilidade aos alunos com deficiência e possibilitar aquisição de alguns conhecimentos na área, mas não se equivalem a uma formação inicial em um curso de graduação, a qual possibilita uma maior bagagem de saberes e fazeres para atuação da Educação Especial na escola comum tendo por base um Trabalho Docente Articulado.

Retornando a discussão sobre as diferenças entre Trabalho Docente Articulado e Ensino Colaborativo, através de pesquisas e publicações sobre ensino colaborativo, como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Dèvens (2007), Fontes (2007), Crippa (2012), Lago (2014), Vilaronga (2014), Zerbato (2014), percebeu-se que outra diferença entre esses conceitos está em sua prática, ou seja, no modo como são desenvolvidos nas escolas.

A publicação de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) trata do ensino colaborativo como um serviço da Educação Especial e alerta sobre o perigo do atendimento aos alunos com deficiência nas escolas comuns ser restrito aos momentos que estes frequentam a SRM. Porém, não se identifica na publicação das autoras possibilidades de articulação entre AEE em SRM e o serviço de ensino

---

<sup>16</sup> <http://emec.mec.gov.br/>.

colaborativo, o qual acontece nas turmas, no Ensino Comum. Portanto, qual a real articulação entre Educação especial e Ensino Comum?

O trabalho de Dévens (2007) mostra que na cidade de Aracruz, no Espírito Santo, há professores que realizam somente o ensino colaborativo (denominados professores de apoio) e há outros professores que realizam somente o AEE em SRM, sendo que não é mencionada um espaço para diálogo, para articulação entre esses profissionais e os trabalhos desenvolvidos nesses dois espaços. Ainda, em Aracruz, a formação desses professores é em qualquer licenciatura, tendo especialização em AEE, educação inclusiva ou Educação Especial.

Crippa ( 2012) faz uma revisão bibliográfica sobre ensino colaborativo e não se identifica na publicação nenhuma menção a interação entre ensino colaborativo e SRM. Zerbato (2013) apresenta que na cidade de São Carlos, em São Paulo, o Plano Municipal de Educação tem por compromisso garantir o ensino colaborativo com a contratação de professores, porém não esclarece se esses realizam somente o ensino colaborativo ou o AEE em SRM também. Além disso, Zerbato (2013) considera professores de Educação Especial tanto aqueles graduados nesta área, como também aqueles que têm formação em qualquer licenciatura e especialização em Educação Especial.

Os trabalhos de Lago (2013) e Fontes (2008) tiveram por base a prática do ensino colaborativo, sendo que os alunos das pesquisas frequentavam o AEE em SRM, mas não há alusão sobre uma articulação dos trabalhos realizados com os alunos nesses diferentes apoios (AEE e ensino colaborativo) e espaços (SRM e sala de aula comum), bem como o ensino colaborativo foi realizado pelas próprias pesquisadoras.

Vilaronga (2014) estudou um curso de formação oferecido aos professores que realizavam o ensino colaborativo em um município do estado de São Paulo. A formação inicial desses professores era licenciatura em qualquer área e curso de pós-graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva ou AEE. Neste município, havia professores que realizavam especificamente o ensino colaborativo, e, havia professores que trabalhavam com AEE em SRM, bem como, existiam professores que realizavam as duas formas de atendimento, mas não com os mesmos alunos. Como o número de professores para o ensino colaborativo não atendia a demanda do município, foi orientado aos professores de SRM que realizassem também, se possível, o ensino colaborativo. Fato que dificilmente

acontecia devido à demanda de atendimentos e a pouca carga horária desses professores nas escolas. A pesquisa menciona que o ensino colaborativo surge como uma alternativa ao formato de AEE em SRM, mas não apresenta formas desses atendimentos se complementarem.

Desse modo, ao analisar-se as publicações acima apresentadas, em Lago (2013) e Fontes (2008, o) pesquisador é a pessoa que desenvolve o ensino colaborativo, utilizando-se da pesquisa-participante ou da pesquisa-ação como eixos norteadores da investigação. Nos trabalhos de Dèvens (2007), Zerbato (2014) e Vilaronga (2014), já havia a prática do ensino colaborativo nas escolas quando da realização das respectivas pesquisas acadêmicas, sendo que o professor que realizava esse serviço não tinha a formação em Educação Especial em nível de graduação e, também, não há menção entre uma articulação entre o ensino colaborativo e o AEE em SRM recebidos pelos alunos com deficiência.

Com isso, visto que não há menção nos trabalhos acadêmicos acima, sobre alguma forma de diálogo entre as práticas de ensino colaborativo e de AEE em SRM, se constata que prática do ensino colaborativo não garante um elo pedagógico, uma articulação e complementariedade entre as ações da Educação Especial (AEE em SRM e ensino colaborativo), para se ter uma articulação e complementariedade destas com o Ensino Comum. Dessa forma, tendo por base as realidades escolares onde o ensino colaborativo acontece, pensa-se importante não o tomarmos como sinônimo ou alusão a uma articulação pedagógica efetiva entre Educação Especial e Ensino Comum.

Além disso, mesmo em outros países, como Estados Unidos e Austrália, onde o ensino colaborativo é uma prática mais solidificada do que no Brasil, estudos revelam que ele não garante a colaboração (Rivera, McMahon & Keys, 2014), que a colaboração necessita de um “casamento profissional”, o qual não se resume a atuação conjunta em sala de aula, mas envolve organização e planejamento, bem com instrução conjunta para a turma no mesmo espaço (MURAWSKI and SWANSON, 2001; KAGIERA, LAWRENCE-BROWN, BLOOMQUIST, FOSTER, FIGUEROA, GLATZ, HEPPELER and RODRIGUEZ, 2006; FRIEND, COOK, HURLEY-CHAMBERLAIN and SHAMBERGER, 2010). Nesses estudos e outros, como de Dom e Zigmund (2000) realizado no Queensland-Austrália e na Pensilvânia- Estados Unidos, não se verificou articulação entre ensino colaborativo e

outras formas de trabalho da Educação Especial que os alunos com deficiência frequentassem.

Ainda, como se verificou no capítulo anterior, estudos de Keefe e Moore (2004) tem apontado que nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o professor de Educação Especial ao desenvolver o ensino colaborativo tem geralmente assumido o papel de assistente, principalmente devido a especificidade dos conteúdos desses níveis de ensino. Esses fatos permitem a inferência de que a problemática que envolve a articulação pedagógica entre Educação Especial e Ensino Comum, principalmente nos anos finais e nos níveis de ensino que se seguem, é generalizada no contexto mundial.

Também, a própria compreensão do conceito de trabalho, discutida no subcapítulo anterior, permite uma compreensão distinta de trabalho docente e ensino, pois o trabalho é entendido como atividade humanizadora, atividade vital que tem influência direta na cultura e história humana e abrigam os professores em torno de uma categoria. Diferente do ensino, o qual é uma das ações do trabalho docente (TADIF E LESSARD, 2005)

Entende-se que o trabalho docente hoje precisa resgatar seu caráter humanizador, resistindo à aplicabilidade da lógica capitalista à educação, sendo este um processo difícil, mas necessário.

O caráter pedagógico do trabalho do professor diante da Educação Especial na perspectiva inclusiva, passa por uma clareza na intencionalidade desse trabalho. Essa intencionalidade, tendo por base Vygotski (1930; 1995), Marx (1844, 2010, 2011), Engels (1876), Saviani (2003), Leontiev (1983;1978; 2007) e Cenci (2012), perpassa pela atividade consciente do homem que se concretiza pelo trabalho, e esse materializa homem enquanto sujeito humano.

Ainda, Vygotski (1930) afirmou que:

A coletivização, a unificação do trabalho físico e intelectual, uma mudança nas relações entre os sexos, a abolição da separação entre desenvolvimento físico e intelectual, esses são os aspectos fundamentais da transformação do homem [...] o novo homem e que, esse homem novo, irá se assemelhar ao antigo tipo de homem, “o velho Adão”, apenas no nome. (VYGOTSKI, 1930. p. 6-7)

Vygotski acreditava que as novas formas sociais de trabalho, baseadas na unificação e não na dualidade, pudessem criar um novo homem. Essa também é

uma esperança que se deposita no Trabalho Docente Articulado, ou seja, que com a coligação entre as ações da Educação Especial e, destas com o Ensino Comum, se possa resgatar ou fortalecer um caráter humanizador e pedagógico da atuação docente diante e para a promoção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento a alunos com deficiência.

Diante disso e das experiências vividas, a hipótese que impulsionou esse estudo baseou-se no entendimento de que, para o ensino, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola comum, nesse espaço de coletividade (VYGOSTSKI, 2012), é essencial e imprescindível o Trabalho Docente Articulado entre professores de Educação Especial e professores das demais áreas de conhecimento do espaço escolar. Há a necessidade de balizar o trabalho docente a partir dessa concepção teórico-prática e, assim, alcançar maior sucesso no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Tendo por base essas hipóteses e analisando os trabalhos acadêmicos sobre ensino colaborativo aqui já citados, surgiram algumas inquietações: como articular as duas formas de trabalho da Educação Especial (ensino colaborativo e AEE em SRM) ao trabalho realizado em sala de aula comum? Se tivermos alunos com deficiência nas escolas recebendo apoio pelo AEE em SRM e apoio pelo ensino colaborativo, de professores especializados distintos, haverá tempo nas escolas para esses professores dialogarem, articularem o trabalho nessas formas de apoio, para posteriormente, articulá-lo com o professor do Ensino Comum? Como conseguir efetivamente um trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum sem diálogo e articulação entre o trabalho docente e as formas de apoio voltadas aos alunos com deficiência nas escolas comuns? Esses foram alguns dos questionamentos que impulsionaram o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.

Como já descrito em momento anterior, quando da apresentação da pesquisadora, a concepção de Trabalho Docente Articulado defendida na dissertação de mestrado (HONNEF, 2013) não se estabelece nesta tese de doutorado, pelo contrário, se modifica e, nessa mudança entende-se que essa concepção é tomada de “novas qualidades”, como refere o poema de Camões sobre as mudanças. Isso não quer dizer que o pensado na dissertação foi equivocado, mas sim que se estabeleceu dentro do contexto que permitiu tal concepção, que

hoje muda a partir dos contextos vivenciados e dos estudos realizados após a dissertação.

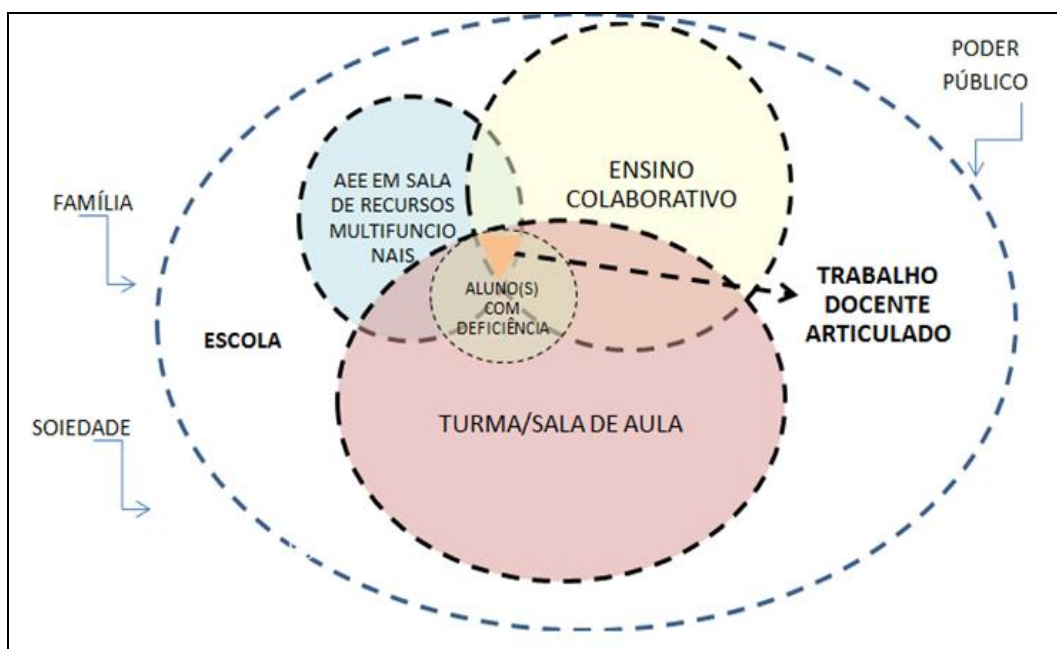
O Trabalho Docente Articulado que aqui se apresenta é fruto de um processo, no qual o modo de conceber a atuação docente da Educação Especial, na escola comum, foi se constituindo a medida que essa foi sendo vivenciada. O Trabalho Docente Articulado envolve um processo irregular, que abarca as relações e interações entre professores e destes com os alunos, reforçando sua identificação, também, com o que Tardif (2002) e Tadif e Lessard (2005), apresentam sobre trabalho docente, o qual, assim como o Trabalho Docente Articulado, é composto, em essência, de interações humanas.

Na dissertação (HONNEF, 2013) o Trabalho Docente Articulado é pensado como uma adaptação ao ensino colaborativo em que os professores de Educação Especial deveriam planejar conjuntamente as aulas pensando em todos os alunos da turma onde os estudantes com deficiência estariam inseridos, mas o desenvolvimento desta não necessitaria sempre ocorrer tendo-se os dois professores em sala de aula.

Entretanto, o entendimento acima não deixava claro como esse trabalho em conjunto com o professor de sala de aula se articulava ao trabalho do professor de Educação Especial em SRM. Então, buscou-se nos estudos acadêmicos alguma referência sobre como se dava a articulação entre ensino colaborativo e AEE em SRM, entendendo ambos como formas de atuação da Educação Especial na escola comum. Ao se analisar as publicações encontradas (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; FONTES, 2007; DÈVENS, 2007; TOLEDO, 2011; CRIPPA, 2012; ARAÚJO, 2012; BRAUN, 2012; RABELO, 2013; MELO, 2013; HONNEF, 2013; ZERBATO, 2014; LAGO, 2014; VILARONGA, 2014), chamou atenção que na maioria dos estados ou municípios em que os estudos foram desenvolvidos, não havia uma organização no que tange a gestão educacional e/ou escolar para que a prática do ensino colaborativo ou de uma articulação pedagógica entre Educação Especial e ensino comum acontecesse. O que se pode constatar a partir da análise dos trabalhos é que mesmo a prática do ensino colaborativo não garantia elo pedagógico entre as ações da Educação Especial e destas com o ensino comum, visto que não havia menção nos trabalhos sobre alguma forma de diálogo entre as práticas de ensino colaborativo e de AEE.

Diante desse panorama, o Trabalho Docente Articulado foi repensado nesta tese, sendo concebido **inicialmente** (grifo nosso) como um elo entre ensino colaborativo e AEE tendo a seguinte representação, ilustrada na Figura 2, que hoje **não** se mantém:

Figura 2- Representação do processo de reflexão inicial sobre o trabalho docente articulado na tese



Fonte: Produção própria da autora

Contudo, buscando desenvolver tal prática, realizando tanto o ensino colaborativo em sala de aula como o AEE em SRM durante a pesquisa de doutorado, percebeu-se que o ensino colaborativo não acontecia, conforme apresentam Friend e Cook (1995). Essa percepção se deu no momento em que se entendeu que a organização dos espaços escolares, a estrutura de escola hoje instituída, impossibilita a realização de um planejamento colaborativo entre os docentes, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, pois os professores pouco se encontram, devido as demandas que precisam atender nas várias escolas que atuam.

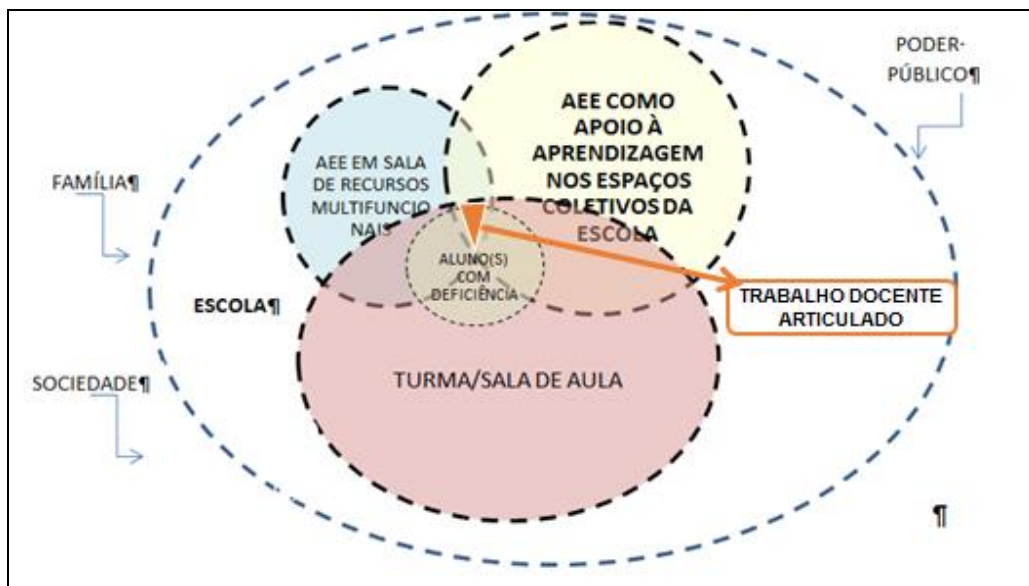
Com isso, **a concepção Trabalho Docente Articulado muda** (grifo nosso), pois não mais possui o ensino colaborativo como elemento de sua constituição, mas sim se pensa em uma ligação entre formas de trabalho da Educação Especial nas escolas, basicamente em sala de aula e em SRM, mas também em outros eventuais espaços de aprendizagem que as escolas comuns venham a usufruir.

Nessa mudança de pensar e conceber o Trabalho Docente Articulado, o ensino colaborativo dá lugar ao AEE nos espaços coletivos, seja sala de aula ou outros, sendo que cada docente de Educação Especial busca desenvolver esse atendimento conforme possibilitam as condições de trabalho em que se encontra.

Já o AEE em SRM, mesmo tendo-se o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, tem um caráter mais diretivo às demandas dos alunos com deficiência, sendo, inclusive, muitas vezes, individualizado, como geralmente ocorre no município de Santa Maria/RS e em outros municípios brasileiros, como Nova Iguaçu/RJ, segundo mostra a pesquisa de Damasceno e Pereira (2015), que compõe o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP).

Assim, o Trabalho Docente Articulado em um segundo momento de mudança, foi pensado como elo entre essas duas formas de atendimento, materializadas pelo professor de Educação Especial, representadas na Figura 3.

Figura 3- Representação do processo de concepção do trabalho docente articulado na tese





Porém, ao analisar-se a imagem acima, não se enxergava uma representação do Trabalho Docente Articulado, ou seja, da coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial na escola comum, em sala de aula e em SRM, tendo como meio para essa coligação, o mesmo professor de Educação Especial atendendo nesses dois espaços primordiais de ensino e aprendizagem para o aluno com deficiência.

A partir do conceito de Trabalho Docente Articulado entende-se que o trabalho do professor de Educação Especial acontece ou pode acontecer em todos os espaços da escola. O atendimento ou serviço que esse professor realiza, de algum modo precisa, conforme as condições de cada contexto escolar, buscar articulação com o Ensino Comum, e não somente acontecer nas SRM.

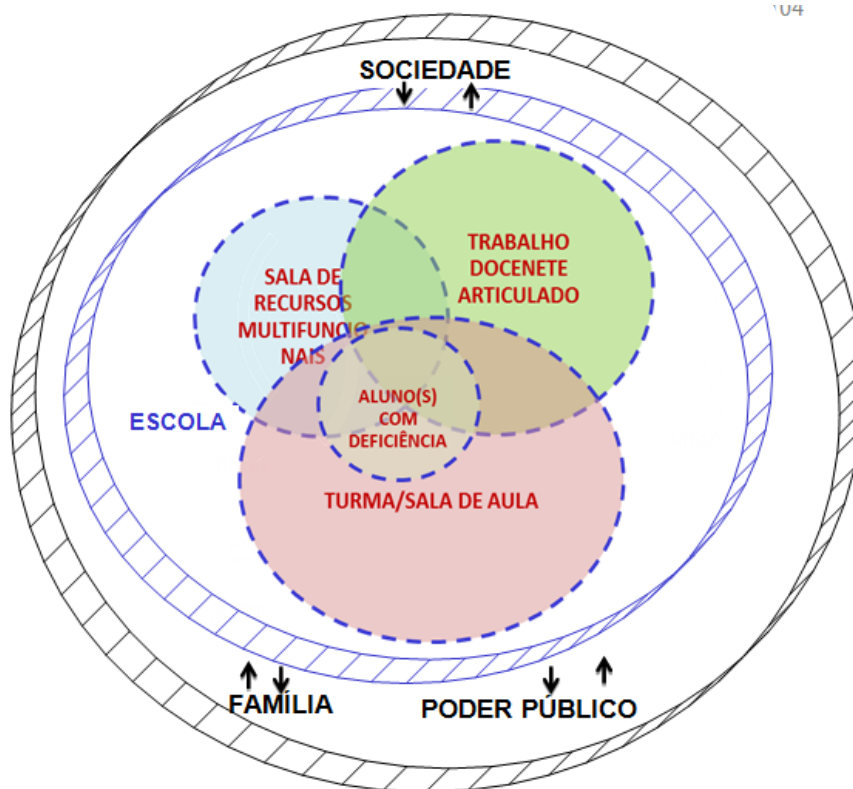
Assim, as possibilidades de uma efetiva parceria entre a Educação Especial e o Ensino Comum e de um trabalho articulado voltado aos alunos com deficiência são majoradas, sendo então os serviços da Educação Especial efetivamente complementares ao Ensino Comum, como refere à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O Trabalho Docente Articulado, então, é diferente do ensino colaborativo porque propõe uma coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial, que primam pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência e necessitam ser articuladas entre si e articuladas com o ensino comum. O Trabalho Docente Articulado busca uma complementariedade das ações voltadas aos alunos com deficiência, de modo que elas possam respaldar tanto o trabalho em sala de aula quanto o trabalho em SRM com esses alunos. Uma articulação que permita, além de o professor de Educação Especial ser apoio em sala comum, também o professor de sala comum ser apoio às ações desenvolvidas em SRM, conhecendo os objetivos desse atendimento, através do diálogo e das práticas conjuntas. Isso significa que o professor do ensino comum também pode auxiliar na identificação de necessidades dos alunos a serem trabalhadas em SRM, trazendo ideias do que pode ser ali estimulado e, por que não, fazendo uso desse espaço também com os alunos com deficiências e seus colegas, por exemplo.

Sendo assim, chega-se a última representação, ilustrada na Figura 4, que realmente demonstra a definição do Trabalho Docente Articulado como concepção

teórico-prática, entendendo-a como potente para a atuação da Educação Especial na escola regular:

Figura 4: Representação do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática.



Fonte: Produção própria da autora

A Figura 4 ilustra a representação efetiva do entendimento de Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, principalmente na perspectiva inclusiva. O Trabalho Docente Articulado é aqui defendido como concepção teórico-prática para a Educação Especial, porque se entende que essa área do conhecimento, a atuação dessa área do conhecimento, no espaço da escola comum, precisa ter como base a articulação com o Ensino Comum para pensar e promover o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, tendo em vista que esses alunos não estão em um contexto unicamente da Educação Especial, mas sim estão em um contexto em que frequentam e se tem a Educação Especial e o Ensino Comum.

Estudos do ONEESP (PERREIRA e DAMASCENO, 2015; TARTUCI, CARDOSO e FLORES, 2014; MARTINS, 2014) mostraram que o trabalho da Educação Especial na escola comum de modo isolado é pouco eficiente, pois poucos avanços dos alunos com deficiência são percebidos na escola pelos professores a partir do AEE em SRM, bem como quem realiza esse atendimento menciona a necessidade de articulação com o ensino comum e a dificuldade disso acontecer nas escolas. Assim, entende-se que o trabalho da Educação Especial nas escolas comuns, de forma isolada, alcançará pouco ou nenhum resultado satisfatório.

Na Figura 4 verifica-se a representação do O Trabalho Docente Articulado, em que o espaço da SRM, da sala de aula, os alunos com deficiência, os professores que trabalham com esses e a escola em si, são atravessados por contextos familiares, sociais, políticos e econômicos da sociedade, o que denota a fluidez das pessoas e dos espaços na escola comum. Já a representação em volta da estrutura escolar, das famílias, do poder público, da sociedade, ilustra um processo histórico-cultural dinâmico no qual as pessoas e estruturas sociais, o trabalho e o trabalhador, estão envolvidas (MARX E ENGELS, 1984; VYGOSTKI, 1930).

Destaca-se que para atuar com base nas premissas do Trabalho Docente Articulado, é preciso considerar os elementos que o cercam e influenciam em seu modo de estar/acontecer, ou seja, é preciso considerar o contexto social, cultural, histórico dos sujeitos e espaços em que se está. Evidenciando-se os alicerces dessa concepção na abordagem histórico-cultural (VYGOSTKI, 1995).

A partir dessa conjuntura, entende-se que a articulação entre SRM e sala de aula, espaços primordiais de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas comuns, precisa ser buscada, almejada, a partir da realidade de cada contexto escolar, das condições que se tem para tal, das interações sociais e profissionais que se estabelecem entre os docentes que tomam consciência dessa necessidade.

Sabe-se que o Trabalho Docente Articulado talvez não se fortaleça, e talvez nem se estabeleça entre os professores de Educação Especial e todos os demais professores do Ensino Comum. Contudo, é preciso que os professores de Educação Especial tenham consciência da importância dessa articulação, busquem e estejam abertos a realizá-la, como premissa do trabalho da Educação Especial nas escolas

comuns. Assim como também é preciso que os professores do Ensino Comum tenham tal consciência a fim de possibilitar maiores possibilidades para promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com deficiência na escola comum. A partir disso, espera-se que se consiga reiterar a função do trabalho como atividade vital do homem (VIGOTSKI, 1995; MARX, 1844; ENGELS, 1878), como atividade dignificante do professor.

Vale destacar que geralmente, segundo experiências profissionais e relatos das acadêmicas colaboradoras, a articulação do trabalho pedagógico começa a acontecer por iniciativa do professor de Educação Especial. Este, tendo como base a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado e como objetivo o desenvolvimento dos alunos com deficiência, busca, dentro das possibilidades que possui, conhecer e atuar pedagogicamente em todos os espaços da escola que propiciem isso, mostrando-se aberto ao diálogo e ao trabalho em conjunto.

Também é essencial que os professores do Ensino Comum tenham tal iniciativa, busquem e/ou estejam predispostos a um trabalho pedagógico de modo articulado entre Educação Especial e Ensino Comum, bem como é importante também que a equipe gestora da escola apoie e possibilite condições para tal articulação acontecer.

No Trabalho Docente Articulado o professor de Educação Especial, licenciado na área e com uma formação que não se resume a um curso de atendimento educacional especializado (AEE) ou de especialização de poucas horas, realiza observações em sala de aula comum, dialoga com os professores e com a gestão escolar, também conversa com a família dos alunos com deficiência e avalia esses estudantes no espaço da SRM. Tudo isso com o propósito inicial de materializar a articulação, através da construção de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para cada aluno com deficiência, que conte com a participação e comprometimento dos professores do Ensino Comum e da equipe gestora da escola.

A partir disso, o professor de Educação Especial realiza um trabalho pedagógico com foco nos alunos com deficiência, tendo como base teórico-prática o Trabalho Docente Articulado, articule as ações realizadas em SRM àquelas realizadas em sala de aula e vice-versa. Assim, sendo a atuação da Educação Especial, desta modalidade de ensino, efetivamente complementar ou suplementar ao Ensino Comum (BRASIL, 2008).

É importante frisar que com o Trabalho Docente Articulado, a singularidade dos saberes e da ação de cada docente, de Educação Especial e de Ensino Comum, deve ser respeitada, pois os professores podem ora trabalhar juntos, ora trabalhar sozinhos em sala de aula e SRM, mas seguindo uma articulação que tem como base o PDI de cada aluno com deficiência. Além disso, a articulação precisa buscar se fortalecer, principalmente através de momentos de diálogos e ações conjuntas, no planejamento ou no desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula ou SRM, ou mesmo nos momentos de reflexão pedagógica, caso os sistemas de ensino os possibilitem.

A partir do Trabalho Docente Articulado, acredita-se que a escola e os professores se sentirão igualmente responsáveis pela escolarização, pelo ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, não ficando essa tarefa restrita à responsabilidade da Educação Especial dentro da escola, ao AEE em SRM, como se tem evidenciado em relatos de professores de Educação Especial nas pesquisas do ONEESP (MENDES, CIA e TANNÚS-VALADÃO, et. al, 2015) e, em alguns trabalhos de pós-graduação, como de Vaz (2013) e Pertile (2014).

Pensar o Trabalho Docente Articulado também tem por base o referencial de Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), que estudam sobre a evolução e situação do trabalho e da profissão docente e sobre os conhecimentos que dão base a ela. Tardif (2002) afirma que o trabalho docente é interativo e seu objeto de ação, o aluno, é um ser humano que sofre influência de diversos contextos nos quais está inserido, como por exemplo, os contextos familiar, comunitário, escolar.

Pode-se dizer que no Trabalho Docente Articulado todos influenciam e são influenciados, há uma interligação entre as estruturas, principalmente alunos e professores. Na Figura 4 se tenta retratar esse processo do Trabalho Docente Articulado, em que o aluno com deficiência é o foco da atuação e ele, suas ações e reações, suas dificuldades e êxitos, orientam e desafiam o trabalho dos professores, assim como, também são orientados e desafiados por esse trabalho. Do mesmo modo acontece com os professores de Educação Especial e Ensino Comum, que no compartilhar da atuação pedagógica desafiam e são desafiados, orientam e são orientados uns pelos outros, na parceria que estabelecem. O Trabalho Docente Articulado auxilia no na promoção de desenvolvimento de serem humanos, seres integrais, alunos e professores do contexto escolar.

Tardif e Lessard (2005, p.23) entendem que a atividade do trabalho docente acontece a partir das interações humanas,

“[...] se as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu ‘objeto de trabalho’”.

Retomando Vygotski (1995), essas interações são atividades mediadoras, que levam o homem à internalização e ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, portanto, elas são extremamente importantes para o ser humano. Sendo assim, faz parte do trabalho docente a mediação através das interações humanas, que são complexas e possuem como componentes, conforme indicam Tardif e Lessard (2005): a organização no(s) espaço(s) em que acontece(em), o estabelecimento de objetivos a partir de conhecimentos e tecnologias de trabalho específicas, direcionados aos objetos de trabalho, os alunos.

Nesse processo complexo que envolve o trabalho docente, a mensuração dos resultados do ensino e da aprendizagem- que geralmente aparecem em longo prazo- é difícil. O trabalho docente é interativo e flexível, “[...] comporta diversas ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminados, incertezas, imprevistos”. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 43), os quais, infelizmente, hoje estão aumentados e potencializados por decisões centralizadoras nas políticas educacionais que colaboram para um processo de precarização e intensificação do trabalho docente (TARTUCI, CARDOSO, FLORES, 2014), que só faz enfraquecer o caráter humanizador desse trabalho, como exposto no subcapítulo anterior.

É importante destacar que tanto professores do Ensino Comum como de Educação Especial vivem a complexidade do trabalho docente diante do foco- ou objeto, seguindo Tardif (2002)- de trabalho em comum, ou seja, os alunos com deficiência. Pensa-se que esses professores podem articular suas ações, de modo a juntos buscarem um caminho mais concreto e seguro, diante do trajeto arenoso do trabalho docente na perspectiva inclusiva.

Diante disso, concebe-se o trabalho docente como sendo realizado com base em objetivos, em intencionalidades definidas, a partir de observações e interações prévias com os alunos, bem como planejamento das ações mediadoras da aprendizagem. Caracteriza-se o trabalho docente como uma atividade pedagógica, visto que ao adentrar na escola espera-se que o sujeito aprenda e, o processo de aprender envolve uma interlocução de linguagens, interação de subjetividades,

entrelaçamento de vivências e histórias. Tudo isso para que os estudantes possam ampliar suas compreensões de mundo e inserir-se cada vez mais na cultura social predominante (FERREIRA, 2008).

Portanto, se entende que o trabalho do professor de Educação Especial exige um caráter pedagógico, afinal, precisa ter intencionalidade e mobilizar a aprendizagem. Esse trabalho docente acompanhado do adjetivo 'articulado', representa uma concepção teórico-prática que prima pela complementariedade entre Educação Especial e Ensino Comum nas escolas comuns.

Com o Trabalho Docente Articulado espera-se ampliar as possibilidades da Educação Especial atuar na escola comum para além das paredes da SRM ou das propostas ali desenvolvidas, pois o atendimento nesse espaço é fundamental, mas não deve ser restrito a esse lugar, tendo em vista que o ensino, a aprendizagem e consequente desenvolvimento dos alunos com deficiência acontecem em todo o contexto escolar. Assim, aos poucos, com atuação dos professores, tanto de Educação Especial como de Ensino Comum, de modo articulado nos diversos espaços da escola, espera-se maiores probabilidades da escola como um todo se sentir responsável por esses alunos e eles pertencentes ao lugar da escolarização.

James Kauffman e Daniel Hallahan, na obra *The Illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current special education bandwagon (2004)*, dão destaque ao sentimento de pertencimento, quando afirmam que as condições da escola e como a pessoa com deficiência se sente nela, é que precisam ser foco de trabalho e observação, pois sentir-se pertencente ao lugar, estar nele com condições de participar de suas atividades, estes sim seriam fatores essenciais para mobilizar a aprendizagem, o desenvolvimento e os processos inclusivos.

Os autores criticam a escola comum como sendo o principal, senão o único espaço educacional que as pessoas com deficiência devam estar, como se a simples convivência das crianças com deficiência com aquelas ditas "normais" faria com que, aos poucos, as primeiras viessem a atingir desenvolvimento e, principalmente, comportamento semelhante as demais.

A obra de Kauffman e Hallahan (2004), a partir de uma série de textos de colaboradores, ressalta que não é adequado, nem prudente, destacar um espaço na escola comum somente para as pessoas com deficiência. Corrobora-se a essa afirmação e ainda entende-se que não é adequado destacar um lugar também a atuação da Educação Especial dentro da escola comum, pois, para conseguir

minimamente tangenciar as atribuições que refere a Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, pensa-se que a atuação da Educação Especial, do professor desta área, deve acontecer em todo contexto da escola, não somente em SRM, realizando AEE.

Sendo assim, por que o nome: Trabalho Docente Articulado? Por que articulação e não colaboração? Pensa-se que o trabalho docente enquanto categoria une os professores, é algo comum entre eles e, também, a etimologia dos termos articulação e colaboração, bem como experiências que se vivenciou ou escutou, levaram a pensar o Trabalho Docente Articulado de modo distinto do ensino colaborativo.

Articulação, interpretando o dicionário Aurélio, acena à união, a junção, as articulações ósseas, que dão base, sustentam nossa estrutura corporal. Fazendo tal analogia pensou-se em adjetivar essa proposta de trabalho docente como articulado, pensando nele como fundação para a parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, como base dessa parceria nas escolas comuns. Já colaboração, conforme dicionário Aurélio, remete a trabalhar junto com outra pessoa para o alcance de resultado específico, é ajuda, auxílio. A colaboração remete a uma relação horizontal, mas não de fundação no sentido de alicerçar as práticas educacionais.

Como já se mencionou em outro momento deste texto, acredita-se que com o apoio em SRM e o apoio também em sala de aula comum, realizados pelo mesmo professor de Educação Especial, aos alunos com deficiência e seus professores, se tenha maiores probabilidades de realizar a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, mencionada nos documentos legais referentes a Educação Especial, como se verificou na introdução desta tese.

O trabalho docente de forma articulada pensa-se que melhor proporciona estratégias e elementos de construção do conhecimento aos alunos com deficiência, bem como resgata, problematiza, potencializa e fortalece o estabelecimento de uma intencionalidade pedagógica ao trabalho desenvolvido pela Educação Especial e pelo ensino Comum voltado aos alunos com deficiência.

No Trabalho Docente Articulado é essencial a construção do PDI dos alunos com deficiência de forma conjunta entre os docentes de Educação Especial e Ensino Comum, de forma que ambos pensem, discutam e estabeleçam a intencionalidade do trabalho que pretendem desenvolver, os objetivos a serem atingidos,



principalmente pelo aluno com deficiência, as adaptações necessárias para isso, tanto em sala de aula como em sala de recursos, bem como outros aspectos que venham a ser relevantes para o ensino e a promoção da aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também da turma em que esses alunos se encontram.

A partir da construção do PDI, a qual pensa importante ser semestral, os professores norteiam sua atuação diante de cada aluno com deficiência e, também no decorrer do trabalho são relevantes momentos de diálogo, de planejamento em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum para determinadas propostas, principalmente quando realizadas com a presença dos dois professores. Para esses momentos poderem acontecer necessita-se essencialmente do apoio e comprometimento da equipe gestora da escola com o Trabalho Docente Articulado, para que se possam garantir espaços de diálogo entre os docentes diante da organização que as políticas e sistemas organizacionais imprimem ao contexto das escolas hoje.

Diferente do ensino colaborativo, que é um apoio a todos os alunos da sala de aula (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014), no Trabalho Docente Articulado o foco são essencialmente os alunos com deficiência, isso porque são eles os sujeitos foco do trabalho pedagógico que unem os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Comum. Isso não significa dizer que nos momentos que os docentes das duas áreas estão juntos em sala de aula, os demais alunos não serão considerados, ou que se faça na sala de aula uma atividade somente para os alunos com deficiência, ou que o professor de Educação Especial fique somente ao lado do aluno com deficiência na sala de aula, o auxiliando. Porém, muitas vezes, sendo os alunos com deficiência considerados grandes desafios pelos docentes, acredita-se que os olhos, os ouvidos e as mentes dos professores, principalmente nos primeiros períodos de articulação, estarão bastante focados nesses alunos, mas sem desconsiderar os demais.

Entende-se que em um Trabalho Docente Articulado os momentos de atuação conjunta em sala de aula, quando acontecerem, devam ser em períodos da semana negociados pelos professores, mas dando ênfase ao professor do Ensino Comum, visto que é ele quem mais conhece a turma, o conteúdo da disciplina. Acredita-se que, talvez, esses conhecimentos, ajudem a estabelecer o melhor momento para um trabalho conjunto em sala de aula e, por que não, também em SRM, se e quando isso for possível, conforme as condições de cada escola.

Defende-se o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, mas sabe-se que ele enfrenta entraves, visto que nas escolas comuns a carga horária dos professores, muitas vezes, é restrita, e estes trabalham em mais de uma escola. Com isso geralmente os horários em que o professor de Educação Especial pode conversar com o professor regente da turma ou estar com ele em sala de aula, são os possíveis a partir de um quebra-cabeça montado entre horários de AEE em SRM e horário dos professores do Ensino Comum na escola.

Com o Trabalho Docente Articulado o que se propõe não é a intensificação do trabalho docente, mas sim maiores possibilidades de que ele consiga alcançar seus objetivos, ou seja, o desenvolvimento de todos os alunos e, com a Educação Especial na perspectiva inclusiva, dos com deficiência na escola comum.

Sabe-se que o Trabalho Docente Articulado traz uma proposta de atuação aos professores de Educação Especial mais abrangente do que realizar somente AEE em SRM ou mesmo somente o ensino colaborativo. Porém, acredita-se que, como o foco da Educação Especial na perspectiva inclusiva está no fato dos alunos frequentarem as escolas comuns, os professores de Educação Especial devem atuar no conjunto desse contexto de coletividade, ou seja, tanto no espaço coletivo que esses estudantes se encontram para a construção de conhecimentos na escola, como também realizar um trabalho mais específico com eles em SRM. E, com isso, se estará auxiliando os alunos a entender e aprender tanto conceitos e elementos básicos necessários à aprendizagem dos conteúdos escolares, como compreender e apreender elementos e recursos necessários à vida diária.

partir disso, acredita-se que para se efetivar um Trabalho Docente Articulado será necessário um maior número de professores, tanto de Educação Especial como de Ensino Comum, na rede educacional. É imperativo que estes possam ter seus encargos didáticos integralmente em uma única escola e não precisem distribuir sua carga horária de trabalho em várias escolas, pela falta de professores ou mesmo em busca de uma renda financeira que lhes possibilite condições dignas de vida.

Vale destacar que a baixa remuneração dos docentes em geral também é um fator que, muitas vezes, não os motiva a realizar um trabalho pedagógico que fuja ao tradicional, pois fugir ao tradicional desacomoda e pode causar desconforto no início, ou seja, pode gerar mais trabalho até haver uma adaptação e, esse empenho dos professores geralmente é muito pouco ou nada valorizado.

Pensa-se que o Trabalho Docente Articulado poderá possibilitar momentos de articulação no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, permitindo ao professor de Educação Especial observar o comportamento e desenvolvimento dos alunos com deficiência, suas necessidades e potencialidades nesse contexto, as quais na sala de aula podem se manifestar de forma diferente do que em SRM, onde se tem atenção mais individualizada aos alunos com deficiência, embora por um período de tempo bastante curto.

Na rede municipal de ensino de Santa Maria, onde foi realizada a pesquisa, geralmente os atendimentos em SRM acontecem de forma individualizada ou em pequenos grupos, e duram certa de uma hora a uma hora e meia, conforme conversa informal com a responsável pela Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação.

Entende-se que com o trabalho de AEE em SRM vários aspectos e estratégias que potencializem o ensino dos estudantes com deficiência<sup>17</sup> podem ser identificados e avaliados com maior rapidez do que se somente o ensino colaborativo, somente o apoio em sala de aula.

Com isso, acredita-se que o Trabalho Docente Articulado contribuir de forma efetiva com o professor do Ensino Comum, pois realizando o mesmo professor de Educação Especial realizando atendimento em sala de aula e SRM carecerá de menor tempo para identificar as especificidades do aluno, se comparado ao tempo para conseguir isso somente realizando o ensino colaborativo.

O Trabalho Docente Articulado exige um tempo para diálogo entre professores de Educação Especial e Ensino Comum, a fim de que eles possam pensar no PDI de cada aluno com deficiência que compartilham e realizar o planejamento de suas práticas pedagógicas, bem como, posteriormente, avaliação destas. Como, onde, em que momento esse diálogo vai acontecer é algo a ser descoberto e estabelecido em cada situação, visto que não há nenhuma orientação legal que garanta condições para se estabelecer essa articulação da Educação Especial com o Ensino Comum. Inclusive, um momento de diálogo entre Educação Especial e Ensino Comum deve ser ajustado com a gestão escolar, pois se entende que além da disponibilidade dos professores, também é necessário o apoio da

---

<sup>17</sup> Pensa-se que o Trabalho Docente Articulado pode potencializar o desenvolvimento de todos os alunos público-alvo da Educação Especial, porém, como esclarecido no início desta tese, utilizou-se aqui somente o termo alunos com deficiência por estes serem os sujeitos da proposta de Trabalho Docente Articulado na pesquisa de doutoramento.

administração escolar para efetivação de uma proposta de trabalho em parceria na escola.

Desse modo, é possível verificar que o estabelecimento de um trabalho em parceria entre os professores de Educação Especial e Ensino Comum nas escolas é um desafio tanto aos docentes como a equipe gestora da escola. Mesmo com grandes desafios, com grandes dificultadores, acredita-se no potencial do Trabalho Docente Articulado para o desenvolvimento tanto dos alunos com deficiência, como para os professores, a equipe gestora e a instituição que o desenvolve.

Nesse sentido, confia-se que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática da Educação Especial pode potencializar a aprendizagem, principalmente dos alunos com deficiência, sendo esse o objetivo da educação escolar (FERREIRA, 2008).

Porém, o trabalho a partir dessa concepção teórico-prática exige coletividade na escola, principalmente entre os docentes, o que implica um tempo para estes poderem dialogar e planejar suas ações articuladas, discutir sobre o desenvolvimento e desempenho destas. Proporcionar esse tempo exige dos sistemas de ensino, da organização da escola, um reordenamento no sentido da valorização do trabalho em parceria, do diálogo, o qual seria mais viável tendo-se os professores quarenta horas na mesma escola, com condições de trabalho e uma remuneração que lhes valorizasse e motivasse a se predispor, se comprometer e dedicar a um trabalho em articulação com outras áreas do saber, como o Trabalho Docente Articulado. Com isso, o Trabalho Docente Articulado, bem como o trabalho docente, têm potencial humanizador, enriquecedor aos professores, e não se torna alienante, como hoje se vê em muitas realidades escolares.

Desse modo, este estudo defende a tese de que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial é essencial para o sucesso do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência no espaço escolar comum, pois, essa o trabalho a partir dessa concepção possibilita a complementariedade entre Ensino Comum e Educação Especial, tendo o PDI de cada aluno com deficiência como base e, com isso, possibilita também que o trabalho desenvolvido pelos professores siga objetivos comuns e, conseqüentemente, resulte no efetivo desenvolvimento dos alunos com deficiência, nas escolas comuns.

### **No Meio do Caminho**

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*(Carlos Drummond de Andrade)*



## **5 NA TRILHA DA PESQUISA: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COMO GUIA METODOLÓGICO**

O poema de Carlos Drummond de Andrade em um primeiro momento pode parecer ácido, angustiante, intrincado, mas considera-se que ele representa os elementos, as situações que o destino, a vida, nos apresenta para impulsionar nossa caminhada. Impulsionar? Sim, as pedras, os obstáculos, os desafios nos impulsionam, sendo por vezes de difícil compreensão, de difícil manobra e superação, mas são desafios que podem nos trazer inúmeros aprendizados e podem ser alavancas, dependendo de como os enxergamos.

Na pesquisa se entende que existem muitas alavancas que devemos manobrar, muitos desafios a superar, enfim, muitas pedras pelas quais passar, como numa trilha pedregosa e propulsora. Aliás, pode-se considerar o método da pesquisa (VYGOTSKI, 1995) semelhante a uma trilha, pois ele é um elemento orientador, mas não estanque e, desse modo, tendo por base a perspectiva histórico-cultural, o método, assim como a trilha, pode ser criado, recriado ou adaptado, a partir de aonde se quer chegar, a partir do problema e dos objetivos do estudo e das pedras encontradas pelo caminho de investigação.

Uma trilha também pode ser recriada e/ou adaptada e isso traz a ela a aventura, palavra que, segundo dicionário Globo (1995), significa “acontecimento inesperado”, algo que vem pela frente e não se tem certeza do que e como se apresenta. Considera-se a pesquisa igualmente uma aventura, em que se devem estudar as peculiaridades da trilha a ser percorrida, aonde se quer chegar com ela e estar disposto ao que vem pela frente, mesmo que, as vezes, não se saiba exatamente o que será, mas ao mesmo tempo deve-se buscar o controle dos riscos. É preciso estudo e preparação para se lançar em uma aventura com segurança, do mesmo modo que na pesquisa.

Para ter-se segurança na pesquisa é preciso encontrar um método harmonioso com objetivos e problemas de pesquisa e, para tal Vygotski (1995) nos diz que é preciso conhecer o objeto que se deseja estudar e suas particularidades, pois: “O objeto e o método de investigação mantem uma relação muito estreita[...] A

elaboração do problema e do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação”. (1995, p. 47, tradução nossa<sup>18</sup>).

Sendo assim, o objeto deste estudo de doutorado foi o Trabalho Docente Articulado, entendido como concepção teórico-prática para a Educação Especial. O estudo foi realizado em uma escola da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com professores dos anos finais do ensino fundamental e acadêmicas de Educação Especial colaboradoras da pesquisa.

Para conseguir respostas acerca das implicações desse trabalho para os sujeitos nele envolvidos e para os alunos com deficiência, necessitou-se intervir nesse espaço desenvolvendo o Trabalho Docente Articulado, em que as acadêmicas colaboradoras realizavam o AEE em SRM, mas também estendiam a intervenção pedagógica da Educação Especial aos espaços de sala de aula, procurando estabelecer uma articulação, uma parceria com os professores de diferentes áreas do conhecimento. Assim, buscou-se conversar, interagir, estudar, discutir, criar, avaliar as especificidades desse trabalho com os sujeitos que o realizaram, ou seja, os professores, a equipe diretiva da escola e as acadêmicas<sup>19</sup> de Educação Especial colaboradoras do estudo.

A partir dessa necessidade do estudo, utilizou-se a pesquisa do tipo intervenção pedagógica como base para a busca de respostas aos anseios deste processo de doutoramento. A pesquisa-intervenção pedagógica é referida por Rocha e Aguiar (2003), Freitas (2010) e também estudada por Damiani (2012) e Damiani et.al (2013), as quais foram referência na pesquisa realizada.

A palavra intervenção vem sendo utilizada pelas professoras e pesquisadoras Damiani (2012 e 2013) e Freitas (2010), para referir à tipologia das pesquisas que elas desenvolvem no campo da Educação. As autoras identificam estranhamento da comunidade acadêmica dessa área ao referirem em seus trabalhos científicos pesquisas que envolvem intervenção.

Freitas (2010) afere essa reação ao sentido de interferência atribuído à palavra intervenção, que remeteria ao autoritarismo e cerceamento vivido em

---

<sup>18</sup> El objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha. [...] La elaboración del problema y del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación.

<sup>19</sup> As acadêmicas colaboradoras deste estudo de doutorado são participantes de projetos de pesquisa e extensão vinculados ao GEPEIN- Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia de Educação e Educação Inclusiva- UFSM, coordenado pela Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas, docente do Centro de Educação da UFSM.



determinado período, como na ditadura militar brasileira, sendo que a palavra intervenção causaria estranhamento pelo sentido de imposição e privação da liberdade daquele período. Damiani et. al (2013) aponta outro elemento que pode contribuir para o estranhamento da palavra intervenção nas pesquisas em Educação. Esse elemento seria a ligação do termo a perspectiva comportamentalista da Psicologia, pois, além do pontuado por Freitas (2010), Damiani et. al (2013, p.58) argumenta que:

Pensamos que outra explicação para o sentido pejorativo atribuído à palavra poderia ser resultante de uma possível ligação com a perspectiva comportamentalista da Psicologia, entendida como pouco democrática (BECKER, 1993). O comportamentalismo é criticado, grosso modo, por dissolver o sujeito da aprendizagem e visar ao controle do comportamento por agentes externos (GIUSTA, 1985), sugerindo uma conjuntura interventiva autoritária.

Mesmo com estranhamentos na comunidade acadêmica acerca do uso da palavra intervenção para definir o tipo de pesquisa, as autoras acima defendem o uso desse termo para delimitar e identificar o tipo de estudo que realizam e, a justificativa para tal está pautada na abordagem teórica a qual se filiam, a abordagem histórico-cultural. Tal abordagem baliza essa pesquisa de doutorado por entender que é preciso considerar o objeto de estudo, os elementos que o cercam ao longo do tempo e influenciam em seu modo de ser/estar/acontecer, ou seja, é preciso considerar o contexto social, cultural, histórico do que será estudado.

Além disso, também Rocha e Aguiar (2003, p.64), pesquisadoras em Educação, mencionam que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica “[...] vêm viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação”.

Sendo assim, a base que solidifica a escolha pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica é composta pelos apontamentos de Damiani (2012 e 2013) e Freitas (2010), nos quais se encontrou elementos de identificação com o que se almejou neste estudo de doutoramento.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica pode ser considerada quase-experimental (DAMIANI, 2012) e envolve o planejamento, a implementação e avaliação de práticas de ensino inovadoras, essas práticas são “[...] destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”, sendo que posteriormente deve-se realizar “avaliação dos efeitos

dessas interferências” (DAMIANI et. al, 2013, p.58). Assim, há um movimento cíclico de planejamento, implementação e avaliação na pesquisa-intervenção pedagógica.

O que se realizou enquanto pesquisa de doutoramento envolveu o trabalho docente, ou seja, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas de ensino que até o momento eram estudadas e desenvolvidas geralmente separadas, de modo independente, as quais se buscou articular, desenvolvendo um trabalho pautado pela concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado. Essas práticas são o AEE em SRM e a intervenção da Educação Especial também no principal espaço de coletividade da escola, ou seja, a sala de aula, espaço de trabalho principalmente dos docentes das disciplinas curriculares do contexto escolar.

Para o estudo do Trabalho Docente Articulado e suas implicações aos alunos com deficiência e aos demais sujeitos do contexto escolar, necessitou-se intervir em uma realidade educacional, para desenvolver e buscar a efetivação dessa concepção teórico-prática. Além disso, para se chegar ao alcance de possíveis respostas da questão de pesquisa, necessitou-se realizar avaliações do trabalho realizado, no que tange as implicações que ele veio suscitando aos sujeitos envolvidos, ou seja, aos alunos com deficiência, aos professores, a equipe gestora da escola e as acadêmicas de Educação Especial colaboradoras nesta pesquisa.

É preciso destacar que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica tem caráter aplicado, que visa contribuir com a solução de problemas práticos. No caso deste estudo, o problema prático esteve na situação de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência inseridos nos anos finais do ensino fundamental, e nas angústias de seus professores. Não só os alunos apresentam especificidades e, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem, como também os professores têm especificidades e enfrentam dificuldades em ensinar e aprender, em desenvolver seu trabalho com os alunos, dificuldade está que muitas vezes se amplifica com aqueles que possuem deficiência.

Damiani et. al (2013) ressalta a pertinência das pesquisas do tipo intervenção pedagógica nos possibilitando o encontro com Robson (1995), o qual traz o contexto das pesquisas aplicadas no Reino Unido de 1990. Robson (1995) denomina as pesquisas aplicadas como “pesquisas no mundo real”, no mundo que não acontece no laboratório, mas sim no cotidiano das pessoas, com as pessoas. Assim, reitera a importância das pesquisas aplicadas no campo educacional, principalmente no

momento que os professores desempenham papel de investigadores, pois isso potencializa a reflexão sobre suas práticas e não a mera repetição do que está em voga em algum momento específico. Esse autor enfatiza a potencialidade da pesquisa aplicada resultarem em impactos na prática.

Ainda, Damiani et. al (2013) nos apresenta o entendimento de que as intervenções pedagógicas podem se assemelhar a experimentos e também por isso sua justificativa enquanto pesquisa. Uma diferença, no entanto, está no fato de que os experimentos das pesquisas aplicadas quantitativas são rígidos, regidos por normas, por controle de variáveis, já as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são incorporadas em pesquisas qualitativas e

Em uma pesquisa interventiva, entretanto, não há preocupação com o controle das outras variáveis que poderiam afetar os efeitos da intervenção, pois ela não visa a estabelecer relações de causa e efeito, fazer generalizações ou previsões exatas a partir dos seus achados, como os experimentos. Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes. (DAMIANI, et.al 2013, p.59)

Desse modo, a intenção desta pesquisa de doutorado foi intervir no trabalho docente com alunos com deficiência nos anos finais do ensino fundamental, buscar modos de articular as práticas docentes realizadas em SRM e em sala de aula com esses estudantes, tendo por base o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática. Assim, tentar efetivar a complementariedade entre Educação Especial e Ensino Comum, acreditando ser o trabalho docente pautado por essa concepção uma forma de qualificar as práticas de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência nas escolas e, conseqüentemente, o desenvolvimento desses estudantes.

A pesquisa do tipo intervenção pedagógica, mesmo tendo caráter aplicado, não preza pelo controle de variáveis e nisso identifica-se uma potencialidade para sua realização nas escolas, no contexto da Educação, o qual é complexo, envolve pessoas com demandas diversificadas, as quais, muitas vezes, influenciam diretamente na forma como as pessoas aprendem, ensinam, organizam suas ações e demonstram suas reações.

Freitas (2010) entende que na abordagem histórico-cultural, intervir é estar em um processo, com desdobramentos talvez singelos, não imediatos e nem

mensuráveis, mas que podem levar a transformação. A intervenção na abordagem histórico-cultural é entendida como processo dialógico,

Processo esse, que afetará de alguma forma seus participantes, que provocará mudanças, transformações nas pessoas podendo também interferir de alguma forma no contexto pesquisado. Estamos em nossas pesquisas muito mais interessados nesse processo e no que ele desencadeia do que em buscar resultados mensuráveis. (FREITAS, 2010, p. 7)

Nesse sentido, entende-se que não há uma linearidade na pesquisa-intervenção pedagógica, no sentido de controle de variáveis que levam a resultados exatos, embora seja preciso uma rigorosidade metodológica, e Damiani et. al (2013) reitera isso quando afirma que para não serem confundidos com relatos de experiências, os relatórios deste tipo de pesquisa devem ser organizados, de modo que possibilitem ao leitor identificar as características investigativas e o rigor do desenvolvimento das pesquisas.

Não há linearidade na pesquisa do tipo intervenção pedagógica, assim como não há linearidade no que tange ao processo de desenvolvimento, pois para Vygotski o desenvolvimento do indivíduo compõe um processo de transformação, que engloba “evoluções, involuções e principalmente revoluções” (GOÊS, 2002, p.38).

Considera-se que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica seja um modo de potencializar o desenvolvimento dos sujeitos, tanto do pesquisador como do participante do estudo, no que tange a formação pessoal e profissional destes e, também por isso o fato de utilizar este método em uma pesquisa de abordagem histórico-cultural, que não busca somente descrever a realidade, mas a explicar e, portanto, intervir nela (FREITAS, 2010).

Ainda Freitas (2010, p.5), ao dialogar sobre pesquisa de abordagem histórico-cultural afirma que esta se produz em um processo em que todos são ativos,

[...] O pesquisador tem a possibilidade de aprender, se transformar, se resignificar durante o processo de pesquisa. O mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo coisa, mas sujeito, tem também a oportunidade de refletir, aprender e se transformar no transcorrer da pesquisa.

Com isso, pode-se entender a pesquisa do tipo intervenção pedagógica como bastante semelhante à pesquisa-ação, e elas tem alguns elementos convergentes,

como o intuito de produzir mudanças, de produzir conhecimentos, de resolver problemas, ter um caráter aplicado e a necessidade de dialogar com um referencial teórico (DAMIANI et.al, 2013).

Porém, Damiani et.al (2013) também apresentam que a pesquisa do tipo intervenção pedagógica e pesquisa-ação são divergentes, pois a primeira não tem o objetivo emancipatório que é inerente à segunda. Além disso, nas pesquisas interventivas o problema é identificado pelo pesquisador, que define o que e como fará para encontrar a resolução da inquietação, ou seja, não há uma participação tão direta dos participantes no planejamento e implementação do estudo como ocorre na pesquisa-ação. Embora, na pesquisa do tipo intervenção pedagógica seja importante para o aprimoramento do trabalho o pesquisador considerar as críticas, sugestões e eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção.

Além dos instrumentos de investigação, Damiani em suas publicações (2012 e 2013) chama atenção para a apresentação e análise dos dados nos relatórios das pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Ela reitera que os relatórios precisam retratar as características investigativas da intervenção e o rigor com que as pesquisas foram realizadas e, para isso, sugere um roteiro para elaboração de relatórios, com base em dois componentes: o método de intervenção e o método de avaliação desta intervenção.

No subcapítulo seguinte apresenta-se uma descrição dos passos desse estudo, das formas de intervenção pedagógica, de coleta de dados, bem como das avaliações destas intervenções, as quais compõem também os resultados da pesquisa que se seguirá neste trabalho de tese.

Damiani (2012 e 2013) bem como Freitas (2010) não mencionam nenhum tipo específico de teoria ou método que oriente a análise dos dados das pesquisas do tipo intervenção pedagógica. Sendo assim, a análise dos dados nesta categoria pautou-se na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a qual é exposta após a descrição da trilha da pesquisa, no subcapítulo a seguir.

## 5.1 A TRILHA DESTA PESQUISA...

Na trilha desta pesquisa algumas situações complicadoras surgiram e algumas adaptações e criações foram realizadas, até que se tivesse um caminho seguro que suprisse os anseios que mobilizaram a autora a se lançar nesta aventura

da pesquisa em nível de doutorado. Aqui se contará um pouco desta história, afinal, cada situação, cada pedra no meio do caminho, cada adaptação, criação e recriação reiterou que a pesquisa é um “[...] caminho que se faz caminhando enquanto se caminha” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.26).

O ingresso no curso de doutorado pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFSM se deu em agosto de 2014, sendo que naquele mesmo semestre se teve contato com professoras do curso de Educação Especial dessa Universidade, que participavam do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*- na subárea da Educação Especial<sup>20</sup>. Neste programa se desenvolviam ações de: ensino colaborativo, atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais e produção de recursos pedagógicos, buscando-se estimular uma parceria colaborativa entre o Ensino Comum e a Educação Especial (UFSM, 2014).

A partir disso, iniciou-se a participar como colaboradora dos encontros de estudos com as acadêmicas e professoras do PIBID- Educação Especial, visto os estudos e ações dessa subárea do Programa tratarem do trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, tema de interesse desta tese. Assim, inicialmente a pesquisa aconteceria a partir das práticas vinculadas ao PIBID da Educação Especial.

Devido à instabilidade em nível nacional quanto a sequência do PIBID, se percebeu a necessidade de uma adaptação na trilha da pesquisa e, no semestre de 2015 desenvolveu-se um projeto de extensão com objetivo de dar sequência a parceria entre Educação Especial e Ensino Comum. A proposta de tal projeto foi um curso de formação continuada com os professores de uma das escolas em que o PIBID - Educação Especial atuava, visto que se verificou que muitos professores da escola não entendiam principalmente a prática do ensino colaborativo e a proposta de atuação em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum.

Os encontros formativos com os professores dessa escola, bem como as ações do PIBID- Educação Especial nos anos finais do ensino fundamental seriam

---

<sup>20</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no subprojeto da Educação Especial, tem como objetivo, conforme consta no subprojeto PIBID- Educação Especial (UFSM, 2014), favorecer uma parceria colaborativa entre o ensino regular e a Educação Especial, para que os acadêmicos possam ser um apoio aos professores do ensino comum, planejando ações educativas em conjunto com esses, auxiliando na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

objetos de estudo da pesquisa de doutorado. Porém, no ano de 2016 a pesquisa de tese torna-se inexecutável na escola em questão, diante das incertezas quanto a sequência do PIBID, um programa do governo federal , e diante ao planejamento da nova gestão da escola para aquele ano.

Entretanto, apesar desses entraves que demandaram mudanças no rumo da pesquisa, as experiências vivenciadas com o PIBID- Educação Especial até esse trecho do estudo levaram a percepção sobre a necessidade de momentos de formação com os professores antes das intervenções pedagógicas das acadêmicas de Educação Especial colaboradoras na escola.

Com isso, em 2016 se inicia o trabalho de aproximação com outra escola, também da cidade de Santa Maria. Inicialmente se apresentou a proposta do estudo à professora de Educação Especial, depois a direção da escola e, em um terceiro momento, se apresentou a proposta aos professores, os quais aceitaram participar da pesquisa. Entretanto, em virtude de poucos momentos formativos na escola e do adiantado do segundo semestre de 2016, não se teve espaço para formação com os professores antes da intervenção pedagógica das acadêmicas colaboradoras na escola.

Esse fato novamente reiterou a necessidade de formação anterior ao início da intervenção pedagógica, pois as experiências de 2015 e 2016 evidenciaram que o Trabalho Docente Articulado requer predisposição e comprometimento das pessoas envolvidas, elementos os quais se pode avaliar se serão dispendidos ou não sobre algo, após ter maior conhecimento sobre ele.

Contudo, novamente não foi possível dar sequência a pesquisa nessa segunda instituição escolar, devido à impossibilidade e consequente desistência dos professores em participar do estudo, em função da recuperação de carga horária de aulas na escola após a greve dos professores.

Com isso, tendo-se no caminho de pesquisa passado por duas escolas e não conseguindo realizar nelas a pesquisa, ou seja, passados por esses dois momentos pedregosos, mas de muitos aprendizados, optou-se por criar um novo caminho, procurando a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria para verificar se haveria a indicação de alguma escola para o desenvolvimento do estudo. A Secretaria não indicou nenhuma escola, mas sinalizou favoravelmente a realização do estudo na rede municipal de ensino,.

Então, no segundo semestre de 2016 busca-se o diálogo com algumas escolas em que se conhecia as professoras de Educação Especial. A escola em que se realizou a pesquisa foi a que mostrou maior abertura em receber o estudo, bem como a aposta e confiança da professora de Educação Especial no projeto de pesquisa de doutoramento, foram fatores que possibilitaram a apresentação do projeto à direção da escola e aos professores. Estes aceitaram participar dos momentos de encontro formativo ainda em 2016, para, talvez, se proporem a desenvolver um Trabalho Docente Articulado com as acadêmicas da Educação Especial colaboradoras, em 2017.

Assim, uma nova trilha começava a se estabelecer na pesquisa de doutoramento e os encontros formativos ficaram agendados para acontecer nos meses de novembro e dezembro de 2016, nos momentos de reunião pedagógica da escola, tanto no turno da manhã quanto da tarde. Foram, então, realizados nessa escola quatro encontros formativos em 2016, com duração de uma hora cada encontro.

No primeiro encontro formativo realizado na escola, trabalhou-se tanto pela manhã quanto pela tarde, sobre “O Ensino colaborativo e seus componentes” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014), visto que essa temática trata do trabalho em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum, foi estudada no trabalho de doutoramento e é citada no Plano Municipal de Educação de Santa Maria (2015). Além disso, também se conheceu as inquietações dos professores acerca do trabalho com alunos que possuem deficiência intelectual.

Participaram desses momentos formativos treze professores, tanto dos anos finais como dos anos iniciais do ensino fundamental e também, alguns docentes da educação infantil.

O segundo encontro formativo na escola seguiu a mesma organização acima descrita, acontecendo no período da manhã e da tarde, sendo que foram retomados alguns conceitos do ensino colaborativo e apresentada a proposta de Trabalho Docente Articulado. Depois se discutiu sobre a definição de papéis entre professor colaborador e professor do Ensino Comum, utilizando-se de um material elaborado pela pesquisadora com as acadêmicas colaboradoras, tendo por referência Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). No encontro deste dia, pela manhã, teve-se maior participação dos professores dos anos finais e no encontro da tarde a participação



dos professores dos anos iniciais e educação infantil, totalizando onze professores participantes.

O número de participantes nos encontros mostra que grande parte da escola esteve envolvida nesses momentos, transparecendo o interesse da escola por tais momentos formativos, pela temática e, também, sua abertura em colaborar com a pesquisa.

Em 2017 procurou-se a escola novamente, e a equipe diretiva disponibilizou um espaço para se realizar uma retomada dos aspectos trabalhados no ano anterior, bem como para fazer apresentação da pesquisa de doutorado aos professores, a fim de verificar quais deles gostariam de participar do estudo. A partir da aceitação dos professores a escola apoiou o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática e foi parceira do estudo.

O lócus da pesquisa, então, foi uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, localizada em uma região periférica da cidade, que recebe crianças, em grande parte, em situação de vulnerabilidade social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016). A escola possui alunos matriculados na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e nos Anos Finais. Conforme o Censo Escolar de 2017 e informações da secretaria da escola, fornecidas no início de 2018, o número matrículas até aquele momento era de 173 alunos, sendo 67 crianças na Educação Infantil, 56 nos Anos Iniciais e 50 nos Anos Finais. A escola possuía uma pequena biblioteca e uma pequena sala de informática, além de nove salas de aula, uma sala dos professores, uma sala da direção e secretaria escolar. No espaço externo tinha-se um refeitório coberto, uma pequena pracinha e uma quadra poliesportiva sem cobertura.

A partir da aceite da equipe gestora da escola e dos professores em participar do estudo, em uma reunião pedagógica da escola realizada em março de 2017, retomou-se os conceitos trabalhados em 2016 e a apresentação do que se entendia por Trabalho Docente Articulado. Esse momento foi essencial visto as mudanças de professores na escola entre o ano de 2016 para 2017, sendo que muitos não acompanharam os encontros formativos de 2016.

Explicou-se aos docentes que a pesquisa aconteceria somente com os professores de duas turmas dos anos finais do ensino fundamental que possuíam alunos com deficiência intelectual (DI), ou seja, a turma do sexto (6º) ano, com a

aluna que aqui será denominada A1 e, no oitavo ano (8º) com o aluno aqui chamado de A2.

A aluna A1 possuía treze anos de idade e foi criada pela avó, junto com seu irmão mais novo, seu tio e o companheiro da avó, sendo que a acadêmica Flor quem realizou intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessa aluna. O aluno A2 possuía dezoito anos de idade, morava com a mãe e o padrasto e seu pai era falecido. A acadêmica colaboradora Lagoa teve foco no desenvolvimento de A1 durante as intervenções pedagógicas.

Estudar e vivenciar o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática em turmas dos anos finais com alunos com DI, foi um critério da pesquisa tendo em vista as especificidades dessa deficiência, que exige, em sua maioria, adaptações em âmbito atitudinal e pedagógico, as quais demandam concreta articulação entre a Educação Especial e Ensino Comum, para pensar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem desses alunos.

A partir disso, tivemos nove (9) professores interessados em participar da pesquisa, desenvolvendo um trabalho em articulação com duas (2) acadêmicas da Educação Especial colaboradoras do estudo, tendo como foco desse trabalho o ensino e a aprendizagem desses dois alunos com deficiência intelectual, A1 e A2, matriculados em duas turmas distintas dos anos finais do ensino fundamental.

Tendo essa disponibilidade dos professores, da equipe diretiva e das acadêmicas colaboradoras, partiu-se para a efetivação das demais etapas da pesquisa. A primeira etapa do estudo, já acima descrita, e as demais fases da pesquisa, são representadas pelo quadro abaixo:

Tabela 3- Síntese de cada etapa da pesquisa, seus objetivos, procedimentos de coleta de dados e de análise.

(continua)

ETAPA	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS
<b>ETAPA 1: Procedimentos éticos do estudo</b>	- Garantir todos os procedimentos éticos da pesquisa; -Encontrar uma escola da rede municipal para realizar a pesquisa e fazer uma aproximação com a escola	Contato com a Secretaria Municipal de Educação para obtenção de autorização para realização de pesquisas na rede municipal de ensino; Apresentação do projeto a professora de Educação Especial, a equipe diretiva e aos demais professores; Encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética.	
<b>ETAPA 2:</b>	- Caracterização da Educação Especial na	- Verificação do PPP da escola e do Plano municipal	-Compilação das informações sobre

(conclusão)

<b>Coleta de informações iniciais</b>	<p>escola e no município.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter dados de identificação dos participantes e dados sobre sua formação;</li> <li>- Identificar e analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa sobre o do trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum</li> </ul>	<p>de Educação de Santa Maria (RS);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do projeto e da proposta de trabalho docente articulado, aos professores para posteriormente se fazer um levantamento dos professores interessados em participar da pesquisa;</li> <li>- Organização dos horários das acadêmicas colaboradoras na escola para realização do trabalho docente articulado;</li> <li>- Entrevista inicial com os participantes da pesquisa</li> </ul>	<p>Educação Especial na escola e no município;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação dos horários dos professores interessados em participar da pesquisa, com os horários das acadêmicas colaboradoras para estabelecimento do trabalho docente articulado;</li> <li>- Caracterização dos participantes e compilação dos relatos verbais dos participantes que indicam as compreensões destes acerca do trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum.</li> </ul>
<b>ETAPA 3: Desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar como a proposta do Trabalho Docente Articulado se apresenta no que tange ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, nos anos finais da Educação Básica;</li> <li>- Verificar e analisar aspectos da organização escolar que interferem no desenvolvimento do trabalho docente articulado e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos com DI e seus professores;</li> <li>- Averiguar e analisar as percepções e proposições dos sujeitos envolvidos no desenvolvimento do trabalho docente articulado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encontros semanais com as acadêmicas colaboradoras e encontros bimensais com todos os participantes do estudo para discutir sobre o desenvolvimento do trabalho docente articulado;</li> <li>- Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado dos alunos com deficiência intelectual dos anos finais;</li> <li>- Identificar pontos positivos e negativos do trabalho;</li> <li>- Refletir sobre: Como está o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual a partir do trabalho docente articulado?</li> <li>- Registros de intervenção das acadêmicas colaboradoras.</li> <li>- Aplicação do questionário aos professores que verifica a avaliação que estes fazem das habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com DI, no primeiro semestre e no final do ano;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise do conteúdo das gravações em áudio para identificar as percepções dos participantes do estudo sobre trabalho docente articulado e o que ele implica.</li> <li>- Compilação das informações para descrever a realização do trabalho docente articulado.</li> </ul>
<b>ETAPA 4: Análise e interpretações dos dados coletados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responder a questão de pesquisa: Quais implicações que o Trabalho Docente Articulado pode trazer ao trabalho dos sujeitos nele envolvidos, tanto de educação especial quanto de classe comum e ao desenvolvimento dos alunos com deficiência?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrição dos encontros e classificação dos dados, conforme etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) a fim de estabelecer categorias de análise e pontuar as implicações do trabalho docente articulado aos sujeitos nele envolvidos, verificando assim as possibilidades e desafios na efetivação desta proposta.</li> </ul>	

Fonte: Produção própria da autora.

Os instrumentos de coleta de dados citados na Tabela 3 foram enviados a juízes, sendo eles três acadêmicas que participaram do PIBID- Educação Especial e duas professoras que pesquisaram sobre ensino colaborativo em suas teses. Teve-se retorno de uma das acadêmicas e de uma professora, indicando ajustes a serem realizados nos instrumentos de observação e registro das acadêmicas.

Seguindo o que orienta Damiani et. al (2013), na pesquisa do tipo intervenção pedagógica é necessário a avaliação das interferências que as intervenções provocaram e, para tal criou-se o instrumento denominado “Avaliação das Habilidades Acadêmicas e Sociais”(APÊNDICE A), a ser respondido pelos professores das disciplinas no primeiro semestre do ano letivo de 2017 e, novamente, no final do ano. Nesse instrumento, a professora de Educação Especial da escola em 2016, indicou modificações e adaptações necessárias.

A partir daí foi realizado um levantamento dos horários dos professores na escola e uma análise de compatibilidade entre os horários destes e os horários em que as acadêmicas colaboradoras poderiam realizar as intervenções pedagógicas, buscando a efetivação de um Trabalho Docente Articulado. Com isso, estabeleceu-se que elas realizariam a intervenção pedagógica em três momentos semanais na escola: duas tardes elas estariam realizando atendimento educacional especializado em sala de aula e, em turno inverso, ou seja, uma manhã na semana, elas realizariam o AEE em SRM, com duração de uma a duas horas.

Assim, as acadêmicas conseguiram estar em sala de aula do 6º e do 8º ano com os professores das disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências e língua inglesa e não conseguiram acompanhar presencialmente em sala de aula o trabalho realizado pelos professores de Artes, Educação Física e Ensino Religioso. Entretanto, estes três últimos professores participaram da pesquisa por meio das entrevistas e dos encontros formativos, em que o PDI de A1 e A2, base para o Trabalho Docente Articulado, foi elaborado.

Após essa definição, o percurso da pesquisa aconteceu da seguinte forma:

1º) Coletou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) dos participantes da pesquisa e realizou-se entrega do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE C) a estes;

2º) Realizou-se as entrevistas iniciais com todos os professores participantes do estudo e as acadêmicas colaboradoras (APÊNDICE D), a fim de coletar dados de

identificação e de sua formação, bem como entender o que estes sujeitos pensavam sobre trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum.

3º) Após a definição acima, realizou-se a apresentação das acadêmicas colaboradoras aos professores participantes do estudo e inserção delas na escola para observação do contexto da turma do aluno com DI na sala de aula e na SRM, tendo-se um roteiro de observação e registro desses momentos (APÊNDICE E). Depois, teve-se contato com a anamnese de A1 e A2, após conversa com uma nova professora de Educação Especial chegar à escola, no mês de maio de 2017, sendo que se conversou com ela sobre o projeto e a proposta de trabalho das acadêmicas colaboradoras. A professora aceitou participar do estudo.

4º) Após um período de observação de cerca de duas a três semanas, as acadêmicas iniciaram as intervenções pedagógicas com atendimento educacional especializado no espaço coletivo da sala de aula e, AEE em SRM com A1 e A2. Essas ações tiveram a supervisão da professora de Educação Especial da escola, sendo que uma das acadêmicas intervinha com a aluna A2 e outra acadêmica trabalhava no contexto do aluno A2 na escola.

As intervenções pedagógicas tinham por base as observações realizadas pelas acadêmicas, as necessidades apontadas no Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) (APÊNDICE F) de A1 e de A2, as necessidades desses estudantes verificadas no trabalho em conjunto com os docentes das disciplinas e no trabalho em conjunto com a professora de Educação Especial.

5º) Tinha-se semanalmente encontros de discussão e orientação para as intervenções pedagógicas. Participavam desses momentos a pesquisadora e as acadêmicas colaboradoras, discutindo a fim de colaborar na proposição das intervenções pedagógicas e na realização de um Trabalho Docente Articulado. Esses encontros ocorreram de abril a dezembro de 2017.

6º) Teve-se durante a pesquisa seis (6) encontros formativos entre a pesquisadora, as acadêmicas colaboradoras, os professores das turmas 6º e 8º ano, a professora de Educação Especial e a equipe diretiva da escola. Nesses encontros realizou-se a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada um dos alunos com deficiência intelectual, A1 e A2, discutiu-se sobre o trabalho a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, apontando aspectos positivos, negativos e aspectos que poderiam ser diferente nessa concepção teórico-prática.

7º) No primeiro e no último encontro formativo, ou seja, nos meses de abril e de dezembro, os professores dos anos finais foram convidados a preencher o questionário intitulado “Avaliação das Habilidades Acadêmicas e Sociais”, para se verificar como eles percebiam o desenvolvimento dos alunos A1 e A2, no início do ano e no final do ano, em que se atuou com base no Trabalho Docente Articulado.

As entrevistas, os encontros semanais com as acadêmicas e os encontros formativos com todos os participantes do estudo tiveram gravação de áudio e foram transcritos para posterior análise.

Já os momentos de atendimento educacional especializado das acadêmicas colaboradoras tanto no espaço de sala de aula como no espaço de SRM, foram registrados pelas acadêmicas em um diário de intervenção (APÊNDICE G). A partir desses registros, elaborou-se uma tabela (Tabela 4) com os dados das intervenções de cada acadêmica. Abaixo, segue o modelo de quadro de análise utilizado:

Tabela 4: Modelo de tabela de análise das intervenções pedagógicas das acadêmicas colaboradoras

<b>ANÁLISE DOS REGISTROS- OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES DA ACADÊMICA</b>					
<b>DATA E ESPAÇO DE INTERVENÇÃO</b>	<b>DISCIPLINA CURRICULAR OU TEMA TRABALHADO</b>	<b>PLANEJAMENTO/ PROPOSTA CONJUNTA</b>	<b>PARTICIPAÇÃO DA TURMA/ INTERAÇÃO DA TURMA COM ACADÊMICA COLABORADORA (AC)</b>	<b>PARTICIPAÇÃO DO ALUNO DI/ INTERAÇÃO COM AC</b>	<b>INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES E AC E COMO AC SE SENTIU</b>

Fonte: Produção própria da autora

Essa tese de doutorado, então, é composta pelos seguintes dados:

- Diários de intervenção pedagógica das acadêmicas;
- Transcrições dos encontros de orientação com as acadêmicas;
- Transcrições das entrevistas;
- Transcrições dos seis encontros formativos na escola;
- Instrumento “Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais”, que os professores do 6º e 8º ano responderam sobre A1 e A2, no primeiro e no final do segundo semestre;

- Parecer da professora de Educação Especial sobre A1 e sobre A2, no final do ano.

A apreciação desses dados teve como foco verificar e analisar as implicações que o Trabalho Docente Articulado entre Educação Especial e Ensino Comum traz aos alunos com DI e aos sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática, bem como as possibilidades e desafios desse trabalho.

A partir disso, os sujeitos da pesquisa foram:

- Duas acadêmicas do curso de Educação Especial, nomeadas no estudo como acadêmicas colaboradoras;
- Nove professores<sup>21</sup> das turmas de 6º e 8º ano e a professora de Educação Especial da escola;
- A equipe gestora da escola.
- A professora de Educação Especial da escola.

Para assegurar sigilo das identidades dos participantes do estudo, não serão mencionadas as disciplinas de cada professor e seu tempo de formação e atuação será classificado dentro da possibilidade de três períodos distintos: -1 a 5 anos; 6 a 10 anos; mais de 10 anos de formação ou atuação docente.

Ainda, cada pessoa será nomeada conforme algum elemento da natureza que pode ser encontrado em trilhas que temos no município de Santa Maria e região, resguardando também, desse modo, o sigilo no que tange a identidade dos professores participantes.

Para uma maior familiaridade com os participantes da pesquisa, apresenta-se abaixo, na Tabela 5, os dados gerais sobre cada um deles.

---

<sup>21</sup> Um docente da equipe gestora da escola também atuava nas turmas em que pesquisa aconteceu.

Tabela 5- Dados gerais dos participantes do estudo.

(continua)

<b>PATICIPANTES</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>TEMPO DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO</b> - 1 a 11 meses - 1 a 5 anos - 6 a 10anos - Mais de 10 anos	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO/ EXPERIÊNCIA EM ESCOLA E/OU COM ALUNOS</b> - 1 a 5 anos - 6 a 10anos - Mais de 10 anos	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO; NÚMERO DE ALUNOS E/OU TURMAS QUE POSSUI E ESCOLAS QUE ATUA</b>	<b>JÁ TEVE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM QUAIS DEFICIÊNCIAS</b>
<b>Cachoeira</b>	Docente/Equipe Gestora	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 50 horas; - 1 escola;	- Não atuou com alunos com deficiência
<b>Lago</b>	Docente/Equipe Gestora	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 40 horas; - 10 turmas; -2 escolas;	
<b>Arvore</b>	Docente/Equipe Gestora	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 50 horas; - 20 turmas; - 2 escolas;	- Deficiência Intelectual;
<b>Lagoa</b>	Acadêmica	6º semestre	- 1 a 5 anos	-----	- Deficiência Intelectual, Autistas, Deficiência Física
<b>Flor</b>	Acadêmica	6º semestre	- 1 a 11 meses	-----	Deficiência Intelectual
<b>Pássaro</b>	Docente	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 30 horas; - 11 turmas; -2 escolas;	Surdez, Cegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual.
<b>Rio</b>	Docente	- 1 a 5 anos	- 1 a 5 anos	- 40 horas; - 8 turmas; -2 escolas;	- Deficiência Visual e Intelectual
<b>Morro</b>	Docente	- 1 a 5 anos	- 1 a 5 anos	- 20 horas; - 8 turmas; -2 escolas;	Deficiência Auditiva, Visual, Física;
<b>Sanga</b>	Docente	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 40 horas; - 15 turmas; - 3 escolas;	- Deficiências Múltiplas; Deficiência Física.
<b>Arroio</b>	Docente	- 1 a 5 anos	- 1 a 11 meses	- 20 horas; - 4 turmas; - 1 escola;	- Nenhuma;
<b>Campo</b>	Docente	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 40 horas; - 7 turmas; - 2 escolas;	- Deficiência Física, Deficiência Visual,



(conclusão)

					Deficiência Intelectual
<b>Fruto</b>	Docente	- 6 a 10anos	- 1 a 5 anos	- 20 horas; -10 turmas; - 2 escolas;	- Deficiência Intelectual e Deficiência Física
<b>Arbusto</b>	Docente	- Mais de 10 anos	- Mais de 10 anos	- 40 horas; - 14 turmas; - 1 escola;	- DI, Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva, Cegueira, Autismo
<b>Coxilha</b>	Docente	- 6 a 10anos	- 1 a 5 anos	- 40 horas; -19 alunos; - 2 escolas;	- Deficiência Intelectual, Autismo, Cegueira, Paralisia Cerebral, Deficiência Física.

Fonte: Produção própria da autora.

A Tabela 5 mostra a conjuntura do grupo com o qual se trabalhou durante a pesquisa e percebe-se que cerca de metade dos participantes atuavam e eram formados há cinco anos ou menos, ou seja, considerados iniciantes na carreira docente, enquanto outra metade já atuava e tinha formação na docência há seis anos ou mais. Isso revela que se teve um equilíbrio entre professores que se pode considerar iniciantes e outros que pode-se nomear experientes, constituindo o conjunto de participantes do estudo.

O contexto da maioria dos professores da pesquisa se assemelha quando olhamos o número de turmas e de carga horária nas escolas, conforme o Quadro 5, o que transparece a intensificação do trabalho docente (APPLE e JUNGCK, 1990), resultado da desvalorização do trabalho docente.

Todos os sujeitos, exceto um, já trabalharam com alunos com alguma deficiência antes de atuarem na escola lócus da pesquisa. A conjuntura desse grupo de professores participantes da pesquisa alude à multiplicidade de experiências destes sujeitos, as quais só vêm a enriquecer e colaborar com as análises deste estudo, apresentadas posteriormente.

Tendo trilhado o caminho descrito para coleta de dados, com os sujeitos acima citados, partiu-se rumo à análise dos dados, realizada através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). A Análise de Conteúdo é utilizada mais especificamente para responder a questão “o que esta mensagem significa?”. Franco e Puglisi (2005) pontuam que sua utilização já ocorria em 1640 e 1888, com a análise de livros e

outros materiais impressos. As autoras ainda referem que a Análise de Conteúdo configurou-se como uma forma de sondagem de opinião e, na educação, a expressão verbal, seus enunciados e mensagens passam a ser indicadores para a compreensão de problemas ligados a práticas educativas.

O objetivo da Análise de Conteúdo é identificar o significado e o sentido contidos em uma mensagem (BARDIN, 2011). Para tal, é preciso rigor ao verificar o conteúdo da mensagem, tendo cuidado para descrever e analisar o que está diretamente expresso pelo material. Além disso, é importante também olhar as entrelinhas, tentar decifrar significados e sentidos que podem estar “ocultos”.

Para conseguir-se realizar essa análise do conteúdo “oculto” da mensagem, é preciso conhecer as unidades de contexto em que ela é produzida, por exemplo, a caracterização das pessoas sujeito da pesquisa, o que neste estudo se realizou através das entrevistas. Conforme Franco e Puglisi (2005, p.44) , “[...] as análises das mensagens emitidas (sejam elas opiniões, representações sociais e/ou expectativas) podem variar, sensivelmente, segundo as diferentes e diversificadas dimensões de unidades de contexto.”).

Além disso, esclarecer a unidade de contexto é importante para que fique claro na pesquisa “a partir de onde” se constrói o conteúdo da mensagem, a partir de quais vivências e realidades a mensagem (oral, escrita ou simbólica) é expressa.

Depois realiza-se, na Análise de Conteúdo, a organização da análise ou a pré-análise, em que se faz a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses, objetivos e o estabelecimento de indicadores que podem embasar a interpretação final.

Na pré-análise faz-se a leitura para o conhecimento geral dos documentos, ou seja, é o estabelecimento de contato com os documentos deixando-se invadir por impressões e orientações que permitem ao pesquisador “[...] transformar suas intuições em hipóteses a serem validadas ou não pelas etapas consecutivas” (ROCHA e DEUSDARÁ 2005, p. 305). Realizados esse procedimento, é importante que o pesquisador organize um *corpus*, o conjunto de materiais, de dados que serão submetidos à análise.

A Análise de Conteúdo é feita basicamente através do que se pode denominar como análise categorial, ou seja, os dados passam por uma classificação, conforme o conteúdo e objetivos da pesquisa e da mensagem, e a partir disso se estabelecem categorias. Essas categorias podem se constituir

conforme quatro critérios: o critério semântico, que considera a significação do enunciado; o critério sintático, em que se verifica a organização sintática do texto; o critério léxico, que consiste na classificação das palavras conforme seu sentido; e o critério expressivo, em que são consideradas as diversas perturbações da linguagem, como pausa, lapso, recorrência de termos, etc (BARDIN, 2011). Nesta pesquisa o critério utilizado foi o semântico.

O estabelecimento de categorias nesta pesquisa foi realizado através do chamado procedimento por milha ou sem categorização prévia, no qual o sistema de categorias é estabelecido somente após a exploração do material.

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

O estabelecimento de categorias na Análise de Conteúdo acredita-se, é o processo mais difícil, longo e desafiante, pois é preciso classificar o que o documento apresenta em poucas palavras. Isso exige do pesquisador uma grande capacidade de análise e síntese, é preciso verificar o conteúdo do documento e voltar ao referencial do estudo, é preciso verificar como que o conteúdo do documento manifesta e, a partir, daí estabelecer uma categoria, que abarque a relação entre o conteúdo de análise e o referencial teórico do estudo.

Os critérios para o estabelecimento das categorias foram a pertinência, para a qual se considerou a intensidade com que determinado assunto ou expressão apareceu nos dados coletados e, a partir disso se estabeleceu uma categoria pertinente com esses elementos da mensagem e com o referencial destes..

A partir desse percurso trabalhoso na trilha da pesquisa, estabeleceram-se três grandes categorias de análise, as quais são apresentadas no capítulo a seguir, denominado “Os achados na trilha da pesquisa”.

*“A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos,  
ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre  
dez passos. Por mais que eu caminhe,  
jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia? Serve para isso:  
para que eu não deixe de caminhar.”*

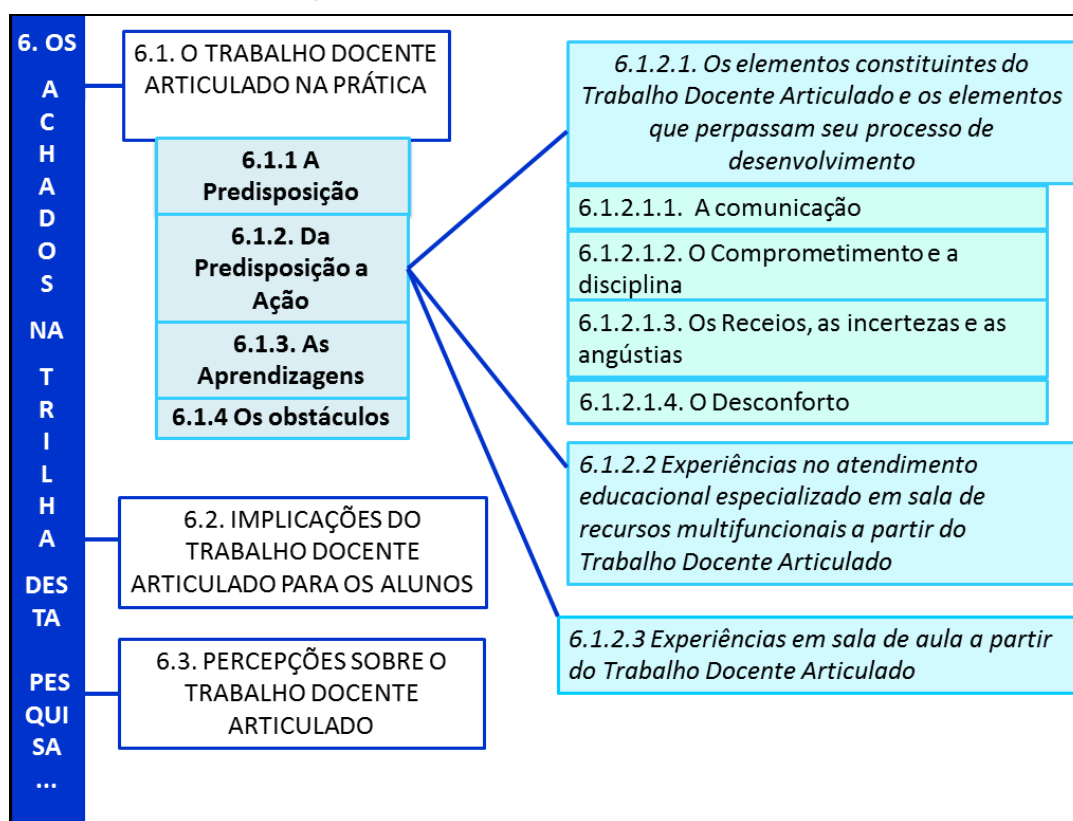
*(Eduardo*

## 6 OS ACHADOS NA TRILHA DESTA PESQUISA...

No caminho trilhado, o Trabalho Docente Articulado muitas vezes refletiu as palavras do escritor Eduardo Galeano, sendo a utopia no horizonte, da qual por vezes era possível uma aproximação, mas em outros momentos ela novamente se afastava. Esse processo foi por muitas vezes angustiante, porém foi um desafio motivador, a partir do qual foi possível encontrar os achados abaixo apresentados, que sustentam esta tese.

Os resultados encontrados na trilha da pesquisa apresentam-se organizados em três grandes categorias, com algumas subcategorias, como ilustra a Figura 1:

Figura 5: Representação das categorias e subcategorias da Tese.



Fonte: Produção Própria da autora

A partir do estabelecimento dessas categorias e subcategorias buscou-se responder a questão mobilizadora deste estudo, ou seja, conhecer e compreender quais implicações que o Trabalho Docente Articulado pode trazer ao

desenvolvimento dos alunos com deficiência e ao trabalho dos sujeitos nele envolvidos.

Desse modo, a seguir apresentam-se as composições e análises de cada categoria e subcategoria.

## 6.1 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO NA PRÁTICA

O Trabalho Docente Articulado propõe uma coligação entre as diversas formas de atuação da Educação Especial na escola comum, em sala de aula e em SRM, que primam pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência. O Trabalho Docente Articulado busca uma complementariedade das ações voltadas aos alunos com deficiência, de modo que elas possam respaldar tanto o trabalho em sala de aula quanto o trabalho em SRM com esses alunos. Assim, um importante elemento dessa coligação é o professor de Educação Especial, o qual realiza atendimento aos alunos com deficiência tanto em SRM, quanto orienta e apoia o trabalho com estes alunos em sala de aula.

A partir desta compreensão de Trabalho Docente Articulado, esta categoria busca apresentar como ele aconteceu na prática, na realidade pesquisada. É importante pontuar que o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado não se dá de modo linear, pelo contrário, ele é repleto de oscilações e isso reforça os pressupostos vygotskianos que o embasam. O Trabalho Docente Articulado é realizado por professores, seres humanos em constante processo de construção, desconstrução e (re)construção, que envolvem o processo de desenvolvimento destes. Esse processo de desenvolvimento, conforme a perspectiva histórico-cultural, abarca fatores biológicos, sociais, culturais, envolve aspectos comumente não lineares (VYGOTSKI, 1995; VAN DER VEER; VALSINER, 2006)

Sendo assim, para o estabelecimento dessa categoria, bem como de suas subcategorias, utilizou-se da triangulação dos dados (FLICK, 2009) obtidos através: das entrevistas, dos encontros formativos com os sujeitos colaboradores da pesquisa, dos encontros de orientação da pesquisadora com as acadêmicas colaboradoras e, dos registros das intervenções das acadêmicas colaboradoras na escola.

O estabelecimento das categorias e subcategorias foi um processo complexo, pois todos os aspectos, mesmo categorizados, se relacionam, porém, tal organização foi necessária para melhor apresentação e, acredita-se, compreensão, dos resultados deste estudo de tese.

Adotar a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado envolve um objetivo, uma ação intencional consciente, a qual por si só já é imbuída de signos e ferramentas, que no decorrer do processo se (re)constroem, em um movimento constante de internalização (VYGOTSKI, 1995), que compõe o saber-fazer, a prática dos professores.

Com isso, adotar o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática requer uma “*Predisposição*”, uma vontade, a qual é ligada a consciência, pois “é precisamente a vontade que descobre melhor e mais simplesmente a essência da consciência” <sup>22</sup>(VYGOTSKI, 1997, p.56, tradução nossa). Essa “Predisposição”, subcategoria desse estudo, é referida por Bolzan (2010) como essencial para a autoformação.

A partir dessa categoria acima parte-se para a análise das ações que o Trabalho Docente Articulado provocou, tanto na sala de aula comum, como na SRM, trazendo a subcategoria “*Da Predisposição a Ação*”. A partir do panorama das ações desenvolvidas, apresentam-se elementos do processo de atuação tendo por base o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.

Na sequência apresenta-se a subcategoria ‘*As Aprendizagens*’, as quais são apresentadas como fruto da vivência de uma docência articulada, e a subcategoria denominada ‘*Os Obstáculos*’ que afetaram a atuação com base no Trabalho Docente Articulado.

Finaliza-se a categoria “Trabalho Docente articulado na Prática” trazendo as experiências no AEE em SRM e as experiências em sala de aula a partir do Trabalho Docente Articulado.

### **6.1.1 A Predisposição**

A predisposição, à vontade, é um aspecto essencial à aprendizagem da docência. Essa predisposição envolve a consciência dos professores acerca de suas

---

<sup>22</sup> “es precisamente la voluntad la que descubre mejor y de forma más simple esa esencia de la propia conciencia” (VYGOTSKI, 1997).

necessidades de aprendizagem e, esse reconhecimento é imprescindível ao processo de autoformação (BAPTAGLIN, ROSSETTO E BOLZAN, 2014). Também, Paulo Freire (2002), grande professor e filósofo brasileiro, em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática docente*, já referia sobre a boniteza dessa abertura que traz a possibilidade do diálogo e, a partir disso, a consciência da incompletude do ser humano.

Freire afirma que: “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (2002, p.51).

Diante da adoção do Trabalho Docente Articulado como uma concepção teórico-prática para a Educação Especial em uma escola da cidade de Santa Maria, pode-se perceber a essência do que os autores acima afirmam. Toda a trilha da pesquisa anteriormente apresentada mostra o quanto a abertura e a predisposição, principalmente dos professores, mas também de toda equipe escolar, foi fator decisivo para que se pudesse por em prática ações com base no Trabalho Docente Articulado.

A identificação dessa abertura, dessa predisposição dos professores e da gestão escolar como imprescindível para o Trabalho Docente Articulado aconteceu no decorrer da trilha da pesquisa, em que se iniciou o trabalho em duas escolas sem obtenção de êxito, pelos mais diversos fatores, mas, essas situações foram cruciais para vivenciar uma docência de modo articulado entre Educação Especial e o Ensino Comum na escola parceira deste estudo.

Nas duas escolas em que a pesquisa não teve êxito, as acadêmicas colaboradoras não conseguiam, muitas vezes, um mínimo diálogo com os professores e, quando estavam em sala de aula, percebiam o desconforto destes, o que denotava uma não disponibilidade destes para um Trabalho Docente Articulado, a qual era decorrente em muitas situações, de não conhecer o que envolveria a atuação docente tendo essa concepção como base.

Após essas experiências viu-se a necessidade de se apresentar aos professores o que envolve o Trabalho Docente Articulado e, na escola parceira do estudo, isso foi realizado em encontros formativos, em 2016 e 2017, antes de se perguntar aos professores sobre sua disponibilidade ou não em participar da



pesquisa. Após esses encontros, quando os professores foram questionados sobre se gostariam de participar do estudo ou não, todos responderam positivamente.

Na escola onde a pesquisa foi desenvolvida essa predisposição apareceu bastante marcada nas entrevistas de muitos professores, sendo que seis deles destacaram a predisposição da escola e dos professores, um professor citou somente a predisposição da escola e três mencionaram predisposição pessoal a novas experiências.

A predisposição da escola e dos professores é evidenciada nas falas abaixo, estando grifados os aspectos que levaram a constituição desta subcategoria:

***Eu senti que a direção, a gente, todos tem a intenção de tentar resolver certos problemas, que como, assim... que sozinho a gente não consegue resolver<sup>23</sup> né?... Acho que todos têm com intensão positiva, se a escola está se propondo e a gente tem essas dificuldades nas turmas, né? Todos (os alunos) tem dificuldade, na aprendizagem, no comportamento né? Vocês vieram, se propor, conversar com a gente na reunião, é porque tem uma intenção boa. E na escola também, acho que todos estão tendo a melhor das intenções pra tudo se tornar melhor, para tentar resolver certas situações, amenizar ou resolver. (SANGA)***

***Eu acho que a escola tem abertura... É uma escola que permite um movimento constante, nós estamos nos construindo constantemente, então não tem aquela coisa que é assim, é daquele jeito. Acho que a mobilidade em termos de dialogo entre as partes. (CAMPO)***

***Eu percebo que existe na escola uma abertura, a escola está aberta pra todos os projetos e todas as metodologias, enfim, não é uma escola que se fecha em si mesma, tudo quer melhorar. Eu acho que está todo mundo bem, as pessoas não estão estressadas, acho que é por que é uma escola pequena... E os professores, é todo mundo simples, e aberto, eu percebi isso. (ÁRVORE)***

***Olha, eu acho que aqui, ah.. a direção a gestão facilita bastante isso, né? A escola está aberta, tem lugares que a escola não está tão aberta assim. Ah, os professores aqui a grande maioria, se não todos, foram bem receptivos, com esse trabalho, e eu acho que isso facilitou e isso é uma característica daqui mesmo. Eu cheguei aqui e já era assim, de abrir assim, já estava cheia (a escola) de estagiários, já tinha né... Ai eu fui também me adequando a ter tanta gente trabalhando junto, porque o exemplo que eu tinha era eu na outra escola, sozinha trabalhando... E aqui é uma característica bem diferente, aqui na escola eu acho que nesse sentido isso facilita, a escola em si, a direção é aberta, acho que isso facilita, e os professores também, por que se eles não quiserem ai fica bem mais difícil. (COXILHA)***

***...a escola aqui ta bem aberta pra vários tipos de projeto... Eu observo que é uma escola muito aberta pra esse tipo de experiência. (MORRO)***

Percebe-se nas entrevistas desses professores a consciência deles acerca da incompletude do ser humano, a qual destaca pela participante Campo. As falas também evidenciam a importância da gestão estar disposta a receber propostas

<sup>23</sup> As palavras destacadas, bem como as demais que se seguem nessa tese, estão em negrito porque embasaram a escolha das respectivas categorias e subcategorias.

diversas e inovadoras através de projetos. Essa receptividade da gestão escolar, destacada por todos acima, mas principalmente por Coxilha, permite aos professores conhecerem a proposta e terem a liberdade de decisão quanto à efetivação ou não desta. Nesse aspecto, Árvore destaca a humildade necessária à aprendizagem, quando refere que '[...] é todo mundo simples [...]'. Essa simplicidade entende-se que é decorrente da consciência da construção e reconstrução constante do homem, como refere Campo.

Esses relatos e reflexões refletem no Trabalho Docente Articulado a necessidade de consciência sobre a incompletude do humano e do ser professor, a humildade necessária para tal reconhecimento e para se predispor a constantes processos formativos, que constituem a aprendizagem da docência. Isaia (2007) destaca que esses processos formativos acontecem por ações autoformativas, interformativas e heteroformativas e, envolvem “[...] por fim as condições necessárias para a realização dos objetivos traçados, envolvendo a trajetória pessoal e profissional dos professores, bem como o percurso trilhado por suas instituições. (ISAIA, 2007, p.377).

Nesse sentido, além da predisposição, são necessárias condições mínimas para realização do Trabalho Docente Articulado, bem como é necessário que ele seja acreditado pela equipe gestora da escola, sendo uma concepção teórico-prática almejada e apoiada pela gestão. Isso aconteceu na escola parceira do estudo de tese, sendo que os professores destacaram nos relatos acima, essa disponibilidade, apoio e confiança da gestão na concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado.

O Trabalho Docente Articulado traz uma concepção teórico-prática inovadora, que busca tirar os professores do isolamento docente (GÓMEZ, 2001), busca promover o diálogo entre esses, diálogo que se entende fortalecedor e constituinte de um processo de internalização (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1995) e (re)tomada da consciência, da intencionalidade, do caráter humanizador do trabalho docente, e um diálogo necessário na promoção do desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto das escolas comuns.

Essa predisposição é essencial, e pode envolver um processo de resistência, ao qual a equipe gestora e os professores interessados em uma atuação articulada entre Educação Especial e Ensino Comum, precisam se lançar para superar as dificuldades no que tange, principalmente, a falta de condições da estrutura

organizacional escolar hoje, para uma atuação docente com base no Trabalho Docente Articulado.

Ainda, retomando o olhar sobre o referido pelos professores do estudo, além da predisposição elucidar a humildade dos participantes em reconhecerem-se incompletos e lançarem-se a processos formativos diversos, ela também mostra o reconhecimento das dificuldades enfrentadas no dia a dia diante do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência e, também dos demais alunos, nos anos finais do ensino fundamental, como referido por Sanga.

Esse reconhecimento e essa predisposição, que levam os professores a uma nova concepção teórico-prática de atuação, diante da Educação Especial na escola comum, mostra a preocupação, o questionamento, uma atitude de indignação diante das dificuldades, que impulsiona os docentes a buscarem soluções às problemáticas de seu trabalho e isso, conforme Vaillant e Marcelo (2012), leva ao desenvolvimento profissional, leva aos investimentos formativos para aprendizagem da docência.

Esse impulso dos professores, da equipe gestora da escola, ao encontro de soluções para as dificuldades enfrentadas, pode ser claramente percebido na entrevista da acadêmica Flor, que ressalta o desejo dos professores do Ensino Comum por um trabalho articulado com a Educação Especial e o envolvimento deles nessa prática. Flor destaca que:

***Os professores na maioria estão dispostos a trabalhar e a abertura da escola...que nos recebeu foi muito bem, a gente conseguiu conversar com eles, ele nos percebem como professores também, por mais que sejamos acadêmicas, que não estamos formadas, mas eles nos tem como professores, como colegas, eles(professores) estão dispostos a nos ouvir, eles estão querendo este trabalho, eles querem a nossa presença, e eles estão fazendo acontecer também. Assim como a gente quer trabalhar eles estão abertos a isso. (FLOR)***

Flor também manifesta o anseio das acadêmicas em desenvolverem um Trabalho Docente Articulado, visto que haviam passado por experiências não muito exitosas em duas outras escolas na busca por uma atuação com base nessa concepção teórico-prática. Na escola onde aconteceu o estudo a acadêmica Flor destaca, além do desejo dos professores por esse trabalho, também a forma com que estes percebiam as acadêmicas, ou seja, as consideravam também professoras, colegas, o que também é fator importante ao se pensar em uma parceria e no trabalho articulado entre Educação Especial e Ensino Comum.

Esse anseio docente por algo que lhes pudesse auxiliar na superação das dificuldades do dia a dia nas escolas, também foi destacado por Pássaro, quando esta afirma que:

***Eu acho que existe uma abertura de modo geral, tanto dos professores, uma abertura pra qualquer um que venha nos auxiliar, por que a gente tem tanta dificuldade no nosso dia a dia, que jamais vai fechar a porta pra qualquer ajuda. Eu vi que a escola toda se prontificou a receber a proposta, o projeto né? E eu tenho um pouco de dificuldade em trabalhar em equipe, sou bem individualista, eu tenho dificuldade de escrever a quatro mãos, eu funciono muito melhor sozinha. Então, eu acho que eu tenho bastante a aprender também, esses projetos que são coletivos, multidisciplinares são muito difíceis e, se a escola toda abraçou, não tem por que eu me negar...Eu acho que até os alunos são receptivos, essa escola tem essa característica diferente... Eu acho que eles vão receber vocês muito bem, eles gostam de interagir com outras pessoas, eu não vejo algum tipo de empecilho. (PÁSSARO)***

A colocação de Pássaro deixa transparecer que, apesar do reconhecimento acerca das dificuldades do dia a dia dos professores e da necessidade deles por auxílio, há a dificuldade pessoal, em seu caso, de trabalhar em parceria, em equipe, afirmando-se como individualista, em conformidade com uma cultura docente instituída, conforme Gomèz (2001).

Entretanto, há no discurso de Pássaro a consciência de que o trabalho articulado pode ser uma aprendizagem da docência e, nesse sentido, talvez mais impulsionado pela predisposição da gestão escolar e dos colegas professores do que pela motivação pessoal, Pássaro se lança a essa nova experiência, reconhecendo a dificuldade do trabalho coletivo, mas reiterando a receptividade de todos na escola, inclusive dos alunos.

Há participantes do estudo que, nas entrevistas, evidenciaram a predisposição pessoal à aprendizagem como mola propulsora para se lançarem a uma nova concepção teórico-prática de atuação diante da Educação Especial na escola comum. Esses professores referiram que:

***...É uma característica minha, abrir o espaço pra ela, é uma troca, tipo...Qualquer professor que me diz que quer fazer trabalho junto, assim...acho que isso é educação né, é tu estar aberto pra fazer junto...a gente é educador, a gente tem que se ajudar. (ARROIO)***

***Eu sou sempre aberto pra aprender assim, faz pouco que eu me formei né e, tudo que é lugar que eu vou, e tudo que é curso que eu entro eu tento sempre aprender, porque eu tenho pouco tempo de profissão né... já fiz vários cursos, então estou sempre tentando aprimorar e melhorar a prática e acho que vai acrescentar bastante. (RIO)***

***Eu sempre estou aberto a novas experiências... Eu gosto de aprender... (FRUTO)***

O apresentado pelos três docentes acima reflete um processo autoformativo, ou seja, a busca pessoal por saberes e fazeres capazes de auxiliar na construção do trabalho docente (GARCIA, 1999). Busca essa que está clara nas explicações dos professores acima, inclusive, o docente Rio justificando essa necessidade de aprendizagem da docência em função do pouco tempo de atuação como professor.

É importante destacar que esses três professores são formados ou atuam em escola a menos de cinco anos, o que talvez colabore para identificarem uma necessidade pessoal de formação no campo da docência, visto ser esse um aspecto presente na fase inicial da carreira docente, em que há a preocupação do professor consigo mesmo, conforme Huberman (2000).

Além disso, a predisposição desses professores a práticas inovadoras de atuação docente que primem pelo trabalho coletivo na escola pode ter influência da pouca vivência da cultura do isolamento docente, que Gomez (2001) refere.

Desse modo, o exposto nessa subcategoria mostrou que a predisposição da equipe diretiva e dos professores é uma condição para que um Trabalho Docente Articulado aconteça, sendo que ele pode ser e foi acreditado pelos professores desta pesquisa, como um modo de formação que, além do desenvolvimento profissional, traz auxílio para a solução de dificuldades do dia a dia dos professores, referente à promoção do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo o Dicionário Brasileiro Globo, o verbo auxiliar significa “Prestar auxílio a; ajudar [...] ajudar-se mutuamente”, o que prevê o Dicionário Brasileiro Globo como concepção teórico-prática para Educação Especial, principalmente nas escolas comuns.

A predisposição dos professores e o apoio da equipe gestora da escola também foram mencionados em estudos brasileiros e estrangeiros que tratam da parceria entre Educação Especial e Ensino Comum nas escolas (VILARONGA, 2014; RICE e ZIGMUND, 2000; FREIND et.al., 2010). Isso mostra que para qualquer forma de trabalho em parceria na escola são necessários a predisposição dos envolvidos e apoio da gestão escolar.

A partir disso, destaca-se a importância de haver professores de Educação Especial nas escolas, mas é preciso alertar que esses e, no caso da pesquisa de doutorado, as acadêmicas dessa área, não são ou serão os “heróis/heroínas” quando se trata do ensino e da aprendizagem de alunos com deficiência no contexto

das escolas comuns. Os docentes de Educação Especial não possuem “super poderes” que resolvem todos os anseios e complexidades advindos das especificidades desses educandos, não superam sozinhos os desafios que esses alunos apresentam, sendo a articulação com o Ensino Comum necessária, tanto para o trabalho dos docentes das disciplinas curriculares, quanto para o trabalho dos professores de Educação Especial

Portanto, os desafios só podem ser superados com o apoio de toda comunidade escolar, sendo que os professores de Educação Especial podem ser uma importante peça que somente em conjunto com os demais professores e equipe diretiva, podem superar as dificuldades e, assim, todos constituírem um coletivo que alicerça o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, e também dos demais estudantes, nas escolas comuns.

Para uma atuação no contexto escolar comum com base no Trabalho Docente Articulado é necessária a predisposição dos envolvidos, ou seja, professores e equipe gestora da escola, além disso, destaca-se que a predisposição é condição importante, mas não única, para atuação com base no Trabalho Docente Articulado, como se verificará abaixo, no conjunto dos achados deste estudo.

### **6.1.2 Da Predisposição a Ação**

A ação docente une a teoria e a prática, o fazer docente exige um saber e, esse processo envolve o trabalho docente, o qual se caracteriza por ser uma ação consciente. Esse movimento que une ação e reflexão possibilita a transformação dos sujeitos e de suas realidades (BAPTISTA, 2010).

A partir disso, essa subcategoria busca apresentar os elementos do processo de desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado, evidenciados na pesquisa de tese, desde o início do trabalho a partir dessa concepção teórico-prática, até o estabelecimento dessa forma de atuação. Também apresentam-se elementos que podem perpassar, mas não permanecer, na atuação docente com base no Trabalho Docente Articulado.

Depois disso, são apresentadas e analisadas as aprendizagens e os obstáculos que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial apresentou e proporcionou às pessoas que estiveram envolvidas em seu

desenvolvimento. Segue-se a isso a apresentação das experiências em sala de aula e em SRM a partir do Trabalho Docente Articulado.

#### *6.1.2.1. Os elementos constituintes do Trabalho Docente Articulado e os elementos que o perpassaram*

Após os professores aceitarem e se proporem a adotar a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, inicia-se tal processo, pelo qual identificou-se elementos que são parte dessa concepção teórico –prática, a constituem, e outros que a perpassaram e podem perpassar, mas não constituem a atuação docente com base no Trabalho Docente Articulado.

Esses elementos apresentados nessa subcategoria foram pontuados pelas acadêmicas colaboradoras, pelos professores e pela equipe gestora da escola. Os elementos identificados como constituintes do Trabalho Docente Articulado são: a comunicação, o comprometimento e a disciplina. Já os elementos que perpassaram a concretização dessa concepção teórico-prática foram: os receios, as incertezas, as angústias e o desconforto, os quais foram manifestados principalmente pelas acadêmicas colaboradoras. Esse fato acredita-se que se deve ao papel que o professor de Educação Especial desempenha a partir do trabalho docente articulado, ou seja, ser unificador das ações desta área do saber articuladamente com as demais áreas de conhecimento, ministradas em sala de aula.

Ressalta-se que o professor de Educação Especial aliar as ações desta área do conhecimento nos diferentes espaços da escola, de modo algum, garante a atuação com base no Trabalho Docente Articulado, pois ela depende além da predisposição de todos os professores envolvidos, também, das condições de trabalho destes e das condições de organização do contexto escolar.

Na escola em que a pesquisa de tese aconteceu, teve-se o apoio da equipe gestora e de todos os professores dos anos finais de duas turmas que possuíam alunos com DI, na busca pela efetivação de um Trabalho Docente Articulado.

A partir desse panorama, passa-se a apresentação e discussão desses elementos, manifestados pelas acadêmicas colaboradoras durante os encontros de orientação, bem como na entrevista inicial de cada uma. Já os aspectos evidenciados nas falas dos professores foram revelados nos encontro formativos.

#### 6.1.2.1.1. A comunicação

O Trabalho Docente Articulado envolve diretamente as relações interpessoais, a interação entre pessoas, as situações de trabalho compartilhadas, as quais são determinadas pelo processo de comunicação (CARDOZO e SILVA, 2014). Comunicação aqui entendida como ação dialógica, pois “O diálogo que é sempre comunicação...” (FREIRE, 1987, p.96).

Por isso, afirma-se que a comunicação é elemento essencial ao Trabalho Docente Articulado, conforme se verifica nas experiências e relatos das acadêmicas, abaixo apresentados, sendo o primeiro elemento destacado na pesquisa, ao se adotar a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado para a Educação Especial.

A acadêmica Lagoa já havia trabalhado com alunos com deficiência em experiências anteriores a atuação como colaboradora deste projeto de tese. Ela percorreu com a pesquisadora toda a trilha da pesquisa, passando por duas escolas antes de chegar àquela que acolheu e apoiou o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática. Na entrevista, realizada algumas semanas após as primeiras intervenções, ela esboçou sua percepção, ao iniciar a prática nesta última instituição: *“Nessa escola... (risos) Assim, está **legal a comunicação com os professores**, o interesse deles. Com os professores, com a turma, a interação foi muito rápida, porque eles nos acolheram muito bem. Está bom, é bom assim.”* (LAGOA.).

No trecho acima, Lagoa refere que houve uma interação rápida dela com os professores e com a turma do 8º ano, que tinha inserido o aluno com DI aqui chamado de A2. Lagoa avalia de forma positiva também a sua comunicação com os docentes, frisando, com seus risos, essa conquista alcançada nessa escola. A alegria que Lagoa demonstra em conseguir uma comunicação com os professores reflete o quão ela ansiava por isso, visto que nas demais experiências esse elemento não foi ou pouco foi alcançado.

Esse anseio pela comunicação reitera o quanto ela é essencial no Trabalho Docente Articulado, entretanto, ela só acontece quando há predisposição, a qual está implicada pelas condições de trabalho de cada sujeito nas escolas, pela organização escolar em âmbito geral, pelas realidades das instituições de ensino e,



também, pelo comprometimento da equipe gestora das instituições e comprometimento pessoal de cada envolvido nesse trabalho.

A predisposição colabora para o momento de realização do Trabalho Docente Articulado, visto que nos registros da acadêmica Lagoa percebeu-se que somente uma docente não conversou com ela nas primeiras semanas de intervenção. Já os demais professores buscaram dialogar com Lagoa logo na primeira semana, mesmo que rapidamente em sala de aula. Além disso, nesse curto período de tempo, além de observar em sala de aula, Lagoa já auxiliou os alunos nas aulas dos professores Rio, Campo e Morro.

Lagoa fala da comunicação entre os professores e as acadêmicas como aspecto positivo e essencial para as acadêmicas sentirem-se a vontade em sala de aula e, aos poucos, ter-se o estabelecimento de uma atuação com base no Trabalho Docente Articulado.

A acadêmica Flor no encontro de orientação com a pesquisadora, após as duas primeiras semanas de intervenção, também relatou que:

*Nessas semanas que eu estive, eu percebi que eles (os professores) me puxavam para o: - “Me ajuda!” com a turma, não somente pensando na A1. Tipo: - ‘Me ajuda com a turma. Pode fazer o que tu quiser para me auxiliar, me ajuda para deixar eles concentrados na tarefa”. Sabe? Por mais que...ããã...a turma é complicada, mas isso faz com que os professores se aproximem de mim, e me veem como uma professora colaboradora deles, que eu posso colaborar, pelo menos nesse ponto com eles.(FLOR. Data: 31.05<sup>24</sup>)*

A percepção de Flor indica o quanto os professores do ensino comum ansiavam por alguém que lhes auxiliasse em sala de aula, diante da realidade que vivenciavam. Flor realizava, uma vez na semana com duração de 1 hora e trinta minutos, o AEE em SRM com a aluna A1, do 6º ano, bem como auxiliava no atendimento educacional a A1 em sala de aula, em dois turnos semanais, apoiando os professores, dialogando com estes sobre estratégias de ensino para a aluna e seus colegas e, também a observando e verificando aspectos a serem trabalhados com ela em SRM. O 6º ano era uma turma composta por quinze alunos e, segundo Flor: -“Na turma toda tem alunos com dificuldade, é bem complicado, porque parece que muitos alunos têm dificuldades parecidas com as dela (A1, aluna com DI)”.

---

<sup>24</sup> Os dados coletados nos encontros de orientação com as acadêmicas e nos encontros formativos terão a data do respectivo encontro citadas, destacando a rigorosidade da pesquisa do tipo intervenção pedagógica e a fidedignidade dos dados encontrados na pesquisa.

A afirmação de Flor aponta a sua percepção da realidade da turma de 6º ano, no que tange a aprendizagem dos alunos e, é preciso considerar esse contexto também ao se analisar a fala anterior de Flor, que transparece o anseio de ajuda por parte dos professores.

Diante desse contexto, pode-se dizer que as aproximações entre as acadêmicas colaboradoras e os professores aconteceram logo que elas iniciaram suas intervenções pedagógicas na escola. Entende-se que isso se deve, em grande parte, aos encontros formativos realizados anteriormente as intervenções, pois eles proporcionaram esclarecimento aos professores e a equipe gestora, sobre a função que as acadêmicas iriam desempenhar a partir da atuação com base na concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado.

Tendo esse esclarecimento e diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos, os professores mostraram-se muito receptivos ao Trabalho Docente Articulado, tanto se predispondo a ele, quanto buscando o efetivar nos momentos compartilhados com as acadêmicas, geralmente em sala de aula.

Pode-se observar que foi bastante rápido o movimento de aproximação entre as acadêmicas e alguns professores. A partir dessa aproximação, as acadêmicas identificaram importante saber qual o tema e/ou qual o plano de aula de cada professor, pois assim poderiam colaborar com os professores de forma mais efetiva, pensando em estratégias de ensino potentes ao aluno com DI e seus colegas em sala de aula, por exemplo. Entretanto, Lagoa, no encontro de orientação realizado logo após o início de suas intervenções pedagógicas na escola, pontou que: “— ***Pra quase todos eu passei meu e-mail e Whatsapp, Facebook e até sinal de fumaça pode me mandar pra eu saber o que vai ter na aula, mas ninguém me mandou assim.***” (LAGOA. Data 26.04). Essa fala mostra que o compartilhamento do planejamento, principalmente para os momentos em conjunto em sala de aula, pouco aconteceu.

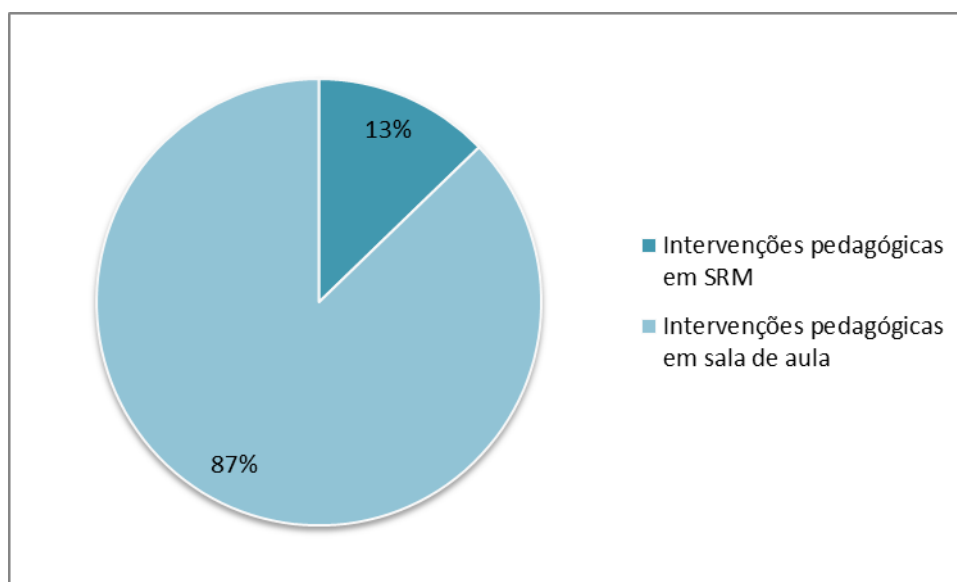
Ao analisar os registros das intervenções de Lagoa, identifica-se que, de abril a dezembro de 2017, a acadêmica colaboradora teve cento e oitenta e oito momentos de intervenção, sendo vinte e quatro (24) momentos de AEE em SRM com o aluno A2, com duração de 1 hora e trinta minutos aproximadamente. Os momentos em conjunto com os professores das disciplinas, realizando atendimento em sala de aula, totalizaram cento e sessenta e quatro (164), sendo que destes

encontros somente em dez (10) teve-se um planejamento em conjunto com os professores.

Os momentos de intervenção pedagógica em sala de aula se comparado às intervenções em SRM, tanto da acadêmica Lagoa como da acadêmica Flor, são em maior número. Isso aconteceu porque os atendimentos em sala de aula eram realizados em dois turnos na semana, já o AEE em SRM acontecia em um turno da semana. Em cada turno de intervenção pedagógica em sala de aula acompanhava-se, em média, quatro disciplinas escolares distintas, portanto, quatro professores.

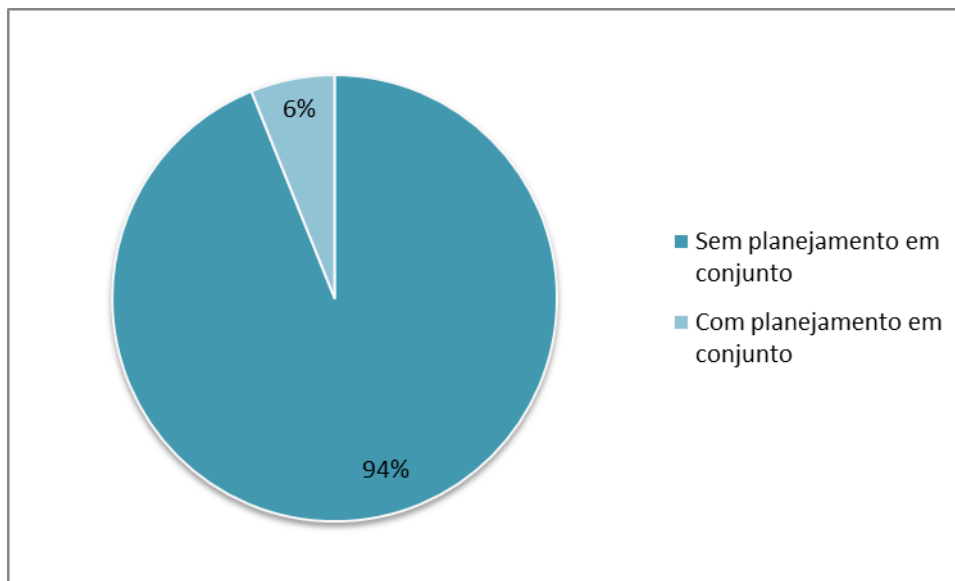
As Figuras 6 e 7, abaixo, ilustram o percentual dos dados das intervenções de Lagoa:

Figura 6- Percentual de intervenções pedagógicas da acadêmica colaboradora Lagoa em atendimento na SRM e em atendimento na sala de aula.



Fonte: Produção da própria autora

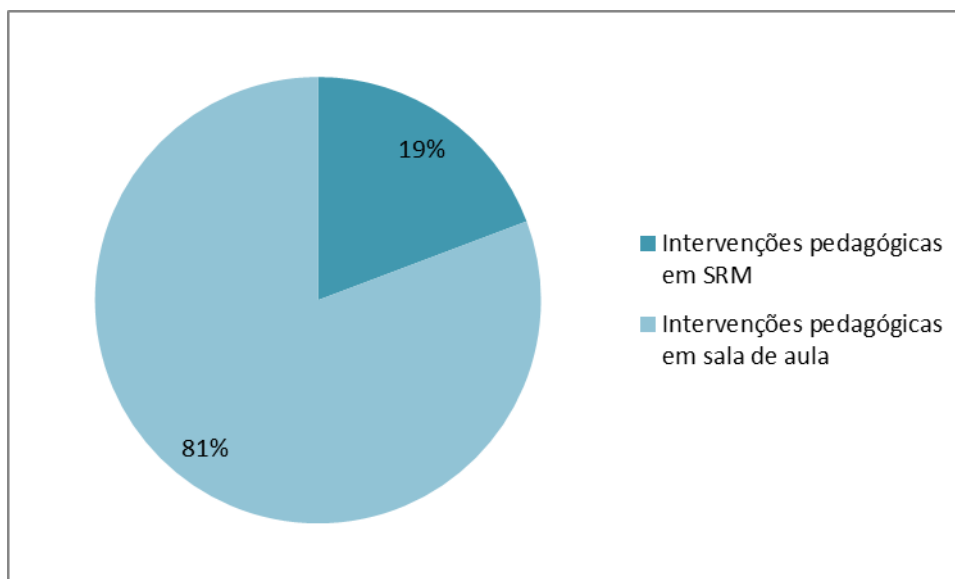
Figura 7: Percentual de intervenções pedagógicas da acadêmica Lagoa em sala de aula, com e sem planejamento em conjunto com os professores.



Fonte: Produção Própria da autora

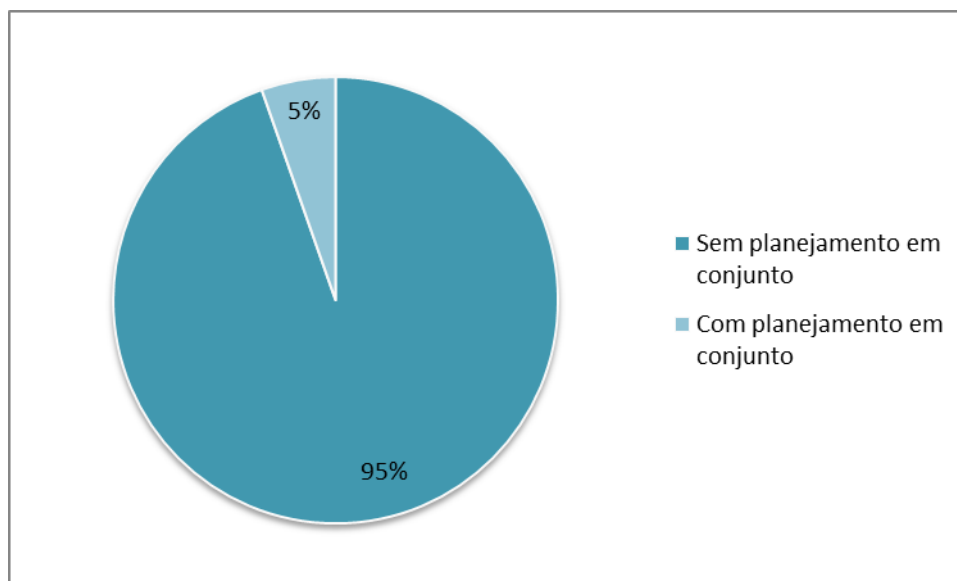
A acadêmica Flor teve, de maio a dezembro de 2017, trinta e um (31) momentos de AEE em SRM com o aluno A1 e cento e trinta (130) momentos em conjunto com os professores das disciplinas, realizando atendimento em sala de aula, sendo que em sete (7) deles teve-se um planejamento em conjunto com os professores. Figura 8 e 9, abaixo, ilustram o percentual dos dados das intervenções de Flor:

Figura 8- Percentual de intervenções pedagógicas da acadêmica colaboradora Flor em atendimento na SRM e em atendimento na sala de aula.



Fonte: Produção própria da autora.

Figura 9: Percentual de intervenções pedagógicas da acadêmica Flor em sala de aula, com e sem planejamento em conjunto com os professores.



Fonte: Produção própria da autora.

Os dados dos Gráficos 7 e 9 elucidam o quão raro é o planejamento em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum, mês sendo o percentual de momentos de atendimento em sala de aula superiores aos momentos de atendimento em SRM. Esses dados reiteram uma reflexão e uma conclusão a que se chegou no decorrer do caminho da pesquisa, ou seja, de que o ensino colaborativo, conforme apresentam Friend e Cook (1995) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), não estava acontecendo, pois a quantidade, o percentual de momentos de planejamento colaborativo entre as acadêmicas colaboradoras e os docentes eram irrisórios se comparado a quantidade e ao percentual de vezes em que elas acompanhavam os alunos e professores em sala de aula.

O planejamento em conjunto quando dos momentos de intervenção em sala de aula é importante para o estabelecimento de uma atuação docente com base no Trabalho Docente Articulado, mas não é um fator decisivo da articulação, ou seja, não é um fator impeditivo do trabalho docente com base nesta concepção teórico-prática. Isso porque, com base nessa concepção, o PDI do aluno deve ser construído e avaliado coletivamente entre Educação Especial e Ensino Comum, sendo este o alicerce da articulação.

Já no ensino colaborativo há a necessidade do planejamento em conjunto entre professores do ensino comum e professores especializados, pois isso baliza

esse serviço da Educação Especial. A dificuldade em realizar o planejamento em conjunto entre esses professores é uma realidade que as pesquisas sobre ensino colaborativo revelam, como pode-se verificar em Fontes (2007), Dèvens (2007), Vilaronga (2014), Lago (2014), Damasceno e Pereira (2015).

Diante disso, pensa-se importante algumas problematizações: Sendo o planejamento a um grupo heterogêneo de alunos uma responsabilidade que deve ser dividida no ensino colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014), pode-se dizer que ele acontece hoje? Diante das realidades que as pesquisas mostram, o ensino colaborativo está garantindo a articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, pontuadas pela legislação brasileira (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011)? Pensa-se negativa a resposta a essas problematizações, tendo por base as dificuldades na realização do ensino colaborativo, apontadas pelos estudos de Fontes (2007), Dèvens (2007), Vilaronga (2014), Lago (2014), Martins, Damasceno e Pereira (2015).

Em função dessas dificuldades no planejamento coletivo, defende-se que a articulação, base para todo o trabalho docente a partir de uma perspectiva inclusiva, precisa obrigatoriamente e essencialmente acontecer no momento de elaboração do PDI dos alunos com deficiência, pois é pela elaboração desse documento em conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum, que se têm maiores probabilidades de ter-se um Trabalho Docente Articulado e uma complementariedade entre as ações dessas áreas na escola comum, com vistas a promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A partir dessa construção coletiva do PDI, a sequência de momentos coletivos de discussão entre Educação Especial e Ensino Comum, com base nesse documento, é importantíssima e essencial para manutenção da articulação e dependerá das condições de trabalho dos professores, das condições e do apoio de cada realidade escolar, bem como da predisposição, da vontade e da crença dos professores e equipe gestora da escola no Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática.

Na escola em que se realizaram as intervenções pedagógicas com base no Trabalho Docente Articulado não havia momento coletivo de planejamento, sendo que a elaboração em conjunto do PDI foi iniciada em junho. Nesse mês também iniciou a se estabelecer uma maior comunicação das acadêmicas com os professores, principalmente com as professoras Arroio e Sanga, as quais estavam

presentes no primeiro encontro de elaboração do PDI. Lagoa relata que: ***“Eu fui ver com a prof. Sanga pra fazer trabalho em conjunto, só que o meio de comunicação dela é meio difícil, porque ela só tem e-mail, não tem watts, nem face, mas tem vontade... (LAGOA. Data: 14.06)”***; ***“Com a prof. Sanga a gente está planejando uma atividade junto e a gente (Lagoa e Sanga) troca bastante e-mail... com a prof. Sanga e a Arroio a gente (Lagoa e Flor) está conversando bastante com elas... (LAGOA. Data: 05.07)”***

Percebe-se que uma maior comunicação se estabeleceu a partir do momento em que se inicia a elaboração conjunta do PDI de A1 e A2 e, certamente, isso teve influência da participação dessas professoras nessa elaboração. Ao observar-se as datas de cada um dos relatos de Lagoa, percebe-se que no primeiro relato- que foi em junho, antes do momento de elaboração do PDI- o destaque está para a dificuldade da comunicação ser somente por e-mail, porém, a “vontade” que Lagoa percebe na professora Sanga, faz com que elas busquem se comunicar, mesmo que somente por e-mail. No segundo relato, em julho, Lagoa mesmo conclui que com as professoras que participaram da elaboração do PDI, tanto ela quanto a acadêmica colaboradora Flor tem conseguido melhorar a comunicação.

O PDI dos alunos com DI iniciou a ser pensado em junho, dia 24/06/2017, um mês e meio após as acadêmicas colaboradoras iniciarem as intervenções pedagógicas na escola. O primeiro encontro para elaboração do PDI aconteceu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em uma sala do Centro de Educação (CE), em que todos os professores de A1 e A2 estavam convidados, bem como a equipe gestora da escola e as acadêmicas colaboradoras, as quais se fizeram presentes juntamente com mais três professores de disciplina, Arroio, Sanga e Árvore, e Lagoa, representando a equipe gestora da escola. O segundo encontro de elaboração do PDI foi em agosto, na escola, sendo que se teve a participação de todos os professores de A1 e A2, das acadêmicas colaboradoras e de todas as pessoas da equipe gestora da escola.

A partir dessa informação sobre a elaboração do PDI dos educandos acima, é interessante que, não por acaso, foi com Arroio o maior número de intervenções pedagógicas em que se teve um planejamento realizado de forma conjunta, ou seja, dos dez momentos de planejamento conjunto de Lagoa com os professores, sete foram com Arroio, já dos sete momentos de planejamento em conjunto entre Flor e os professores, três foram com Arroio. Depois de Arroio, foi com a professora Sanga

que houve mais momentos de planejamento em conjunto e, essa professora também esteve presente nos dois momentos de encontro para elaboração do PDI de A1 e A2.

Desse modo, reitera-se que a comunicação como elemento constituinte do Trabalho Docente Articulado tem uma relação muito intensa com a elaboração conjunta do PDI dos alunos com deficiência, pelos professores de áreas e pelos professores de Educação Especial nas escolas. O Trabalho docente articulado não acontece sem comunicação entre professores de Educação Especial e ensino Comum, assim como não acontece sem uma elaboração conjunta do PDI dos alunos com deficiência, para a qual a comunicação é necessária e essencial.

#### 6.1.2.1.2. O Comprometimento e a disciplina

Já dizia o renomado pedagogo e filósofo Paulo Freire (2002), que, dentre outras coisas, ensinar exige rigorosidade metódica e comprometimento. As experiências vivenciadas durante a pesquisa sobre Trabalho Docente Articulado reiteraram que essa concepção teórico-prática também exige esses elementos.

A pesquisa mostrou que o comprometimento dos professores e da gestão escolar é um elemento essencial e imprescindível para a efetivação de um Trabalho Docente Articulado. Esse comprometimento está atrelado à predisposição, categoria já aqui explanada, e é ele que baliza a superação dos elementos complicadores, como o desconforto, os receios, incertezas e angústias. Assim, o comprometimento trona-se a base para que “[...] os professores tenham a motivação para se profissionalizar e procurar mudanças na prática enquanto lidam com as demandas complexas que as mudanças apresentam.” (MOREIRA, 2005, p. 227).

Esse comprometimento é fortemente influenciado pela gestão escolar, pois o Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática que exige o envolvimento de toda a escola e, como a equipe gestora exerce uma liderança nesse espaço, ela é exemplo e, principalmente, pode oportunizar maiores condições para a atuação docente com base nessa concepção. O professor Morro evidencia a importância do apoio da gestão escolar, quando afirma que:

*Eu observo que é uma escola muito aberta pra esse tipo de experiência, e quando a gente sente que tem uma base boa...que aqui na escola a gente tem a direção, a coordenação e sempre foram muito abertos a práticas diferentes... ai já tem uma*



*expectativa boa e se for bem organizada, não tem como dá errado, por que a nossa experiência com a educação especial foi muito boa no ano passado. (MORRO)*

O professor Morro afirma que “[...] *quando a gente tem uma base boa...ai já tem uma expectativa boa...*”. Essa base é o exemplo, é a confiança, que motiva os docentes, essa base é o empenho da gestão escolar no sentido de buscar melhores condições para o trabalho dos professores. No caso da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, viu-se que a predisposição dos professores é essencial, mas que ela é diretamente implicada pela confiança, pela credibilidade e pelo comprometimento que a equipe gestora da escola demonstra nessa concepção teórico-prática.

Esse comprometimento da equipe gestora, além de ser indiretamente mencionado pelo professor Morro, também pode ser identificado na explanação de Lago- professora integrante da equipe gestora da escola -, em um encontro formativo realizado no mês de outubro:

*Eu sinto que a gente se apoia... Elas (acadêmicas) nos ajudam e a gente ajuda elas... talvez devesse ter mais esses momentos de discussão, mas a gente faz o que pode né?... É um sentimento de parceria e de troca também, porque sempre que tem alguma duvida em relação à inclusão, eu sempre procuro trocar com as gurias, eu me sinto apoiada...assim, da minha prática que eu sinto é a parceria...(LAGO. 27.10)*

O que Lago expõe reflete o que aconteceu, ou seja, a equipe gestora da escola acreditou no Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática potente o desenvolvimento dos alunos com deficiência, para o trabalho e a formação continuada dos professores. Com isso, a equipe gestora fazia o que estava ao seu alcance para auxiliar na efetivação dessa concepção. Prova disso foi o fato de que, mesmo com a orientação da Secretaria Municipal de Educação para suprimir os momentos de formação no horário dos professores na escola, nos dias letivos, a gestão escolar manteve os encontros de formação na escola e concedeu um momento para as discussões acerca do Trabalho Docente Articulado.

A gestão escolar já havia adotado a prática de, a cada ano, conversar com todas as famílias dos alunos sobre a possibilidade de, em média, um dia a cada dois meses, os alunos não terem aula, a qual era recuperada em um sábado. Isso, para que os professores pudessem ter encontros formativos e administrativos na escola, o que acontecia com a concordância das famílias.

A equipe gestora da escola, a partir da concordância dos professores em participar da pesquisa de tese, cedeu o período de uma hora de sua reunião pedagógica, para que pudéssemos discutir sobre o Trabalho Docente Articulado desenvolvido. Em um desses momentos se questionou o que o trabalho a partir dessa concepção teórico-prática exigiu. Os professores responderam que:

***Nos exigiu compromisso, porque poucas vezes a gente consegue conversar pessoalmente, por causa dos horários mesmo né?... E já acabamos conversando mais pelo facebook mesmo, elas vão mandando coisas e eu mando coisas pra elas... (RIO) 27.10***

***O trabalho com as meninas nos exigiu compromisso, buscar fazer junto, melhorar...Esse sentido de mediação que vocês tiveram que talvez a gente não tivesse entre nós sem a presença de vocês, então também tem isso, nos comprometeu, nos chamou pra olhar a todos, a trabalhar em conjunto. (PÁSSARO, 27.10)***

As colocações dos professores acima comprovam que a Educação Especial a partir do Trabalho Docente Articulado tem uma prática pedagógica que “chama” os professores a trabalhar em conjunto, tendo como foco o ensino e a aprendizagem principalmente dos alunos com deficiência.

A partir disso, o comprometimento de todos os envolvidos foi e é necessário, comprometimento que envolveu na prática, nas intervenções pedagógicas, inclusive, a comunicação através de redes sociais, em momentos fora do horário de trabalho na escola, como expõe o professor Rio.

Entende-se que a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado para Educação Especial resgata o caráter pedagógico da Educação Especial, principalmente no contexto de atuação na escola comum. Esse caráter pedagógico da Educação Especial que já existiu de forma evidente, conforme Kassar e Rabelo (2013) nos mostraram no segundo capítulo desta tese, mas hoje, reiterando o que Garcia e Michels(2011) e Vaz (2013, 2017) nos denunciam, esse caráter não é identificado na atual política de Educação Especial.

O foco do trabalho da Educação Especial nas escolas comuns, a partir da concepção teórico-prática aqui apresentada, é no ensino e na aprendizagem dos alunos com deficiência, ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente produzidos, a partir das potencialidades que esses estudantes possuem, fazendo-se, quando e se necessário, adaptações curriculares de grande e pequeno porte (BRASIL, 1998).

A partir disso, as palavras das acadêmicas colaboradoras Flor e Lagoa- no mês de agosto em um encontro de orientação para intervenção pedagógica, esclarecem que, além do comprometimento, também é essencial a disciplina na atuação pedagógica balizada pela concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado. A disciplina é evidenciada pelo estudo e pela rigorosidade na avaliação e análise do que se está desenvolvendo. As acadêmicas colaboradoras evidenciam isso nas seguintes afirmações:

*A gente está nessa coisa muito de se conhecer, muito de estar participando de muita coisa na escola, muita coisa juntos e se envolve com tudo e com todos, e conhece todo mundo e todo mundo conhece, confia em pouco na gente, mas assim: **até que ponto essa parceria de fato está sendo para o ensino do aluno?** Eu não sei, sabe, isso que me deixa meio preocupada assim...**tem que ter isso muito claro, a gente... se disciplinar assim, porque se não a gente faz tudo, ajuda todos, mas não foca...** (FRUTO, Data: 23-08)*

*[...] com o professor Morro **eu vou ter de pensar uma maneira de deixar claro algumas coisas**, deixar bem claro que é nós juntos que trabalhamos, **porque ele (professor) está achando que dando essa liberdade pra nós (acadêmicas)**, de pensar e aplicar algo, **é trabalhar junto, e eu acho que não é por aí...**(LAGOA. Data: 23-08)*

Na reflexão de Flor ela expressa sua preocupação, após constatar que é preciso haver disciplina, no sentido de não perderem o foco no desenvolvimento dos alunos com deficiência A1 e A2, bem como deixar claro qual a forma de atuação delas na escola, a partir do Trabalho Docente Articulado. A partir de suas reflexões, que Lagoa e Flor tomaram consciência de alguns aspectos em sua forma de atuação que precisariam ser reparados e esclarecidos e, isso as levou a um empoderamento sobre o trabalho que desenvolveram, o que o constituiu como humanizador, corroborando com afirmações já apresentadas nesta tese sobre o potencial humanizador do Trabalho Docente Articulado. As situações relatadas por Lagoa e Flor também reiteram o entendimento de trabalho em Marx (1844), Engels (1876) e Vygotski (1930).

Acredita-se que a constatação acima expressa por Flor aconteceu após inúmeros momentos em que ela e Lagoa, estando predispostas, auxiliaram em diferentes propostas nas salas de aula e na escola como um todo, porém, constataram que, muitas vezes, essas propostas não abarcavam as especificidades de ensino dos alunos com DI e não se teve tempo na instituição para planejar coletivamente de modo a abarcar essas especificidades. A partir disso, elas perceberam a importância de se disciplinarem quanto a isso e, também, deixarem

claro sua função de apoio ao ensino dos alunos com DI nas turmas de 6º e 8º ano, ajudando a pensar a intencionalidade de propostas gerais da escola, como gincanas, por exemplo, de modo que também contemplasse as especificidades desses alunos.

Essa clareza de que Flor fala, entende-se que é a consciência, a intencionalidade do trabalho, a constitui o caráter pedagógico do trabalho do professor, pois já dizia Saviani (2003) que o caráter pedagógico da atuação docente está na intencionalidade do professor. Essa consciência da intencionalidade do trabalho desenvolvido é essencial a constituição deste como elemento humanizador, como Marx (1844), Engels (1876) e Vygotski (1930) destacam. Assim, percebe-se que o Trabalho Docente Articulado, nesse estudo, colaborou para o resgate do sentido humanizador e pedagógico do trabalho dos professores, tanto de Educação Especial, como de Ensino Comum, confirmando a hipótese que se depositou sobre ele.

Essa disciplina, manifestada por Flor, exige diálogo, clareza das funções e da intencionalidade de cada professor no trabalho desenvolvido, exige criticidade, elementos envolvidos no que Freire (2002) chama de rigorosidade metódica. Além disso, entende-se que os professores precisam adotar essa rigorosidade metódica em sua atuação, refletindo criticamente sobre ela, engajando aí outro elemento destacado por Freire, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática, a partir da qual Lagoa identificou a centralidade do Trabalho Docente Articulado quando menciona que ele é um trabalho em conjunto e, identificou que era preciso esclarecer isso a um professor especificamente.

Assim, entende-se que disciplina, a rigorosidade metódica e a reflexão crítica sobre a prática têm uma relação de complementariedade e no Trabalho Docente Articulado entende-se que a disciplina abarca as demais em um movimento cíclico, ou seja, a disciplina exige rigorosidade metódica, a qual exige reflexão crítica que exige disciplina e vice-versa.

Desse modo, o conjunto composto pela disciplina e pelo comprometimento é componente essencial do Trabalho Docente Articulado, o qual, pelos relatos aqui apresentados, viu-se que “chama” o coletivo dos professores e da equipe gestora da escola para se responsabilizar pelo ensino, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência. Com isso, essa concepção teórico-prática também rompe com o entendimento, a imagem, muito presente nas

realidades brasileiras, de que a educação escolar desses alunos é responsabilidade somente ou majoritariamente da Educação Especial, como evidenciam os estudos de Martins (2014), Mendes, Cia, Tannús-Valadão (2015), Kleber (2015), Pertile (2014), Vaz (2013 e 2017).

#### 6.1.2.1.3. Os Receios, as incertezas e as angústias

As emoções nos levam a ação, e também a estabelecermos relações. O processo de ensino e aprendizagem envolve relações humanas, envolve ações e reações dos sujeitos, necessita de mediação que estimule o estabelecimento de signos, de significados, as relações entre eles, o desenvolvimento de valores sociais, etc (VYGOTSKY, 1997).

As ações envolvidas no aprender, no ensinar, no educar são imbuídas de emoções, as quais são voláteis, diferente dos sentimentos, mais estáveis (MATURANA, 1998) e podem perpassar a atuação docente com base no Trabalho Docente Articulado, como os “Receios, Incertezas e Angustias”, que nomeiam essa subcategoria e acometeram alguns participantes dessa pesquisa no seu transcorrer.

A acadêmica Lagoa manifestou sua sensação de incerteza com as intervenções pedagógicas em sala de aula, ainda no primeiro mês em que elas aconteceram, referindo que:

*– Eu não sei como abordar o A2, eu deixo ele bem livre, até por que eu tenho medo que a turma diga que eu estou ajudando só ele. Mas assim...eu fico observando, só que não só do lado dele assim... Ele veio me pedir ajuda e dai eu vou e ajudo... (LAGOA, encontro de orientação em abril).*

O receio também acompanha a incerteza de Lagoa em relação à atuação em conjunto com o professor de sala de aula nesse espaço. A acadêmica se preocupava, pois não queria parecer aos demais alunos que estaria em sala de aula somente para auxiliar o aluno A2, bem como não era sua intenção realizar, no espaço coletivo da turma do aluno com deficiência em sala de aula, um atendimento muito específico ou individualizado a A2, pois isso o segregaria da interação com seus colegas.

Além disso, um atendimento específico ou individualizado aos alunos com deficiência é característica do que se desenvolve no AEE em SRM, o qual no município de Santa Maria (RS), assim como em Nova Iguaçu (RJ), conforme

Damasceno e Pereira (2015), acontecem majoritariamente de modo individualizado, ou seja, com atendimento de um aluno em um período de uma hora até uma hora e meia.

A preocupação de Lagoa é muito pertinente, visto que é imprescindível que a presença do professor de Educação Especial em sala de aula comum **não gere um atendimento individualizado no espaço coletivo da sala de aula, nem reforce o equivocado entendimento de que esses professores são os únicos responsáveis pelos alunos com deficiência nas escolas (grifo nosso)**. Esse entendimento equivocado é encontrado em muitas realidades escolares brasileiras, como mostraram as pesquisas do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) (MENDES, CIA, 2014; MENDES, CIA, TANNÚS- VALADÃO, 2015)

Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015), ao escreverem o último capítulo da publicação Volume 4, do ONEESP, que apresenta a organização e o funcionamento do AEE no Brasil, referem as dificuldades de articulação entre professores de SRM e de Ensino Comum e mencionam “[...] faltar compartilhamento de responsabilidades em relação aos alunos PAEE<sup>25</sup>, predominando a compreensão de que a responsabilidade pelo ensino dos ‘alunos de inclusão’ é do professor de SRM.” (2015, p.509). Ainda, as autoras referem que o AEE em SRM, em muitas realidades, se assemelha a pequenas clínicas, isoladas dentro da escola.

O estudo de Damaseno e Pereira (2014), realizado em um município do estado do Rio de Janeiro, corrobora com o referido pelas autoras acima, pois identificou que professores do ensino comum obstaculizavam ou resistiam em dialogar com os professores das SRM's, por defenderem “[...] a ideia que estes são os únicos responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes atendidos pela modalidade educação especial.” (2014, p. 02171).

Por isso, quando as condições de trabalho dos professores e as condições do contexto escolar permitirem que os dois professores, de Educação Especial e Ensino Comum, trabalhem articuladamente, é importante esclarecer que as responsabilidades sobre o ensino e a aprendizagem do aluno com deficiência é compartilhada, e que, a partir disso, não será somente o professor de Educação Especial que auxiliará esse aluno.

---

<sup>25</sup> A publicação usa a sigla PAEE para se referir ao público-alvo da Educação Especial.

É essencial romper com esse entendimento, ou mesmo com essa crença de que o professor de Educação Especial é o único responsável pelos alunos com deficiência na escola comum e que, também, a SRM pode ser um espaço de ensino e aprendizagem a todos os alunos, claro, sempre resguardando sua especificidade de atendimento as demandas específicas dos alunos com deficiência. O Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial, principalmente nas escolas comuns, exige romper com esse entendimento errôneo.

Com isso, se propõe que a partir do Trabalho Docente Articulado tanto professores das disciplinas escolares, como professores de Educação Especial, em algum momento, articulem suas ações de modo que possam conhecer e, talvez, fazer uso da SRM, também, levando a turma, ou um grupo de alunos da turma a conhecer e compartilhar esse espaço de ensino e aprendizagem com os alunos com deficiência, caso se julgue isso importante para estes.

Com isso, acredita-se que também seja desmistificada a imagem que hoje a SRM representa em muitas escolas, pois, conforme observaram Guimarães, Almeida e Oliveira (2013): “[...] as salas de AEE parecem não pertencer a escola, é um lugar demarcado pelo atendimento das crianças da inclusão e de responsabilidade da Secretaria de Educação Especial”.

A observação das autoras acima, em duas escolas de um município do estado de Sergipe, corrobora com o que Lagoa manifestou em um momento de orientação das intervenções pedagógicas, realizado em junho de 2017. Segundo Lagoa:

*[...] no AEE na SRM, um dia que nós tínhamos um trabalho, que nós tínhamos combinado que o A2 ia realizar uma pesquisa que era na informática, os colegas foram chamar e se travaram assim ó, eles não conseguiram entrar. Tipo, super curiosos assim, sobre o que tinha dentro da sala [...]*

A reação dos colegas do aluno A2 reitera o fato de que em muitas escolas a SRM muitas vezes é um lugar “desconhecido” para a maioria dos alunos e professores. Entende-se que isso confirma o que Givini (2007, p. 128) já afirmava, ou seja, que a Educação Especial na perspectiva inclusiva, do modo como está acontecendo, está se tornando “[...] um subsistema paralelo ao ensino comum. Esse fato tem distanciado professores de salas regulares da responsabilidade pela aprendizagem de alunos com necessidades especiais.”

Entretanto, entende-se que com um Trabalho Docente Articulado, aos poucos, a Educação Especial começa a ser vista e entendida como parte do contexto da escola, a SRM como espaço desta, que não é exclusivo do professor de Educação Especial, mas sim, da escola, para que todos os professores, em articulação, proporcionem ensino e aprendizagem principalmente aos alunos com deficiência, nunca se esquecendo da importância da interação desses alunos com seus colegas para o processo de aprendizagem (VYGOTSKI, 1997).

A partir disso, é importante que os professores de Educação Especial conheçam e interajam com os colegas dos alunos com deficiência. Uma possibilidade excelente para isso acontecer são os momentos de inserção desse professor em sala de aula comum. Na pesquisa que mobilizou esta tese, as acadêmicas colaboradoras realizavam tais inserções, as quais logo que iniciaram, provocaram receios e incertezas, emoções comuns diante do novo (LA ROSA, 2003). Em um encontro de orientação para as intervenções pedagógicas, no mês de agosto, elas relataram que:

***Lá no início eu tinha um pouco de medo** (risos), na verdade pela questão de conhecer cada um (dos professores) e saber como que é em sala de aula né? Não sei se a questão era medo, mas um pouco de receio, ansiedade em saber como ia ser a minha presença dentro da sala de aula, e com os alunos... Ah...eu me sinto bem assim..(LAGOA. Data: 23.08)*

*[...] **mas no início o que mais me preocupava era como que ia ser essa função com os alunos**, da turma, porque a gente tinha um histórico deles que não era muito agradável de se pensar, mas todos me receberam muito bem, os alunos, a turma e foi um relacionamento e está sendo bem bom, bem tranquilo. A gente tem os “pé de guerra” na turma, mas é por agitação, mas está bem tranquilo assim a questão de estar em sala de aula...**Eu tinha receio dessa questão** assim, de levantar, de poder andar e ajudar os alunos na aula da professora Campo no início, porque ela já olhava pra ti...dai eu fiquei meio assim né? Mas agora ela me convidou pra ler com ela lá na frente e está bem legal[...](FLOR. Data: 23.08)*

Cada uma das acadêmicas manifestava receio e angústia em relação a aspectos distintos, ou seja, Lagoa em relação principalmente aos professores e Flor em relação ao trabalho com os alunos e da interação na aula da professora Campo, mas somente no início das intervenções.

Os receios, as incertezas e angustias foram emoções que fizeram parte do processo de construção de uma prática pautada no Trabalho Docente Articulado. Então, essas emoções podem fazer parte, podem perpassar o processo de adoção



do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-metodológica, mas não a constituem, ou seja, não podem ser aspectos que se estabeleçam.

O que é desconhecido, é desafiador, mas como referido pela professora Campo nas entrevistas: “o desconhecido é nosso desafio, é o que nos move...”. Esse desafio no contexto escolar, conforme Damasceno e Pereira (2015, p.344), “[...]é o elemento essencial para que ocorra a mudança. Só assim, será possível estabelecer alternativas/mudanças em todo o cenário escolar [...]”.

Aos poucos tais emoções manifestadas acima foram desaparecendo, visto que as acadêmicas colaboradoras afirmaram que essas foram emoções no início do processo de atuação pedagógica com base Trabalho Docente Articulado. No mesmo momento em que elas relatam tais anseios que as acompanharam no princípio das intervenções pedagógicas, elas não manifestam que tais anseios perduraram, mas sim, naquele momento, em agosto, quatro meses após o início das intervenções pedagógicas na escola, elas sentiam-se bem no espaço da sala de aula (FLOR), com o trabalho desenvolvido (LAGOA).

No mesmo encontro de orientação às intervenções pedagógicas em que as acadêmicas relataram seus anseios, Flor pontuou outra angústia bastante significativa em relação ao AEE em SRM:

***Sabe o que está me angustiando que no AEE, não sei se a gente está virando reforço no AEE? Porque a gente está trabalhando assuntos de sala de aula, tem trabalhos e mais trabalhos e tal e SRM não é reforço, mas as vezes parece, não sei, sabe? A gente tenta fazer o melhor, mas... Tipo, parece que na escola querem que a gente ajude eles (os alunos) com os trabalhos, mas até que ponto isso é bom...Tipo, na sala de recursos o que a gente faz, lê o enunciado de novo pra A1 processar o que o enunciado está pedindo, porque na muvuca da sala, eu acho que isso atrapalha A1 bastante, ela não consegue prestar atenção no que ela está lendo...Pra mim é um problema ainda no AEE, não saber se o que eu estou fazendo está certo, se vai surtir algum efeito, se eu vou ver algum ponto positivo nisso, se vai ter melhora mesmo. Nesse ponto assim, então... o que me deixa mais angustiada é em relação ao AEE na SRM. (FLOR. Data: 23.08)***

A angústia de Flor reafirma o que já se pontuou nesta tese, ou seja, que a Educação Especial como área do conhecimento, com intenções pedagógicas claras dentro das escolas, é algo bastante nebuloso e distante quando associada somente ao AEE em SRM. Vaz (2013) e Pertile (2014) já discutiam, interpretando documentos orientadores da Educação Especial (BRASIL, 2008; 2009; 2011) que esta área está bastante resumida à disponibilização de recursos e ajudar técnicas, e

que o caráter pedagógico do AEE em SRM praticamente inexistente ou não é evidenciado. Essa situação colabora para que se confunda, principalmente no contexto escolar, essa forma de atendimento da Educação Especial como um reforço escolar.

A partir disso, Flor expressa uma angústia que assola muitos professores de Educação Especial, que sabem que o trabalho em SRM não é reforço escolar e, ao refletir sobre sua prática, questionam-se sobre ela. Essa angústia quando leva ao questionamento e reflexão sobre a prática entende-se que seja positiva, a partir do momento que indica uma preocupação com a atuação e com os resultados dessa e, pode impulsionar ao estudo e a pesquisa, movimentos que colaboram para o empoderamento do professor de Educação Especial na escola comum.

É imprescindível que essa angústia impulsione um movimento de estudo, a fim de encontrar de estratégias de ensino e argumentos que vão embasar a intencionalidade do trabalho desenvolvido no AEE em SRM, pois, a partir dessa clareza, se poderá argumentar com propriedade aos questionamentos dos professores, pais, equipe gestora da escola, sobre o que se desenvolve no AEE em SRM e que articulação é necessária entre esse atendimento, o contexto familiar e de sala de aula.

Reitera-se, assim, que AEE em SRM não é reforço escolar, mas sim um trabalho pedagógico que se soma a todos os demais da escola e, a SRM é um espaço onde há materiais e recursos específicos e onde se pensam e desenvolvem diversos aspectos e estratégias, diferentes dos da sala de aula, necessários para mobilizar o ensino e aprendizagem, principalmente, dos alunos com deficiência.

É importante esclarecer que o reforço escolar, conforme Silva (2013) objetiva auxiliar na aprendizagem daqueles alunos com dificuldades, considerando o ritmo geral da turma, assim, "...consolidando e ampliando os conhecimentos, enriquecendo as experiências culturais e sociais, para assim ajudá-los a vencer os obstáculos presentes em sua aprendizagem." (SILVA, 2013, sp).

Na escola em que se realizou pesquisa de tese, as acadêmicas colaboradoras eram solicitadas a auxiliar os alunos com deficiência nos trabalhos das disciplinas, sendo que esse não é o objetivo do AEE em SRM. Flor tinha essa consciência e se angustiava com tal situação, sendo orientado a ela usar o tema do que estava sendo desenvolvido em uma das disciplinas, para trabalhar elementos

que ela identificava necessários desenvolver com A1 no AEE em SRM (como o aspecto da higiene, que será abordado posteriormente).

Essa fala de Flor, expressa no mês de agosto, após três encontros formativos com os professores na escola, mostra o quão à interpretação do AEE em SRM como reforço escolar é forte. Isso é extremamente preocupante, pois revela a problemática da nebulosidade sobre o papel deste na escola, reflexo de uma séria crise na questão pedagógica desse atendimento.

A partir dessa situação, no encontro formativo de outubro cada acadêmica colaboradora conversou individualmente com dada professor de disciplina, tendo um roteiro orientador para esse diálogo. Um dos aspectos do roteiro dizia respeito ao diálogo entre eles sobre o que acontece nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem do aluno (sala de aula, sala de recursos, etc). Sobre essa questão, Lagoa afirmou que:

*Nossa, foi ótimo conversar com os professores, com cada um, ter esse tempo sabe? E quando a gente leu a questão sobre se a gente comenta o que acontece em cada espaço, assim...eu me dei conta que eu não falava do AEE, do que acontecia na sala do AEE...e muitos professores nem conhecem a sala. Ai eu me dei conta como é importante a gente falar pra eles também, eles saberem o que a gente faz lá, até irem lá com a turma numa hora, quem sabe...*

Essa situação vivenciada na pesquisa confirmou a importância do elemento comunicação, do diálogo, em uma atuação pedagógica com base no Trabalho Docente Articulado. Viu-se, a partir dessa experiência, que se faz necessário, a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, que o professor de Educação Especial compartilhe com os professores da sala de aula e com os familiares dos alunos com deficiência, o que é desenvolvido no AEE em SRM. Isso mobiliza a articulação e também, é uma forma de aclarar e fortalecer a intencionalidade desse atendimento. Também, agindo dessa forma a Educação Especial pode ser mais valorizada nos espaços escolares como sendo uma importante área do conhecimento na escola, mas não a única, responsável pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência.

#### 6.1.2.1.4. O Desconforto

O desconforto foi uma sensação que também fez parte do desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado em alguns momentos do estudo. Essa sensação foi

expressa pelas acadêmicas colaboradoras, mas percebida também em alguns professores, sendo algo que perpassou pelo processo de atuação pedagógica baseada no Trabalho Docente Articulado, mas que, aos poucos, foi sendo extinta.

Esse desconforto se deu principalmente em sala de aula, pois não é comum a Educação Especial estar nesse espaço e, ao se atuar com base nessa nova concepção teórico-prática para a Educação Especial, ou seja, com base no Trabalho Docente Articulado, podem-se encontrar situações que tragam uma sensação de desconforto.

O Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática nova e, o novo desacomoda, desestrutura, porém, [...] é preciso criar esse lugar, abrir espaço para que o novo, envolto na incerteza e na indefinição, possa habitar a vida do professor.”(OSTETTO, 2007,p. 198). A novidade, pode potencializar o processo formativo continuado no contexto das escolas, pode ser a pedra no caminho que baliza o impulso para a superação de um obstáculo. Obstáculos, muitas vezes, exigem passos mais largo do que aqueles que são comuns e constantes nos contextos escolares, nos caminhos do ensino e da aprendizagem.

Entretanto, muitas vezes, antes de se visualizar ou de se perceber uma nova concepção teórico-prática como elemento potencializador à formação e ao desenvolvimento do trabalho docente, essa novidade pode provocar certo incomodo nos professores e também, no caso dessa pesquisa, nas acadêmicas colaboradoras. A seguir temos alguns relatos em que se percebe a sensação de desconforto em alguns momentos de inserção pedagógica na sala de aula:

*[...] tem a questão de uma professora né, que é o que eu acho ela... ééé...entendeu a questão do projeto, de como é o trabalho e tal, mas às vezes ela deixou pra mim. Eu acho assim, ela acha que eu posso muito mais auxiliar ele (A2) e **até porque eu sinto o desconforto dela de eu estar presente na sala** [...] quinta-feira na outra né, na última, o aluno chamou ela e ela me olhou e não foi até ele...o A2 com certeza ela ouviu e não foi até ele. Então assim, aquela coisa de tu vai e eu não vou fazer nada. (LAGOA. Data: 26.04)*

***Eu não me sinto à-vontade com a professora Pássaro na sala, até por que assim, o método dela em sala de aula, por que assim, o que está acontecendo comigo agora, eu só me movimento dentro da sala quando tem exercício, se tão explicando o conteúdo eu fico muda, calada, não faço nada... Então pra mim a única função é quando tem exercício... Então eu não sei, fica desconfortável pra mim e não sei quanto não está desconfortável pra ela, a minha presença, ou também não está, porque ela não está nem aí pra mim, vamos dizer assim... Eu acho que ela nem sabe como chegar em mim e eu fico um pouco travada... A princípio eu estou ficando em sala, mas tem momentos que por mim eu sairia. Porque eu não tenho, eu não faço nada. É que também assim, eu não sei o que ela vai dar em aula. (LAGOA. Data: 24.05)***

*Não tive contato e não busquei contato. Eu estou ficando do lado do A2, porque ele tem bastante dificuldade na disciplina da Pássaro. **Se ela acha que eu sou monitora, eu estou fazendo quase esse papel na aula dela, mas por mim eu sairia. Estou me sentindo meio inútil na aula dela....** (LAGOA. Data: 14-06)*

***Uma professora, a Campo, disse pra mim ficar a vontade, mas eu não me senti a vontade... Então eu já me bloqueei...** a professora estava explicando e eu fiquei com medo deles (alunos) falarem comigo e ao mesmo tempo fiquei com medo de sair do lugar. Eu poderia ter auxiliado esses alunos, poderia ter perguntado a professora se eu poderia ter levantado e auxiliado os alunos a resolver, mas eu não consegui, **eu me senti bloqueada**, mas (na sala) com os outros professores os alunos me solicitaram ajuda, então eu vejo essa parceria, mas com ela não ainda...(FLOR. Data: 11.05)*

*Comigo a professora Pássaro falou da ideia do globo e eu disse que ia ver o que achava sobre isso e mandei mensagem de e-mail pra ela com o que achei. Na escola **perguntei se ela queria que eu ajudasse e tal e ela disse que faria no dia seguinte, mas eu disse que eu não estaria e ela disse que não tinha problema. Eu fiquei meio assim, mas... Resumindo, ela não fez o globo.** (FLOR. Data: 14-06)*

No primeiro relato de Lagoa ela afirma perceber o desconforto da professora Pássaro com a presença da acadêmica em sala de aula. Nas demais falas das acadêmicas, em diferentes encontros de orientação para as intervenções pedagógicas, percebe-se também essa sensação por parte das acadêmicas na aula de duas professoras em específico.

Essa sensação manifestada por Flor e Lagoa nos excertos acima, bem como evidenciada nas atitudes de Pássaro, não são incomuns quando há a presença do professor de Educação Especial no contexto de sala de aula. As pesquisas de Zanata (2004), Capellini (2004), Devéns (2007) e Fontes (2008), sobre ensino colaborativo, já evidenciavam essa reação por parte dos professores das áreas do currículo escolar, diante da presença de um professor de Educação Especial em sala de aula, bem como, isso acarretava também no desconforto desse último nesse espaço.

No Trabalho Docente Articulado há a necessidade de que, em algum momento previamente definido com o professor de Ensino Comum, o professor de Educação Especial ingresse em sala de aula para observar o aluno com deficiência, o contexto da sala e da turma na qual ele está inserido, pois essa observação também baliza a elaboração do PDI, as estratégias pensadas coletivamente para o trabalho tanto em sala de aula quanto no AEE em SRM. Com isso, no Trabalho Docente Articulado é essencial algum momento de compartilhamento do contexto da sala de aula entre esses professores, o que hoje ainda é um tabu e um incômodo para muitos. E isso reitera novamente o que já referia Gómez (2001), ou seja, o isolamento docente é uma das culturas escolares mais difundidas na sociedade.

O isolamento concebido como refúgio ou mecanismo de defesa é adequado ao cultivo da passividade e não estimula a criatividade, a afirmação das diferenças, a construção de alternativas originais, a articulação e o enriquecimento mútuo dos docentes (GÓMEZ, 2001).

Porém, diante da perspectiva inclusiva, que prevê a valorização da diversidade e consideração desta como mola propulsora de aprendizagem, é preciso trabalho em equipe, apoio mútuo, compartilhamento da ação pedagógica, diálogo, troca de experiências, trabalho coletivo entre os professores, segundo as proposições de Carvalho (2010), Oliveira (2009) e Freire (2002). Esses autores mencionam tais ações como essenciais também ao processo de formação docente.

Diante disso, mesmo com o desconforto manifestado algumas vezes pelas acadêmicas, principalmente nas aulas da professora Pássaro, seguiu-se persistindo na atuação articulada com ela, a qual começou a melhorar em julho, quatro meses após o início das intervenções pedagógicas na escola. Isso denota que por vezes é necessário um tempo e certa paciência para que as pessoas se habituem e familiarizem com essa forma articulada de atuação docente, pela qual por vezes o professor de Educação Especial poderá estar em sala com o professor de Ensino Comum.

O relato das acadêmicas em julho evidenciou o processo de esvaecimento do desconforto que elas sentiam e percebiam também na professora:

*Parece que **nossa presença já não está mais tão ofensiva pra ela** (professora Pássaro), que o medo dela era esse sabe, eu acho, a gente parecia intrusa pra ela. **A primeira vez que eu sugeri algo ela aceitou e depois disse que ela fazia sozinha.** Então tá! No fim ela não fez a atividade...**Ela não dá esse espaço**, ela não consegue mesmo, é dela isso, **mas está mais solta com os alunos**, com todos, **principalmente com a A1..**(FLOR. Data: 05-07)*

***Eu já tenho mais proximidade, acompanho mais exercícios na aula dela** (prof Pássaro)... **Eu não sei, a gente parece que não estava vendo, mas pra ela está muito legal, pra ela está funcionando nosso trabalho...** Pra mim foi muito bom fazer essa conversa com eles (os professores), tipo uma avaliação assim né, como fizemos nesse encontro formativo. (FLOR. Data: 30-08)*

*Com a prof. Pássaro, eu não sei chegar nela gente, mas eu estou tentando!(risos) **Eu acho assim, que ela está se motivando**, ela levou uma atividade diferente pra eles, ela quis meio que mostrar pra toda a turma, com figuras e imagens assim. E o A2 chamou ela, por mais que eu esteja do lado dele, ele chamou ela e ela veio, conversou com ele, elogiou ele ser bidestro, porque ele recortava com as duas mãos. **Ela estava assim, super aberta com ele. Acho que eu estou mais travada que ela pra nós conversar.** (LAGOA. Data: 05-07). Ah, com os professores, me sinto bem, não sei se na verdade não seria confortável a palavra...(LAGOA. Data: 23-08)*

***Pro oitavo ano eu falei com a prof Pássaro , porque ela está trabalhando globalização e tal e dai pensei em abordar ali junto as profissões...** Ela ficou de pensar, mas na outra semana ela já chegou falando que não tinha tido tempo de pensar*

*melhor e que ela ia ver pra sexta. Eu disse que sexta eu não estaria e daí ela disse que não tinha problema, que depois ela me dava retorno. (LAGOA. Data: 18-10)...Ah, e a **prof Pássaro veio me dar um retorno da atividade das profissões**, que eu pensei que nem tinha considerado...Ela veio falar que precisava de uma pesquisa e precisava da informática, mas os computadores estavam estragados e tal e não conseguiu dar andamento... (LAGOA. Data: 01-11)*

Flor e Lagoa ao longo do trabalho que realizaram com a professora Pássaro perceberam que era característica dela ser mais “fechada”, pois ela dificilmente desenvolvia uma proposta em conjunto com as acadêmicas em sala de aula. Porém, a professora considerava as colocações das acadêmicas e passou a “dar retorno” a elas, bem como a interagir mais com os alunos com deficiência A1 e A2, como os relatos acima elucidam.

Outro aspecto relevante diz respeito à postura da professora Pássaro com a presença das acadêmicas em sala de aula, a qual no início causava desconforto às acadêmicas e talvez, inclusive para a professora.

Porém, segundo expõe Flor, essa presença das acadêmicas em sala de aula foi considerada por Pássaro como positiva, em um dos encontros formativos em que se discutiu sobre o Trabalho Docente Articulado. Flor ainda faz referência a importância desse encontro em que se discutiu o trabalho desenvolvido, no qual ela e Lagoa puderam ver a disponibilidade de Pássaro, um aspecto que, conforme Flor, “[...]parece que a gente não estava vendo[...]”.

Também Lagoa, ainda no primeiro semestre da pesquisa, percebeu uma maior motivação de Pássaro a partir do Trabalho Docente Articulado. Entretanto, Lagoa reconhecia em si o desconforto para o diálogo, afirmando que “[...] parece que eu estou mais travada que ela pra nós conversar”.

Assim, essa colocação evidencia e é importante considerar que o desconforto no processo de desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado pode ser uma sensação tanto do professor de Educação Especial como do professor de Ensino Comum, mas que com o passar do tempo trabalhando em conjunto, geralmente, é superada, como corrobora a colocação de Lagoa no encontro de orientação em 23 de agosto.

#### *6.1.2.2 Experiências no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais a partir do Trabalho Docente Articulado*

Nesta categoria são apresentados alguns relatos das acadêmicas colaboradoras que elucidam como foi a experiência no AEE em SRM, a partir do

Trabalho Docente Articulado. Os relatos sobre essa experiência geralmente aconteciam nos encontros de orientação, realizados semanalmente. Também aqui são pontuadas percepções da professora de Educação Especial da escola que acompanhava o trabalho das acadêmicas.

Destaca-se que está pesquisa corroborou para o entendimento de que o AEE em SRM é de extrema importância aos alunos com deficiência na escola comum, mas que precisa estar alicerçado nas observações desses estudantes nesse espaço e também em sala de aula, como expresso no segundo capítulo desta tese e manifestado pela professora de Educação Especial da escola, que pontuou:

*Tem coisas que as meninas sabem dos alunos porque estão lá na sala, elas veem e isso, essas demandas que elas percebem dos alunos lá tem me ajudado muito e eu vejo que ajudado elas no AEE também. Porque a gente até tenta falar com os professores e ver alguma demanda, mas elas estando lá (na sala de aula comum) é diferente, é uma visão mais da área mesmo, que nem os professores percebem, e isso é normal, não são da área e tem todos (os alunos) para olhar né? Sabe, **esse olhar delas lá ajuda muito no AEE, faz diferença sabe?... Elas estão fazendo uma ponte, entre o AEE e os professores**, que é o que eu disse, às vezes a gente não consegue estar lá (na sala de aula) e os professores também não se aproximam muito para falar né. Eles estão lá preocupados com o conteúdo, enfim com o que eles têm que trabalhar, e também eles na correria do dia a dia acabam que não me procuram, eles sabem que os alunos têm tais e tais características, tais e tais dificuldades e eles vão levando. **E eu acho que isso (trabalho docente articulado) ajuda até como um todo na escola né?** Por que acaba que **todo mundo se envolve**, os professores se envolveram né, por que eles têm as meninas lá na sala de aula também, trabalhando com esses alunos. **E elas estão ajudando eles (professores) a terem um olhar diferente também né, não no sentido de né? Diferente, mas de compreender mais, aquelas necessidades dos alunos**, eu acho que isso ah, as gurias tão colaborando e eu acho que nesse sentido mais assim né, eu acho que **aproxima mais o AEE e o ensino regular digamos assim.** (COXILHA, DATA: 25.08)*

Observa-se no relato acima o destaque que a professora de Educação Especial imprime aos momentos que as acadêmicas colaboradas estão em sala de aula como relevantes para o AEE em SRM. Essa percepção também foi pontuada pela acadêmica Lagoa ainda no primeiro mês de intervenção pedagógica, em que ela afirma:

*[...] daí a gente quer saber algumas coisas, se ele sabe ler, se ele conhece alguma coisa e eu vou pegando no ar na sala (de aula), peço lê aqui pra mim, mas é mais difícil... **No atendimento (em SRM) é mais tranquilo ver isso, se ele sabia ler, por exemplo**, e dai vi que ele tem dificuldade, mas ele sabe ler... (LAGOA. Data: 26.04)*

*[...] os colegas reclamam da roupa do A2, dizem que ele não troca, ele não tem cheiro ruim vamos dizer assim, mais é o aspecto de sujo. **Eu acho que seria interessante de sentar e trabalhar lá no AEE isso... porque isso é uma questão que só no AEE pra abordar né? A mesma coisa talvez poderia se tentar fazer com a turma do sexto ano, essa organização, falar geral dessas questões de higiene, mas o efeito com a A1 seria maior se no AEE pudesse ser feito um trabalho. Tem coisas que só na***



*sala de recursos se consegue um resultado mais específico eu acho...(LAGOA. Data: 26.04)*

O que Lagoa manifesta corrobora com a hipótese apresentada no terceiro capítulo desta tese, ou seja, que existem aspectos a serem trabalhados com os alunos com deficiência que serão mais facilmente e rapidamente identificados com o Trabalho Docente Articulado, pois nele há observações do professor de Educação Especial em SRM e em sala de aula.

Entende-se que o AEE em SRM pode ser, em algumas ocasiões, mais potente ao desenvolvimento de certos aspectos com os alunos com deficiência, como autoestima, autonomia, disciplina, organização, aspectos relacionados à inteligência inter e intrapessoal, por exemplo. Na pesquisa viu-se se identificou a necessidade de trabalhar com os alunos com deficiência essas questões e outras, como a questão da higiene citada por Lagoa, por exemplo.

O cunho pedagógico do AEE em SRM, sua intencionalidade, se estabelece integralmente e se fortalece quando consegue dialogar com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, onde os alunos com deficiência permanecem a maior parte do tempo de escolarização.

Com inserções em sala de aula comum, o professor de Educação Especial terá oportunidade de observar os alunos com deficiência no contexto coletivo das turmas, os aspectos desses contextos que influenciam no ensino e na aprendizagem desses alunos, as dificuldades e potencialidades deles para a aquisição de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Assim, dialogando com os professores do ensino comum após esses momentos inicia-se a pensar na construção do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de cada aluno com deficiência, para, coletivamente, traçarem metas e ações para um trabalho articulado entre os professores, que auxilie esses alunos no processo de aprendizagem.

Pensa-se que o AEE em SRM tem grande importância no desenvolvimento dos alunos com deficiência nas escolas comuns e, para o trabalho nesse espaço de ensino e aprendizagem é essencial ter-se inserções do professor de Educação Especial em sala de aula e uma atuação articulada entre docentes de Educação Especial e de Ensino Comum. Prova disto é que na pesquisa de tese muitos dos aspectos trabalhados no AEE em SRM foram observados pelas acadêmicas

colaboradoras em sala de aula e, citados pelos professores nos encontros de elaboração e discussão do PDI dos alunos com deficiência A1 e A2.

O relato de Flor, um mês e meio após o início de suas intervenções na escola e suas inserções em sala de aula, revela seu diálogo com os professores e o início das atuações pedagógicas pautadas no Trabalho Docente Articulado:

*E a A1 nos atendimentos não para. Ela fica tão desesperada, parece ansiosa. Ela quer chutar as respostas e faz tudo voando e, na sala também ela faz rápido sempre quer saber se está certo e ela me pediu e eu disse pra ela ver com o professor e ela foi e estava certo. Ela mostrou pra todos os professores que chegaram na sala que ela tinha acertado os exercícios de matemática, pra todos. Com a professora Sanga, a A1 não achava onde tinha copiado o texto, e ela tinha copiado. Cada folha do caderno é uma disciplina né? **Eu comentei com a professora que essa questão de organização, acho que a gente poderia trabalhar com A1. Perguntei pra Sanga o que ela achava e ela disse: --É, A1 copia, faz tudo, mas não se acha nas coisas dela! Daí na segunda, no atendimento, eu pedi pra A1 levar o caderno pra gente trabalhar a organização.** Outra coisa, aquela mochila dispersa A1, ela mexe na mochila toda hora e eu mesmo fico nervosa de olhar. A ansiedade dela atrapalha demais assim! **O professor Rio até estava me falando que ela não senta pra comer, ela não senta pra fazer os negócios, é tudo corrido.** (FLOR. Data: 14.06)*

Como se pode perceber, com base na concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, Flor observa uma demanda a ser trabalhada com A1 para potencializar seu desenvolvimento, ou seja, a questão da organização, bem como da ansiedade. Após identificar isso, ela conversa com alguns professores e, a partir disso, traça um objetivo, uma intencionalidade para o trabalho no AEE em SRM.

Essa intencionalidade leva à clareza do objetivo da atuação nesse espaço de ensino e aprendizagem e isso devolve a esse atendimento o caráter pedagógico que, segundo Vaz (2013) e Pertile (2014), a Política de Educação Especial de 2008 lhe tirou, ao resumi-lo a um serviço com foco nos recursos e tecnologias de acessibilidade.

Ainda, esse resgate do pedagógico ao AEE em SRM através do Trabalho Docente Articulado, resgata também a dignidade do trabalho dos professores de Educação Especial nas escolas, ou seja, seu caráter humanizador. Com base em Marx (1844), Vygotski (1930), Engels (1876), Leontiev (1978) e Saviani (2003), entende-se que a dignidade, o caráter humanizador do trabalho docente existe quando ele é atividade consciente, ação intencional e não reprodução ou aplicação “mecanizada” de recursos técnicos, sem clareza de intencionalidade.

Sendo assim, os dois aspectos observados pela acadêmica colaboradora, ou seja, a organização e a ansiedade, bem como a higiene, foram também demandas

destacadas pelos professores das disciplinas e pela equipe gestora nos dois encontros formativos em que se discutiu e estabeleceu o PDI da aluna A1, sendo esses aspectos focos do trabalho de Flor no AEE em SRM.

Outro aspecto citado pelos professores foi a dificuldade de orientação espacial de A1 ao copiar no caderno, o que não acontecia em SRM, segundo Flor:

*Ela copia bem como a professora escreve no quadro, porque ela não completa as linhas...**Eu acho que a ansiedade dela é o problema, acho que ela se anseia pra acompanhar o professor e daí faz isso sem se dar conta, porque no AEE ela copiou normal.** (FLOR, Data: 21.06)*

Percebe-se, então, o quanto os alunos com deficiência manifestam necessidades e têm comportamentos distintos em cada espaço e como é importante o professor de Educação Especial- no caso desta pesquisa as acadêmicas colaboradoras- observar tanto em sala de aula como em SRM, a fim de se identificar o conjunto de necessidades educativas especiais desses educandos e, em parceria com os professores, estabelecer a articulação do trabalho pedagógico, iniciando pela elaboração conjunta do PDI desses estudantes.

Ainda, Flor somente identificou certas necessidades educativas especiais de A1, como a dificuldade na motricidade fina, com o trabalho desenvolvido no AEE em SRM, reiterando a importância desse atendimento:

*...ai na segunda passada no atendimento, nós conseguimos organizar o caderno, ah... Organizamos e ela recortou as etiquetas que a gente tinha feito né? Pra colar no caderno... Ai a gente colou com a fita o horário dela, dentro do caderno, organizou tudo... Ai eu combinei com ela que eu ia olhar o caderno todo atendimento, organizamos tudo novinho, maravilhosos, bem bonitinho. Ela adorou! **Ela teve bastante dificuldade pra recortar as etiquetas, ah... Ela não tinha aquele cuidado que a gente tem de ir cortando certinho na linha, não tem controle pra manusear a tesoura, é direto, vai onde vai dando a tesoura.** (FLOR, Data: 05.07)*

No Trabalho Docente Articulado viu-se que as ações pedagógicas com a aluna A1 em SRM demandaram conhecer e se inteirar minimamente das interações e relações de A1 no espaço de sala de aula e das demandas que ela ali demonstrava e, vice-versa.

Os relatos das acadêmicas colaboradoras nesta categoria corroboram para a importância do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática da Educação Especial, principalmente no contexto das escolas comuns, pois reiteram que tanto no AEE em SRM como no espaço da sala de aula são identificadas necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, que balizam o

trabalho com esses estudantes, nesses dois espaços de ensino e de aprendizagem, que eles majoritariamente frequentam nas escolas comuns.

Outro relato de Flor que representa a experiência no AEE, a partir do Trabalho Docente Articulado, segue abaixo:

*Falei pra ela de a gente fazer uma tabelinha pra colar no caderno dela, dai tipo, de eu olhar o caderno dar adesivos. Dai toda a terça e quinta eu olho o caderno dela, ai **a gente estabeleceu o que eu queria o que tivesse no caderno, tinha que estar limpo, tinha que cuidar os cantos, tinha que escrever sempre na mesma matéria, de acordo com a organização que a gente fez...e aãã...tá tudo bonitinho[...]** Dai **trabalhamos com os produtos de higiene...ah, organizei tudo ali, deixei um quebra-cabeça que eles tem do esquema corporal, levei as imagens e levei dinheirinho de brinquedo também, pra gente fazer as compras. [...]** Como era bastante número ela deu uma atrapalhada, ela dava uma olhada e ela mesma conseguia organizar, **ai mostrei imagem do produto e perguntei pro que servia, ai ela ia lá e pegava. Ah, como tinha 2 sabonetes pedi pra ela escolher e pegar o mais barato, ai ela olhou e pegou o mais caro, ai repeti duas vezes esse pedido e ela se deu conta e pegou o mais barato...[...]** Ai a gente foi associando assim as partes do corpo do jogo com o que usava e como usava, ai a gente foi conversando sobre a questão da higiene e eu perguntei de vários produtos, expliquei para o que serviam [...] falei de tomar cuidado pra estar sempre limpa, aquela conversa toda assim e ela aceitou super tranquila assim, numa boa [...] (FLOR, Data: 05.07)*

Esse relato de Flor reitera a base do Trabalho Docente Articulado na *comunicação, no comprometimento e na disciplina* tanto das acadêmicas colaboradoras, como dos professores das disciplinas, como também da equipe diretiva, o que levou a uma elaboração conjunta do PDI, que balizou e trouxe clareza de intencionalidade ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência tanto em SRM como em sala de aula.

Com o aluno A2, com o qual a acadêmica Lagoa trabalhou, esse movimento de observação da acadêmica em sala de aula, de diálogo com os professores, leitura da anamnese e contato com a família, também aconteceu, porém, esse aluno não comparecia muito no AEE em SRM, o que dificultou o trabalho nesse espaço, sendo que não há muitas experiências no AEE em SRM a serem destacadas. Inclusive, Lagoa manifestou que:

***Eu achei que ia ser mais fácil trabalhar com o A2 no AEE, mas não foi o que eu pensei assim, porque ah...eu acho que estou aprendendo assim, tentando ver algumas coisas, mas eu acho pouco tempo, muito pouco tempo, as vezes, por exemplo, faz mais de mês que eu não atendo A2, ele não vai...Não sei, eu acho que eu estou me dando melhor no espaço da sala de aula do que na sala de AEE, porque a sala de AEE pra mim ainda é um mistério...como eu não estou tendo atendimento constante com ele, não consigo focar.**(LAGOA. Data: 23-08)*

A pesquisa mostrou uma realidade talvez não rara de ser encontrada com alunos dos anos finais do ensino fundamental, que já tenham alcançado a maior idade, como no caso de A2, ou seja, a pouca frequência ao AEE em SRM. Diante disso, o espaço em que Lagoa mais conseguia atuar com A2 era em sala de aula, em conjunto com os professores de área, aonde as questões de organização e higiene foram trabalhadas com A2, conforme intencionalidade estabelecida em seu PDI, também construído coletivamente entre acadêmicas colaboradoras, professores das disciplinas e equipe gestora da escola, em dois encontros formativos.

Diante dessa situação e, com base na concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, buscou-se desconstruir um entendimento distorcido sobre a SRM ser uma pequena clínica, um espaço intocável, inacessível e absoluto da Educação Especial e dos alunos com deficiência, não sendo um espaço da escola e de todos que fazem parte dela, conforme nos mostram os estudos do ONEESP, publicados por Mendes e Cia (2014), Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015) e o estudo de Damasceno e Pereira (2015).

Para potencializar essa desconstrução, quando possível, nas intervenções pedagógicas no AEE em SRM agregava-se, conforme planejamento destas, outros alunos da escola, colegas de A1 e A2, ao AEE com esses alunos, como se verifica nos relatos abaixo:

*O A2 foi no atendimento pela manhã essa semana, e trabalhei com ele na informática, tomando por base um trabalho de ciências em que ele deveria fazer com o grupo, pra puxar essa questão de organização dele, de prazos dos trabalhos e tal [...] o grupo dele até estava convidado para vir também, mas não veio. Então eu dei umas responsabilidades para ele, de organizar o que iam apresentar, perguntar o motivo dos colegas não terem vindo, essas coisas, expliquei da responsabilidade do trabalho, dei exemplos disso assim... (LAGOA. Data 21-06)*

*Sabe, eu pensei em organizar a SRM e convidar os professores pra ir ver, porque a Arroio é uma profe que disse e os outros também, que não conhecem, não sabem o que tem lá, aquele lugar parece que é meio tabu assim ... (LAGOA. Data 13-09)*

*Agora eu estava pensando, eles nunca ficaram na sala do AEE. Eles (alunos) têm o costume de entrar, chegar, não bater na porta nos outros lugares, isso é bem de costume deles (alunos) lá, mas no AEE, na SRM não. E no AEE um dia que nós tínhamos um trabalho, que nós tínhamos combinado que o A2 ia realizar uma pesquisa que era na informática, os alunos se travaram assim ó, eles não conseguiram entrar na sala de recursos e tipo, super curiosos assim, sobre o que tinha dentro da sala. E daí, por isso que eu também penso nessa proposta de levar, fazer uma visita na sala do AEE, porque eu acho que é o único lugar que eles (alunos colegas de A2) ainda não se sentiram livres de entrar. Eles vão na porta pra chamar o A2 e vão pra informática daí pesquisar, mas nunca entraram no AEE pra fazer algo lá assim... (LAGOA. Data: 18-10)*

*...Ai eu conversei com a Lagoa sobre A1 ter ficado muito faceira que ganhou umas pulseiras da diretora e **pensei em fazer pulseiras de missanga com ela na SRM e ela convida uma colega.** Ai falei pra A1 e ela pediu se não podia ser professora, dai eu disse que não, **que podia convidar uma colega e fazer então pulseiras pras professoras. Dai tá, ela convidou uma menina, dai dali a pouco convidou outra, sei que virou 4 gurias que ela queria convidar, da escola as gurias...** Ai vamos ver como será. Com esse material de missanga, e eu consigo uns alicates de fazer brincos, então a gente também consegue trabalhar a questão da motricidade, da força e da integração dela com essas gurias... (FLOR, Data: 05.07)*

*[...] quando a gente entrou em ferias eu levei o lanche pra todos da turma e conversei, **expliquei que as gurias foram no AEE na SRM, que a A1 convidou, que é um espaço da escola pros alunos. Convidei pra eles irem pra sala AEE conhecer e deu um reboliço, que todo mundo queria ir. [...] Dai agora de novo eu pedi pra ela (A1), que na segunda a gente subiu pra informática para pesquisar jogos, pra gente fazer jogos e eu pedi pra que ela convidasse colegas da sala, porque ela queria convidar amigas assim e eu disse não, colegas da sala. Tem que ser colegas, porque ela só escolhe professores e outras pessoas assim e eu disse que teria que ser colega, até porque ela tem dificuldades de se relacionar é com os colegas. Ai ela convidou uma menina e essa menina me pediu se podia convidar mais alguém, ai a gente faz isso assim. A gente vai montar alguns jogos, ai A1 organizou assim, a gente vai montar jogos e pesquisar jogos e eu pedi pra ela ir me dizendo o que a gente vai precisar de material e ai a gente organizou essa lista, **vai montar os jogos e depois ela leva os colegas pra jogar lá na sala de AEE. A ideia principal é essa, mas é aos pouquinhos assim, entendeu?** Porque dai tudo é festa né, ela só pensa nisso assim, adora jogos, mas eu levo atividades de leitura, porque ela quer ler muito rápido e atropela assim. Eu e Coxilha conversamos sobre isso assim, que sempre que envolve atividade de leitura ela fica muito agitada e tenta adivinhar as palavras e ai tá, eu disse vamos ler de uma forma diferente as instruções do jogo. Eu tapava as linhas e só deixava a que ela tinha que ler e ela lia e e ai ela acalmou na cadeira pra ler frase por frase... A escrita, leitura é um ponto bem critico de trabalhar com ela...(FLOR, Data 09.08)***

Os relatos das acadêmicas reafirmam o que os estudos acima citados revelam sobre como a SRM é percebida nas escolas em muitas realidades escolares. Diante disso, aos poucos, com o Trabalho Docente Articulado balizando a atuação pedagógica da Educação Especial, acredita-se que não só o espaço da SRM vai se tornando efetivamente propriedade da escola, mas também todo o conjunto desta vai sentindo-se responsável pela escolarização, pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos com deficiência.

Almejou-se com o Trabalho Docente Articulado que os professores não só conhecessem a SRM, mas que em alguns momentos eles também fizessem uso desse espaço com um grupo de alunos ou algo assim, desenvolvendo um trabalho pedagógico. Entretanto, esse foi um aspecto não alcançado na pesquisa, mas que talvez fosse possível caso tivéssemos mais tempo de atuação na escola, pois, mesmo essa proposta envolvendo uma ruptura com uma cultura bastante enraizada, de a SRM ser espaço unicamente da Educação Especial, percebia-se que os

professores das disciplinas e também a equipe gestora, após discussões nos encontros formativos, já compreendiam esse espaço como da escola, porém tinham ainda receio ou não se sentiam confortáveis em utilizá-lo.

Desse modo, essas experiências no AEE em SRM confirmaram que o desconforto e receio podem fazer parte do Trabalho Docente Articulado, mas não o constituem e, quem sabe, com mais tempo de atuação de modo articulado os professores se sentiriam empoderados para, também, fazerem uso do espaço da SRM, planejando isso em conjunto com as acadêmicas colaboradoras ou com a professora de Educação Especial, se e quando o tempo de planejamento assim permitisse.

#### *6.1.2.3 Experiências em sala de aula a partir do Trabalho Docente Articulado*

Nesta categoria são apresentados alguns relatos das acadêmicas colaboradoras e dos professores de disciplinas, que elucidam algumas experiências na sala de aula a partir do Trabalho Docente Articulado e como elas se constituíram. Os relatos geralmente aconteceram nos encontros de orientação com as acadêmicas colaboradoras e nos encontros formativos, em que participavam os professores de A1 e A2, as acadêmicas colaboradoras e a equipe gestora da escola.

Ao abordar as experiências em sala de aula a partir do Trabalho Docente Articulado é importante considerar a conjuntura das intervenções pedagógicas em sala de aula, em quantas destas se conseguiu um planejamento em conjunto com os professores das disciplinas e a participação desses professores na elaboração do PDI dos alunos A1 e A2.

Os dados dos encontros de orientação para as intervenções pedagógicas, realizados com as acadêmicas colaboradoras, mostram que as experiências em sala de aula com planejamento conjunto entre Educação Especial e Ensino Comum aconteceram na maioria das vezes com a professora Arroio e depois com a professora Sanga. Ambas participaram dos dois encontros formativos em que se realizou a elaboração do PDI de A1 e A2.

Lagoa em um encontro de orientação, após duas semanas de intervenção pedagógica na escola, relatou que:

**Trabalhar, trabalhar mesmo junto teve minha experiência com Arroio, a gente, o pouco que planejou, assim, a gente foi criando ideias na hora. Ela deu o tema da aula dela e eu fui sugerindo algumas coisas para ela assim. E, de uma certa forma, a gente não tinha nem combinado, mas ela meio que deixou eu como...ããã.. Responsável para passar, sabe? Ela explicava, mas ela dizia: ‘-- Quem vai dar as ordens é a profe Lagoa’. Então, eu acho que assim, a gente...ããã... Está legal o trabalho sabe? Mas de outros trabalhos assim, com os outros professores, ainda não se realizou, ainda não...Com a profe Arroio, nós vamos fazer um trabalho sobre (assunto da disciplina), ela estava dando isso em aula... A gente quer ver se trabalha com eles isso, por que eu acho eu alguns são mais retraídos pra esses assuntos, a gente estava pensando em fazer maquete só que eu disse pra ela ir me mandando o material pra eu ter uma ideia... (LAGOA. Data: 26.04)**

Percebe-se aí novamente a importância da predisposição, visto que em menos de um mês de intervenção pedagógica na escola, a professora Arroio e a acadêmica colaboradora Lagoa já iniciavam um diálogo pensando no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula que abarcasse as individualidades do aluno A2 e dos demais alunos, como a maquete, por exemplo, algo que traria uma concretude ao conteúdo desenvolvido.

Ainda, outros dois momentos que Lagoa relata sua experiência com Arroio em sala de aula acontecem praticamente no mesmo período em que se inicia a elaboração conjunta do PDI:

**Assim, a gente fez uma aula expositiva, porque a preocupação foi porque na quarta irá uma professora convidada... na escola palestrar sobre sexualidade, um tema do conteúdo... E a professora ela passa muito rápido por isso, ela não aborda assim... E como ela deixou a oportunidade, daí eu conversei com ela sobre fazer a palestra com eles e ela achou tranquilo... Daí pensei na aula expositiva porque não sei se eles(alunos) saberiam os termos, se se lembrariam e se tivessem mais familiarizados, vissem e conhecessem os materiais, seria melhor, sabe? Daí, eu e a Flor preparamos a aula e a prof. Arroio ajudou, e todas as turmas dos anos finais participaram. A gente explicou sobre métodos contraceptivos, mostrando com material colorido escrito e o material em si, como camisinha masculina, feminina, levamos anticoncepcional. Consegui tudo em postos de saúde. Falamos da higiene, levamos sabonete íntimo, expliquei como lavava, levei absorvente interno de diferentes tamanhos e eles (alunos) perguntavam e depois alguns nos puxavam pra perguntar mais reservado assim. E assim, ...frisei que todos deveriam saber sobre tudo o que estava sendo exposto. Falamos sobre sexo, formas de sexo e tal, assuntos da adolescência assim, porque o A2 tem 18 anos e todos também são adolescentes né?... Foi bem legal essa experiência... (LAGOA. Data 21-06)**

**Da palestra né, que foi na quarta-feira, e foi bem legal assim. O que percebi assim, primeiro a gente pensou a aula expositiva, porque eu estava com muito medo de como os alunos iam reagir, o que eles sabiam e eu não sabiam, e só falar é pouco, precisava de algo concreto pra eles saberem realmente sabe? E eu não sabia como ela (palestrante) ia abordar assim esse tema da sexualidade né?... Daí a gente fez a caixa pras perguntas e deu muita pergunta, eu não trouxe agora, mas deu um maço enorme... A gente fez um grupo no watts, eu a prof Arroio e ela (palestrante), né?.. Daí eu fui encontrar ela(palestrante) porque ela não conhecia a escola, onde era, daí a gente foi, daí a gente já encontrou a prof Arroio no caminho, ela foi com a gente pra escola.... Tinha questões bem pesadas na caixa e a palestrante me perguntou como seria a organização e organizamos sexto e sétimo juntos e oitavo e nono juntos, foram dois momentos de palestra... daí ela estava preocupada porque tinha questões assim... de sexo com animais, de AIDIS, de abuso sexual, como saber que é abuso, onde podia se**



*tocar, dai falei pra ela frisar bem essas últimas questões assim, e questões de sexo assim, sexo entre as mulheres, sabe, dúvidas bem assim. Ai eu senti ela bem animada nos primeiros **períodos e os professores estavam muito querendo participar também...** Dai a gente fez um café pra ela (palestrante) lá na escola, a profe Arroio colocou no grupo dos professores pra cada um levar uma coisa que a gente ia ter visita e fizemos um café com ela (palestrante), foi bem legal. (LAGOA. Data: 05-07)*

Nos relatos de Lagoa percebemos a relevância de suas observações em sala de aula e como isso, tendo a predisposição da professora Arroio e conseguindo-se comunicação com ela, possibilitou experiências riquíssimas para o ensino e a aprendizagem dos alunos com DI e também dos demais, pois a utilização de materiais concretos auxiliou a compreensão e aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, os dois momentos acima descritos acabaram envolvendo também todos os professores dos anos finais e a equipe gestora da escola, reiterando o comprometimento como elemento constituinte da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado e possibilitando as experiências acima descritas.

Sobre a percepção dos alunos acerca da presença das acadêmicas colaboradoras em sala de aula, as professoras Campo, Arroio e Pássaro afirmaram que: **“Os alunos não distinguem elas dos professores, elas são professoras também, totalmente integradas na sala de aula.** (PÁSSARO. Data: 25.08)”.

***Eu acho que as meninas ajudam, e não ajudam somente os alunos com mais dificuldade assim, mas elas se empenham para o restante da turma também, para que eles consigam. Então, é uma força bem grande que elas nos dão, de estar junto, de esclarecer, é uma mão na roda né?**(CAMPO. Data: 25.08)*

***Uma coisa que eu queria comentar, as gurias estão pra ajudar e não só a A1 e o A2, mas toda a turma. Pra mim, eu adoro quando elas estão, porque é mais uma professora em todas as atividades, os alunos veem elas como professoras.** (ARROIO. Data 27.10)*

Essas percepções acima confirmam uma hipótese pontuada no capítulo terceiro desta tese, ou seja, que nos momentos de intervenção pedagógica em sala de aula comum o foco do professor de Educação Especial será o aluno com deficiência, porém os demais alunos não serão desconsiderados, pelo contrário, também serão incentivados e apoiados, sendo que a presença do professor de Educação Especial em sala de aula pode, indiretamente, também auxilia os demais alunos.

Lagoa em encontro de orientação relata ainda outra experiência que elucida o acima exposto, bem como destaca a parceria com a professora Campo, a qual se estabeleceu após quatro meses de intervenções pedagógicas na escola:

***A prof Campo assim...me chamou lá na frente junto com ela na aula, que eu tinha falado pra ela em fazer com a turma algo pro D, cadeirante que fez a palestra lá (na escola) e até para sabermos um feedback da turma assim. E ela me chamou lá na frente pra explicar com ela e sugeriu de fazermos um poema né? E eu só fui concordando e fizeram. Quando eu vi, cada um veio com uma folha de poema e, quando vi, tive que fazer dois cartazes, porque eles adoraram escrever e ela(professora) estava assim muito empolgada, todos os alunos escreveram, participaram. O A2 também assim, foi me mostrar primeiro, ele me mostrou e a maioria me mostrou e assim, estavam super empolgados e ficaram muito bonitos os poemas. Foi bem legal trabalhar com a professora Campo. (LAGOA. Data: 30-08)***

Um aspecto que os relatos das acadêmicas revelam é que a parceria em sala de aula não é algo constante no Trabalho Docente Articulado, pois a acadêmica Lagoa esteve em outras aulas com a professora Campo, mas nem sempre se desenvolveu algo de modo coletivo entre as duas.

Contudo, estar em sala de aula sempre foi importante para Lagoa observar o que poderia desenvolver com A2 em SRM, para auxiliá-lo na abstração do que estava tendo em sala de aula e de outros aspectos importantes para A2, destacados em seu PDI.

A inconstância na parceria entre professores de Ensino Comum e de Educação Especial também foi um resultado das pesquisas de Rice e Zigmund (2000), de Keefe e Moore (2004) e de Magiera, Smith, Zigmund, & Gebaner (2005), sobre ensino colaborativo, as quais mostraram que no ensino secundário e no ensino médio o professor de Educação Especial assumia basicamente a posição de assistente em sala de aula.

As experiências conjuntas da Educação Especial e do Ensino Comum em sala de aula, como a acima relatada por Lagoa, surgem do diálogo, da comunicação, em que um ou outro professor sugere, mas para os momentos de intervenção pedagógicas em conjunto, geralmente, há ênfase ao professor do Ensino Comum, visto que é ele a referência da turma na disciplina. A frase em que Lagoa afirma que foi concordando com as ideias de Campo, elucida isso.

As experiências relatadas pela acadêmica colaboradora Flor também elucidam a importância do elemento comunicação, através do diálogo, no Trabalho Docente Articulado:

*...todos os professores eu falei com eles antes das férias para me passarem mais ou menos qual era a sequencia de conteúdo pro próximo semestre, que daí a gente já chega pensando em algo. Ai a prof. Sanga ela quer organizar uma atividade com argila...Na aula da Campo eu pensei em montar um jogo com eles na sala, pra tentar trabalhar a questão gramatical. Não passei pra professora ainda a ideia, porque eu estou esperando pra ver até que ponto ela vai chegar do conteúdo, porque a A1 tem bastante dificuldade em separação de sílabas, formar frases, encontrar verbo... Ela (A1) sabe o que é, mas não assimila... Tem que ter uma pergunta parece pra dar o click... (FLOR. Data: 09.08)*

Os dados mostram que onde há maiores possibilidades de comunicação também há maiores probabilidades de realização de um planejamento coletivo para o trabalho pedagógico dos dois professores em conjunto em sala de aula.

Entretanto, esses momentos são raros, principalmente devido a organização do contexto escolar, que não possibilita muitos momentos para o diálogo entre os docentes. As falas da acadêmica colaboradora Flor e do professor Rio explanam isso: “[...] **planejamento é uma coisa que a gente não ajuda, não trabalha junto antes praticamente...É mais na aula, na hora mesmo [...]** (FLOR. Data: 23.08)”; **“Mais a parceria mesmo, das meninas e os professores, é em sala de aula, é onde a gente fica mais tempo presente, e a gente até consegue conversa um pouco mais, porque é o momento que temos presencialmente. (RIO. Data: 27.10).”**

Outra situação que as experiências em sala de aula a partir do Trabalho Docente Articulado revelaram, foi que nem sempre há demanda pelo trabalho conjunto entre o professor de Educação Especial e o professor da disciplina nesse espaço:

***Com o prof Rio eu não consegui desenvolver nada em conjunto com ele na sala de aula, mas é bem legal trabalhar com ele... Esses dias ele fez uma dinâmica assim e não podia auxiliar, mas aí os alunos estavam perguntando e eu pedi pra ele se podia auxiliar e ele disse que sim... A gente faz tipo um grupinho dos que gostam da disciplina assim e ficam tentando resolver junto e o A2 está nesse grupo e eu ajudo também. Daí o prof vai lá, pergunta se estamos conseguindo. (LAGOA. Data: 05-07).***

***...a gente (colaboradora e prof. Rio) trabalha bem, eu me sinto bem a vontade assim nas aulas dele (professor Rio) sabe? Só que a gente não desenvolveu nada junto em sala... mas eu observo A2 e ajudo quando me pedem (os alunos)... (LAGOA. Data: 30-08)***

***É na aula do prof. Rio, eu as vezes auxilio quando me pedem (os alunos) assim...o prof. Rio consegue abordar todos e A1 vai bem assim com ele e ele é uma pessoa muito legal, é bom de trabalhar com ele. (FLOR. Data:05-07)***

***É que com o professor Rio é uma coisa fantástica assim, ele domina a turma, ele traz coisas diferentes...eu assisto aula dele porque ele é magnífico dando aula, todo mundo presta atenção sabe? Claro, ele tem que colocar umas regras de vez em quando no pessoal, mas flui o negócio sabe? Então, não tem esse negócio de vamos pensar algo pra A1 e pra turma também, que todos consigam fazer, não precisa no caso dele, eu não vejo essa necessidade e ele não me pediu nada específico assim... (FLOR. Data: 30.08)***

Ao que se pode perceber analisando os relatos acima, bem como as falas de Rio, tanto nesta subcategoria como nas subcategorias “*Predisposição*” e “*Comprometimento*”, por exemplo, ele foi um professor predisposto e comprometido com a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado. Porém, como as próprias acadêmicas colaboradoras explanaram, ele não manifestava e nem as acadêmicas colaboradoras percebiam a necessidade de planejamento e desenvolvimento de algo específico em conjunto em sala de aula. Entretanto, as acadêmicas colaboradoras, mesmo assim, se inseriam em suas aulas, com objetivo de observar o desenvolvimento dos alunos A1 e A2, buscando dialogar com o professor sobre isso.

Além dessas experiências que, pode-se dizer, elucidaram o que a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado acarreta, implica e possibilita para a atuação dos professores em sala de aula, houveram também momentos reveladores da importância da disciplina como elemento do Trabalho Docente Articulado:

***Com o prof. Morro eu estou conversando, só assim o que eu observei...ahh...ele está muito acomodado, acha muito legal as nossas sugestões e dicas e acho que ele está esperando por mim. (LAGOA. Data: 05. 07)***

***[...] com o prof Morro acho que eu vou ter que pensar uma maneira de impor algumas coisas, deixar bem claro que é nós juntos que trabalhamos, e não uma parte eu, uma parte ele... (LAGOA. Data: 23.08)***

***...no caso do professor Morro, ele já se acostumou a só nos cobrar alguma tarefa, que a gente leve alguma coisa pra aula, mas não se compromete, vai pro fundo da sala e lá fica...ele somente entrega a turma pra ti e deu, deixa a gente na frente e vai lá no fundo...No caso da Arroio, que ela dá a aula e a gente participa e ajuda ela a organizar as tarefas, a gente de fato se ajuda. Agora ele, ele nos pede uma atividade, que deveria ter sido pensada em conjunto, mas não... Ele só nos pede a atividade e quando a gente faz ele fica lá no fundo olhando, sem nem ajudar a controlar os alunos... Não funciona, ele está tipo se escorando na gente. (FLOR. Data 23.08)***

Essa situação foi semelhante à encontrada no estudo de Araújo (2012), citado no quarto capítulo desta tese, em que professores de Ensino Comum deixavam a cargo do professor colaborador a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Os relatos de Lagoa e Flor mostraram que nem sempre a predisposição leva a ação, sendo que tal situação exigiu das acadêmicas colaboradoras disciplina e rigorosidade no sentido de estabelecerem com esse professor um diálogo pontual para retomar a proposição do Trabalho Docente Articulado. Esse diálogo foi possibilitado durante um encontro formativo e, após esse momento, houve um melhor entendimento por parte de Morro do papel das acadêmicas colaboradoras quando estas estavam em sala de aula.

Essa situação reitera a importância da formação inicial em Educação Especial, pois com ela acredita-se que o professor de Educação Especial tenha maiores conhecimentos sobre a área e, também sobre o trabalho em parceria com os professores das demais áreas de conhecimento, podendo argumentar e dialogar com apropriação com os colegas professores do Ensino Comum. Com isso, acredita-se que as chances são menores de se ter uma má interpretação da atuação em conjunto entre esses professores.

Ainda, Lagoa explana como foi o início das inserções em sala de aula e como ela se portava nesse espaço:

***Eu sempre tentei não ficar só focada no aluno, no A2, só nele assim, tipo sentada do lado sabe? Eu tentava observar ele no contexto, sentava em uma das classes no fundo da sala e depois ia ajudando o A2 e os alunos que me pediam. Hoje eu não trabalho só com o A2 quando estou na sala, eu trabalho com todos, mas assim, depende da disciplina né, do professor [...] (LAGOA, 23.08)***

O acima exposto revela que a postura que a acadêmica da Educação Especial tomava em sala dependia do diálogo com o professor de Ensino Comum, de como ela se sentia ao compartilhar a sala de aula e, provavelmente, o contrário também acontecia, conforme nos revela a categoria desse estudo que trata do desconforto.

Entretanto, é importante pontuar que Lagoa, assim como Flor, buscavam não se posicionar diretamente do lado do aluno com DI, caracterizando a observação desse aluno, mas sim buscavam observar o contexto de ensino e de aprendizagem da sala de aula, para, a partir dessa observação poder dialogar com o professor de disciplina e qualificar, promover, potencializar o desenvolvimento do aluno com deficiência, ajudando também indiretamente, muitas vezes, os demais alunos. Como aconteceu nesse momento descrito por Flor:

***E tem um outro aluno, bem punk a situação dele, que tentou suicídio e tem dificuldade na aula. Teve um dia que ele estava terrível e eu perguntei porque ele não estava fazendo o que a professora falou, ele me disse que não sabia e eu disse: - Então vem cá que eu vou te ajudar! Ajudei e pronto, ele fez. Então, ele foi, sentou e fez e me agradeceu depois ainda. Me surpreendi com ele! Mas é isso, muitas vezes eles (alunos) são terríveis, mas porque não sabem como fazer... (FLOR. Data: 21-06)***

Essa situação remete a algo que as acadêmicas colaboradoras também indiretamente auxiliaram nos momentos em que estavam em sala de aula, ou seja, no gerenciamento da aula. Esses momentos, além de auxiliarem a todos, melhoravam consideravelmente as condições para aprendizagem dos alunos DI, pois em um espaço tranquilo a concentração desses alunos melhorava. Abaixo vemos outros momentos que as acadêmicas colaboraram em sala de aula no que tange ao gerenciamento desta:

***Acredito que precisa fazer uma conversa de modo geral pra que todos socializem e se ajudem, de modo geral assim, não focando na A1. E eu dei ideia pra Arroio de sorteio pra fazer os grupos, porque a turma também entre eles tem aquela picuinha com outros colegas e eles não querem alguns colegas no grupo. Então é bem difícil essa questão do trabalho em grupo, principalmente no caso de A1, eles (alunos) dizem que ela é estranha e ela mesmo se exclui também... A professora colocou A1 em um grupo com uma menina que ela interage assim, aí ela ficou no grupo, mas eles não dão espaço pra ela fazer e ela não faz nada, ela já acostumou a não fazer... (FLOR. Data: 14.06)***

***[...] e teve um outro dia com a prof. Arroio que eu tive que intervir bastante na organização dos grupos, porque a prof. deixou livre pra escolha de temas que ela colocou no quadro e todos queriam o mesmo tema e tal e estava uma bagunça. E o A2 não se manifestava e não estava em nenhum grupo. Dai eu não foquei nele e disse: olha está faltando aluno. E dai ele (A2) se manifestou e foi pro grupo que tinha menos. A prof. não estava conseguindo organizar sozinha, sabe?...(LAGOA.Data: 14-06)***

***Ah eu falei pra professora Arroio o que eu achava que deveria fazer porque eles(alunos) estão impossíveis... Eu disse pra ela usar o método de outros professores, não copiou tira ponto. Eu também me meti nisso pra ajudar, mas se ela quiser fazer ela faz. (LAGOA) 26-04***

E importante considerar que todos os momentos acima, descritos pelas acadêmicas, aconteceram com a professora Arroio, a qual participou dos dois momentos de discussão sobre o PDI dos alunos e com a qual se teve um maior número de planejamentos em conjunto. Isso alude para o fato de tanto Lagoa como Flor sentiam-se a vontade em sala de aula com essa professora e isso lhes permitia auxiliar no gerenciamento de sala de aula quando percebiam necessário, mesmo sem a professora ter solicitado.

Portanto, um Trabalho Docente Articulado pode acontecer de modos distintos com cada professor do Ensino Comum, dependendo da comunicação, do comprometimento e da relação de parceria que se estabelece, respeitando as singularidades de todos os envolvidos nesse trabalho.

As experiências aqui apresentadas elucidam a variedade de situações que tanto professores de Educação Especial como professores do Ensino Comum se deparam quando atuam tendo como base a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado. De modo geral avalia-se que essas experiências foram bastante enriquecedoras e reiteraram a exigência dos elementos do Trabalho Docente Articulado identificados neste estudo, ou seja, a comunicação, o comprometimento e a disciplina.

### **6.1.3. As Aprendizagens a partir do Trabalho Docente Articulado**

A concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado para a Educação Especial na escola acarretou para acadêmicas de Educação Especial colaboradoras, para professores e equipe gestora da escola, um processo de aprender e (re)aprender a docência. A partir do Trabalho Docente Articulado o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência é não mais um trabalho isolado, mas sim articulado com aqueles que compartilham a tarefa de ensinar, de promover aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas comuns.

Nesta categoria apresentam-se relatos que compõem aprendizagens, tanto das acadêmicas colaboradoras como dos professores do Ensino Comum que participaram do estudo.

A nomeação dessa categoria referindo as aprendizagens se alicerça no conceito de aprendizagem da docência, de Bolzan (2010), a qual afirma que há um processo constante de aquisição de conhecimentos, saberes e fazeres próprios da profissão docente, em diversos campos de atuação. Assim, a aprendizagem da docência envolve a consciência do professor de seu inacabamento, bem como seu papel concomitante de ensinante e aprendente e a necessidade de reflexão sobre a docência e suas produções (BOLZAN, 2010).

Percebe-se acima apontamentos que remetem a afirmações de Vygotski (1930) e Leontiev (1978), sobre o trabalho ou seja, o trabalho como atividade

mediadora consciente que leva a internalização, a transformação. Nesse sentido, espera-se resgatar ou reafirmar o trabalho docente como atividade que dignifique o professor e não o torne “máquina” de uma lógica mercadológica em que a educação foi inserida (SAVIANI, 2013).

Sendo assim, após o primeiro mês de intervenções pedagógicas na escola e após reflexões realizadas nos encontros de orientação, a acadêmica Flor pontua algumas aprendizagens a partir do Trabalho Docente Articulado. Conforme Flor:

***Primeiro temos que entender as necessidades para depois sabermos o que vamos trabalhar com eles (alunos e professores) e eu não tinha a visão de sala de aula, e o tempo passa muito rápido, os professores já entram e já passam o conteúdo (FLOR. Data: 24.05)***

***[...] e tem que ter o domínio, conhecer o mínimo da disciplina pra pensar estratégias e ver no que se pode ajudar o professor e no que no AEE na sala de recursos se pode abordar com o aluno, ajudar ele com o que tu está propondo também..(FLOR. Data: 01.11)***

As colocações de Flor reiteram a necessidade de comunicação entre professores de Educação Especial e Ensino Comum no Trabalho Docente Articulado, para poder-se conhecer as demandas da área de cada professor e as necessidades de aprendizagem que cada área percebe nos alunos com deficiência, visto que, “*tem que ter o domínio, conhecer o mínimo da disciplina pra pensar estratégias e ver no que se pode ajudar [...]*”, tanto os professores e, assim, consequentemente, os alunos com deficiência.

Com isso, ressalta-se novamente, além da comunicação, a necessidade de elaboração conjunta pelos professores do PDI, a necessidades de momentos de intervenção pedagógica dos professores de Educação Especial em sala de aula e a necessidade de momentos de diálogo entre Educação Especial e Ensino Comum na escola. Nesses momentos cada professor de Educação Especial e de Ensino Comum podem conhecer um pouco do trabalho um do outro, pensar conjuntamente em objetivos e estratégias de ensino.

Destaca-se que, na maioria das situações, parte do professor de Educação Especial, em diálogo com colegas docentes e com a equipe gestora da escola, a iniciativa para desenvolver um Trabalho Docente Articulado e ter-se na escola os momentos acima. A reflexão que baliza essa afirmação tem por base o que pontuou Lagoa em um encontro de orientação:

***[...] o que eu estou sentindo é que eu preciso, por exemplo, alguns professores, tentar fazer alguma proposta junto. A gente aprendeu a conhecer eles, eu acho que uns nos***



***procuram e outros a gente tem que procurar. A maioria deles na verdade a gente teve que se propor, começar a conversa sabe?...(LAGOA. Data: 23-08)***

Lagoa faz tal declaração no segundo semestre, após cerca de três meses de intervenção pedagógica com base no Trabalho Docente Articulado, um tempo que lhe permitiu chegar a tal conclusão sobre a postura que deveria assumir ao buscar desenvolver um trabalho docente pautado nessa concepção teórico-prática. Ainda, no mesmo encontro de orientação em que expressa o acima apresentado, Lagoa afirma que ***“A gente teve os nossos traumas da outra escola né, e a gente aprendeu a lidar, eu pelo menos, aprendi a lidar com os professores...(LAGOA)”***.

Essas colocações aludem ao fato de que desenvolver o Trabalho Docente Articulado não é tarefa simples, se poderá encontrar situações difíceis, mas essas podem servir como elementos reflexivos para aprendizagem da docência.

O Trabalho Docente Articulado está aqui pensado como uma concepção teórico-prática para a Educação Especial na escola comum, porque se entende que, como concepção teórico-prática, ele abarca o que Bolzan (2010, p.12) pontua como essencial no que tange a formação e ao trabalho para e na docência, ou seja, a necessidade de “[...] relações recíprocas entre o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático)”.

O Trabalho Docente Articulado exige uma docência que não tenha em seu brio uma cultura de isolamento (GOMÈZ, 2001). Isso exige, tanto da Educação Especial como do Ensino Comum, um aprender -no caso da formação inicial nas licenciaturas- e um reaprender- a partir da formação continuada- a docência a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado.

Essa aprendizagem ou reaprendizagem da docência a partir do Trabalho Docente Articulado é constante, é um processo contínuo, visto que são diversas situações que se apresentam e levam a reflexão sobre a articulação ou não que se está estabelecendo. Como se percebe nas falas de Flor e Lagoa:

***Como partiu da gente a ideia eles esperam que a gente estruture. Tipo, com o prof. Morro, partiu de mim a ideia e ele disse, tá, tu estrutura daí? Precisa disso mais claro sabe, o que eu vou fazer, o que tu (professor da disciplina) vai fazer...Então, eles pedem que a gente organize. Assim, no início que a gente está meio orientando eles, tudo bem, mas eles também precisam organizar por conta (FLOR. Data: 05.07)***

***...eu fiquei pensando, é questão de discutir o que eu trabalho na sala de AEE com os professores também né?... então assim, eu estava muito mais observando e trabalhando com o A2, as questões e não estava dando um retorno para os professores. Então também foi bom o encontro (encontro formativo com os professores com um guia de avaliação da parceria) pra ver algumas questões que a gente não***

***estava fazendo assim... e pra eles(professores) é bem longe assim, eles não tem muita noção do que é, nem porque, o que se faz na sala de recursos assim...***  
(LAGOA. Data:30-08)

Flor pontua aspectos bastante significativos no que tange a atuação pedagógica pautada no Trabalho Docente Articulado, ou seja, a clareza de papéis que os docentes desempenham no momento que compartilham a sala de aula. Ressalta-se que essa clareza envolve o comprometimento e a disciplina dos professores, para que os momentos compartilhados entre eles na atuação com os alunos com deficiência possam ser formativos.

Esses momentos de atuação compartilhada entre docentes de Educação Especial e de Ensino Comum possam ser formativos também para esses últimos desenvolverem certa autonomia, no sentido de conseguirem por conta própria, com o tempo, perceber singularidades e necessidades dos alunos com deficiência frente a determinadas situações, para, com isso, pensar em estratégias de ensino adequadas a esses alunos, que, quando possível, sejam também pertinentes aos demais.

Desenvolver essa autonomia em momento algum significa desconsiderar o trabalho do professor de Educação Especial, ou que esse algum dia não será necessário. Ao se desenvolver essa autonomia através do Trabalho Docente Articulado se faz uma tentativa de sanar ou amenizar muitas das angústias dos docentes do ensino comum frente ao ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como superar a falta de formação nessa área, que muitos docentes expressam.

Os professores do estudo também manifestaram algumas aprendizagens a partir do Trabalho Docente Articulado realizado na escola, as quais são aqui representadas por três falas:

***A gente sempre pensa primeiro, até na hora de preparar a avaliação a gente tem esse cuidado, pra ver se eles vão conseguir. Eu penso e daí eu tento conversar com as meninas.*** (RIO. Data: 27.10)

***É como se a presença e a atuação delas (acadêmicas colaboradoras) nos mostrasse: - 'Oh, esse aluno consegue fazer essa tarefa dessa maneira, esse outro não! Espera! Presta atenção...!' - Sabe? (risos). Então, eu me sinto assim: é como se fosse um freio pra nos fazer prestar atenção em cada um dos alunos e nas potencialidades deles e, eu acho que isso é uma das coisas que vai ficar, porque a gente trabalhando o ano inteiro, se sensibilizando com essa questão, talvez a gente consiga até manter isso sozinhos depois...*** (PÁSSARO. Data: 25.08)

*Nosso trabalho é tão maçante que quando se planeja, se planeja visando o melhor aluno da turma, o nível que a gente gostaria de atingir e não pensa na operacionalização daquela atividade que planejou, por todos os alunos. Então, **na verdade a gente deveria pensar na hora de planejar nossa aula, tipo: Será que a A1 consegue fazer? Será que o A2 consegue fazer? Não adianta pensar no melhor aluno.** (PÁSSARO. Data: 25.08)*

Nas afirmações acima se pode verificar que as aprendizagens dos professores foram principalmente referente à observação dos estudantes, proporcionando aos professores a consciência sobre as características e possibilidades dos alunos, principalmente com deficiência, as quais passaram a ser consideradas no planejamento e na avaliação, que se transformaram.

A situação manifestada acima corrobora com o entendimento marxista do trabalho como atividade vital do ser humano, que o humaniza e dignifica e, corrobora também, a questão da autonomia para atuação com alunos com deficiência, com a questão do processo formativo que o Trabalho Docente Articulado possibilita, pois, conforme Leontiev (1978, p.92), “[...] a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade”. O Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, diante da realidade escolar de hoje, propõe mudanças na atuação docente, ou seja, na atividade dos professores, tanto de Educação Especial como de Ensino Comum, e essa leva a mudança na estrutura da consciência, que leva a formação.

Ainda, as aprendizagens não se deram somente por parte dos professores e das acadêmicas, mas sim, também, uma pessoa da equipe gestora da escola, em um encontro formativo, expressou algo que aprendeu com o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado na escola:

***Tem que ter um bom senso, nem tanto ao céu, nem tanto a terra. Não deixar esse aluno: ‘- Ah, tema educadora especial, ela que faça’. Eu, professor de área, tenho que ter sensibilidade de ver do que dentro da minha avaliação ele (aluno com deficiência) é capaz de fazer, e isso vai ter que ser conversado com as gurias (acadêmicas colaboradoras) e a educadora especial. E o momento de fazer o parecer eu acho que é no conselho de classe, quando chegar na vez da A1 e na vez do A2, a gente tem que fazer em conjunto com a educadora e os professores, todos avaliando dentro daquilo, o que ele foi capaz de fazer...** (ARVORE. Data: 25.08)*

A colocação de Árvore novamente comprova uma das hipóteses desse estudo, ou seja, com o Trabalho Docente Articulado todos na escola passam a sentirem-se responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem dos alunos com

deficiência, não delegando essa responsabilidade somente aos professores e professoras de Educação Especial e ao AEE em SRM. Tal concepção teórico-prática aos poucos vai dissolvendo tais pensamentos equivocados muito presentes na realidade brasileira, como mostraram Damasceno e Pereira (2015), Mendes e Tannús-Valadão (2015).

Outra professora membro da equipe gestora da escola, no mesmo encontro formativo, também pontuou que:

***É o que algum tinha falado antes, desse olhar para a singularidade de cada um...isso que é difícil. Na verdade é um resquício bem importante do modelo de escola que a gente tem, do modelo da fábrica, da forma, pensar todos da mesma forma, desse padrão de escola que nós temos, que talvez a gente ainda tenha que caminhar muito pra poder ter um outro, uma outra forma de ver a escola, que seja diferente disso. Mas só dessa percepção, desse olhar diferenciado né? De perceber cada um deles, da singularidade que a Pássaro fala, que leva a olhar, já é algo... a gente ensina sempre os da média, nem pra os tão bons a gente planeja aula e nem pros com dificuldade, porque não vão saber fazer, ai a gente ensina a maioria que é a média, e é verdade! Teu planejamento, pra os que estão à frente tu não consegue dar conta né? E para aqueles eu estão com maior dificuldade, se não tem um trabalho desse, de ter um acompanhamento, de ter alguém que te faz, que faz a mediação, muitas vezes a gente não consegue sozinhos né? Então, é pensar que muitas vezes o contexto escolar nos leva a fazer isso, a não conseguir olhar a singularidade né?. Então, se a gente consegue repensar nosso cotidiano e conseguindo repensar algumas de nossas práticas, eu já vejo que isso já é uma transformação possível de se fazer assim, né?... E vocês comentaram que não conseguiram em outras escolas né? É porque na verdade precisa de uma abertura do professor, né? De não se sentir o supremo ali, que ele é o único que vai poder dar essa aula pra esses alunos e que então não precisa de apoio de ninguém. Isso também é uma concepção de educação muito presente. Então, esse trabalho passa, mexe com essas concepções, de tudo isso, do modelo de escola, de concepções de professores, das bagagens que se traz enquanto docente e de como cada um vê a educação né? É questão mesmo de concepção né, pra poder entender de que a Lagoa ou a Flor, elas estão na sala de recursos, mas estão na sala de aula também e que elas não estão, por exemplo, pra vigiar meu trabalho como professor ou tirar minha autoridade de professor, que sou professor de área, que faço esse trabalho né? Mas elas vêm no sentido de colaboração mesmo, de participar, de construir. Acho que isso tudo né? Ah..talvez por isso que em alguns lugares esse trabalho seja um pouco mais difícil de realizar. (CACHOEIRA, Data: 25.08)***

A fala de Cachoeira expressa o que o Trabalho Docente Articulado é, quando afirma que “É questão mesmo de concepção né, pra poder entender de que a Lagoa ou a Flor, elas estão na sala de recursos, mas estão na sala de aula também... não estão...pra vigiar meu trabalho...Mas... no sentido de colaboração mesmo, de participar, de construir.”. Como membro da equipe gestora da escola, ao acompanhar o trabalho das acadêmicas colaboradoras e as discussões nos encontros formativos, Cachoeira faz essa perfeita análise num desses encontros,

em que se discutia o que a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado implicava para os professores, sendo que sua reflexão avigorou o entendimento do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para Educação Especial, principalmente nas escolas comuns.

Desse modo, considera-se que o Trabalho Docente Articulado implicou em significativas aprendizagens, tanto para as acadêmicas colaboradoras, como para os professores, como para a equipe gestora da escola. Isso reitera que ele pode ser um importante aliado na formação, porém, para tal é preciso predisposição dos envolvidos, a qual também é necessária para a aprendizagem da docência (BAPTAGLIN, ROSSETTO, BOLZAN, 2014).

O Trabalho Docente Articulado requer uma (re) aprendizagem da docência, tendo em vista que, como disse Cachoeira, “[...] esse *trabalho passa, mexe com essas concepções [...] do modelo de escola, de concepções de professores, das bagagens que se traz enquanto docente e de como cada um vê a educação né?*. Sendo esses alguns de seus desafios ou obstáculos a serem enfrentados, como veremos na subcategoria a seguir.

#### **6.1.4. Os obstáculos que afetaram o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado**

Nessa subcategoria são analisados alguns aspectos na realidade estudada que se configuraram como obstáculos comprometedores da atuação pedagógica pautada no Trabalho Docente Articulado. Esses obstáculos foram constituídos principalmente: pela falta de maior tempo para discussão e elaboração dos PDIs, para planejamento em conjunto entre os professores de Educação Especial e Ensino Comum, para momentos de formação coletiva na escola; pela falta de recursos humanos, de recursos materiais e recursos de infraestrutura; pela falta de disciplina dos alunos.

Lagoa e Flor, após um mês de intervenção na escola, resumiram essas faltas em seus relatos durante um encontro de orientação:

*Acho que uma questão que falta é o tempo. Uma questão é o planejamento... e alguns...ééé... não digo recursos da escola...Recursos da sala de aula assim. Eu acho que os próprios alunos são muito carentes em vários sentidos, assim...Não pela questão financeira, mas em questão até de condutas sabe?. (LAGOA. Data:17.05)*

*No momento a questão do tempo, que é muito corrido...ah... não se tem um momento para conversar com os professores, e só na sala ali e durante o recreio, mas o recreio é muito rápido e a gente não teve, eu não tive ainda, um tempo de poder sentar e conversar e entender como eles desenvolvem a aula, como eles planejam, eu não consegui ver um tempo para isso.(FLOR. Data 17.05)*

Percebe-se que o primeiro fator citado pela acadêmica colaboradora Lagoa e o aspecto mais ressaltado por Flor foi a falta de tempo, que dificultou as intervenções com base no Trabalho Docente Articulado. Esse obstáculo também é ressaltado nas entrevistas iniciais como um receio de alguns professores e, é apontado pelos docentes também nos encontros formativos como algo que inibe a adesão ao Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática. Segundo os professores: “... então dependendo do tipo, da necessidade dele (aluno com deficiência) vai ser uma proposta diferente, **é muitas vezes a gente acaba não tendo tempo de fazer isso, pensar algo específico sabe?**” (MORRO, ENTREVISTA); *E no caso das meninas, vem na terça e quinta e a gente chega já em cima do horário, termina o horário a gente também sai, é corrido, não temos muito tempo...* (RIO. Data: 27.10).

*...tu não sabe como será né, se terá tempo assim...ãã.. Esse é nosso risco, é nosso desafio, é nosso risco, mas também é o que nos move, porque se tu já soubesse que graça teria né (CAMPO- entrevista)*

*A única coisa, meu medo, minha angústia é o meu tempo né... as angústias assim é nosso tempo, porque meu tempo é muito limitado, situações familiar muitas vezes complicadas também, que a gente não tem um tempo maior assim né, de conversar...Então, assim, angústia é essa, que nem sempre... “será que tu vai dar conta do recado?”Né!? Esse ano até eu estou com carga horária, que sempre era 40 (horas) e muitas vezes era em duas(escolas) e eu estou em mais esse ano né. Então, cada escola tu tem que atender ao que te pedem e tu te angústia se vai conseguir vencer tudo né, pra ser competente em todas né. Então, a angústia é “será que eu vou conseguir?”... Porque a gente é escravo do tempo, o tempo voa né, às vezes eu até digo “um dia terei que ter 48 horas para resolver tudo”. (SANGA.)*

*Nós precisávamos de muito mais tempo, eu vejo assim que a demanda é grande de alunos, os professores preocupados na sala de aula, [...] ai a demanda é bem grande, e ai a escola tem um professor com 20 horas e nessas 20 horas o professor tem o turno de planejamento, e tem 4 turnos para ficar aqui na escola, e a demanda é tão grande que tu não consegue ficar dentro da sala de aula né... como eu disse a questão do tempo não colabora, não facilita (COXILHA, ENTREVISTA)*

O fator falta de tempo é inibidor do Trabalho Docente Articulado assim como os estudos brasileiros apresentados no terceiro capítulo desta tese também pontuam que ele é um aspecto que dificulta a realização do ensino colaborativo e, pensa-se,

ele dificulta o estabelecimento de qualquer parceria pedagógica entre diferentes áreas do saber, como Educação Especial e Ensino Comum, por exemplo.

Como destacado pelos professores Morro, Rio e Sanga, as atividades dos professores hoje nas escolas não lhes permite muito tempo para o diálogo, pois o tempo do trabalho do professor nas escolas é praticamente por completo em sala de aula frente aos alunos.

Vale lembrar que, conforme o seu Art. 2º, parágrafo 4º da Lei 11.738/2008, que regulamenta as Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica: “ § 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.”

Entretanto, sabe-se que por necessidade financeiras muitos professores necessitam atuar em muitas escolas e em algumas realidades usam o tempo que seria destinado ao planejamento para conseguir mais renda financeira, atuando em escolas particulares, geralmente. Essas questões foram discutidas no capítulo desta tese em que se cunha o conceito de Trabalho Docente Articulado e vale aqui ressaltar que, a realidade angustiante, que as professoras Sanga e Coxilha relatam é retrato da realidade educacional escolar e reflete a precarização e intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004; GUARANY, 2012), reiterando a caracterização desse como alienante (MARX, 2010), conforme já apresentado e discutido nesta tese.

Tinha-se como hipótese que o Trabalho Docente Articulado pudesse resgatar o caráter humanizador do trabalho docente e pensa-se que, quando os professores reconhecem os obstáculos que dificultam a efetivação dessa concepção teórico-prática, há neles uma tomada de consciência que leva a transformação (MARX, 1844, ENGELS, 1876, VYGOTSKI, 1930), comprovando assim a hipótese levantada.

Essa tomada de consciência dos professores, esse caráter humanizador a partir do Trabalho Docente Articulado veio acontecendo aos poucos ao longo das intervenções pedagógicas e dos encontros formativos e está manifestado também em falas dos participantes do estudo, na categoria anterior e na última categoria desse estudo, denominada “Percepções sobre o Trabalho Docente Articulado”, quando referem a necessidades de mais momentos de formação na própria escola.

Além disso, a professora Coxilha na fala abaixo apresenta uma reflexão que reitera o caráter humanizador, do Trabalho Docente Articulado como colaborador para a tomada de consciência dos professores acerca de sua realidade. Cachoeira refere que:

*... tem as dificuldades, dificuldades da própria escola, **questão do tempo, muitas vezes o tempo é um inimigo, ou as vezes ele é amigo as vezes inimigo**, porque se está sempre precisando de mais tempo né? Mas isso é **uma característica da organização escolar, é assim e não muda muito de escola para escola**, a organização do tempo nas escolas é assim. Então isso, talvez, não sei como poderia ser diferente também? Mas às vezes isso, a questão do tempo, de ter pouco tempo, te impede de fazer muito mais, né? De fazer mais coisas que tu queira fazer... (COXILHA, Data: 27/10)*

Entende-se que a falta de tempo é hoje o maior inibidor de qualquer modo de articulação entre Educação Especial e Ensino Comum, entre quaisquer diferentes áreas do conhecimento dentro das escolas. Esse obstáculo tem sua origem basicamente na organização escolar, como bem identificou a professora Coxilha. Na organização da instituição escola hoje se tem currículos segmentados, com poucos professores, os quais têm que atender a muitas escolas, muitas turmas e conseqüentemente, muitos alunos.

Diante disso e do fato de a docência, segundo Tardif e Lessard (2005), ser um trabalho que acontece a partir das interações humanas, em que o “objeto” do trabalho docente é um ser humano, que sofre influência de diversos fatores, sendo um dos componentes do trabalho docente o estabelecimento de objetivos direcionados aos alunos, é possível manter essa organização escolar que se apresenta hoje na realidade brasileira? Pensa-se que não.

Tal realidade assume, segundo Saviani (2013), um viés mercadológico e espontaneísta, estabelecido por “[...] políticas educacionais marcadas por razoável grau de espontaneísmo e improvisação, ao mesmo tempo em que encampa as chamadas demandas de mercado.” (SAVIANI, 2013, sp).

Com isso, dificilmente os professores conseguem conhecer seus alunos em suas singularidades, muito menos sentirem-se pertencentes à comunidade escolar. Esse fato compromete o trabalho desenvolvido, pois compromete a qualidade das interações entre professores e alunos, as quais envolvem emoções, como o afeto, que traz implicações positivas à aprendizagem, pois:

Os laços afetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel



escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração da interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos. (AQUINO, 1996. p.50)

Além do psicólogo Júlio Aquino (1996), também Vygotski (2001) e Freire (2002) reiteram que os vínculos afetivos, compostos por emoções, são aspectos importantes constituintes do processo de ensino e aprendizagem na relação entre alunos e professores.

Constituir tais vínculos exige tempo e aproximação, o que a realidade escolar nos anos finais, hoje, pouco proporciona entre alunos e professores e, sem vínculos, torna-se mais difícil despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos, pelos trabalhos escolares e, sem o interesse e a curiosidade dos estudantes, tem-se uma potente brecha para a indisciplina discente.

Diante disso, apresentam-se alguns relatos dos professores e das acadêmicas colaboradoras no que tange a indisciplina dos alunos como obstáculos para um trabalho docente articulado:

*[...] o ano passado teve um dia que eu sai chorando, porque é, é... **barra pesada**. Então, **se tu não tens uma couraça psicológica pra enfrentar... tu é expulsa** ... porque aqui não tem meio termo, ou tu encara ou tu vai embora... Aqui de verdade, **se tu não conheces eles tu não consegues trabalhar, eles emperram teu trabalho...** (CAMPO. Entrevista)*

*[...] **eles são muito agressivos, ããã...falta um pouco de compreensão**. Então, qualquer coisa eles ficam assim: “-Ah esse é burro, esse é não sei o que”, qualquer coisa eles querem brigar, **é muito na violência**, mas que está melhorando aos poucos né. É isso daí dificulta, porque **se o aluno já tem dificuldade e ele faz uma coisa e erra e todo mundo cai em cima**, daí fica mais difícil né. ...Então nessa parte da **socialização é complicada...** (ARBUSTO. Entrevista)*

*[...] por que passar no quadro é a pior coisa na minha turma, eles(alunos) viram a sala, **precisam de mais espaço pra se mexer enquanto a professora está passando o conteúdo**. [...] **por que eles não têm aquela coisa assim, comportamental, de só levantar se a professora deixar ou pedir pra levantar**, não... eles não tem essa coisa assim, e os professores já se cansaram de explicar que nem falam mais. Eles (alunos) levantam, a professora está passando matéria no quadro, eles vão lá e apagam o que ela está escrevendo, porque está errada a palavra, por exemplo, está faltando a letra “i”, eles não sabem chegar e dizer: -Oh professora está faltando a letra tal. **A maneira como eles abordam é forte, eles não sabem levantar a mão...tem 10 falando com ela ao mesmo tempo**, até que um diz: -Ah eu não vou falar mais. Cansei de chamar a sora!...**Tem um grupinho ali que são bem interessadas... tem tudo no caderno**, só que não sei o quanto elas aprendem pela turma ser tão agitada. (LAGOA, Data: 26-04)*

*Daí junto **com uma turma que tem indisciplina é bem complicado...** A indisciplina é bastante complicada nas turmas, porque daí tu, pra ti atender tudo com a indisciplina dificulta mesmo, **é uma das angústias da gente**, acho que de todos dos professores, **porque daí coisas que tu já queria fazer já não pode**. Ah, vai gerar uma bagunça. (SANGA)*

*...porque além dessas dificuldades que **eles (alunos com deficiência) têm, envolve a questão dos colegas, a distração, a bagunça, então imagina, uma aluno que já tem dificuldade como o A2, mais as brincadeiras, um joga a bolinha, outro está contado fofoca, outro está debochando, outro está empurrando, isso ajuda A2 ainda a piorar a atenção, mais do que já é.**(MORRO. Entrevista)*

***...O que prejudica muito o A2 é a questão do barulho, e eu sinto que é de vários ali na turma que não conseguem se concentrar por causa da conversa. E eles(alunos) não tem noção assim, do tom de voz, que pode atrapalhar...e dai eu pedi silencio e a prof. Sanga também, mas não adiantou nada...**(LAGOA. Data: 22-11)*

Nos relatos percebe-se o quanto a questão da indisciplina estava presente nas turmas em que os alunos A1 e A2, estavam inseridos, bem como a percepção de diferentes professores sobre isso. Ainda a acadêmica universitária Lagoa fala dessa indisciplina em dois períodos distintos das intervenções pedagógicas, no início e no final do ano, sendo que em ambos ela identifica tal indisciplina como fator complicador para aprendizagem, tanto de A2, como de seus colegas.

A partir desses relatos e das análises realizadas nesta categoria sobre a questão da organização escolar, surge o seguinte questionamento: essa organização escolar, que se tem vivenciado hoje, dá possibilidades para construção de uma relação de afetividade no processo de interação entre professores e alunos, nos anos finais do ensino fundamental? Entende-se que em tal organização, com os professores necessitado trabalhar em diversas escolas para aumentar sua renda, e, assim tendo inúmeras turmas, inúmeros alunos e poucos recursos para desenvolver seu trabalho, tem prejudicado uma relação afetiva entre professor e aluno no contexto escolar. Essa relação de afeto é uma importante aliada na promoção da aprendizagem e da disciplina, pois

Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse alunado (VYGOTSKY, 2001, p. 143)

Para deixar tal vestígio emocional é preciso ser também implicado por aquele contexto escolar, sentir-se afetado e Ferreira (1999, p. 62) nos diz que afetividade é “afetar, tocar, contactar, produzindo uma mudança de estado.” Sendo assim, tendo cerca de uma, duas ou três horas em diversas salas de aula com muitos alunos, em duas ou três escolas, será que os professores conseguem “afetar” esses alunos, esses professores conseguem se sentir pertencentes a alguma escola quando passam nessas um ou dois dias da semana?

Talvez, mas certamente se os professores tivessem 40 horas de trabalho em uma mesma escola, conseguiriam conhecer melhor a realidade de seus alunos e, isso possibilitaria a constituição de uma relação com maior afeto entre professores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Isso certamente auxiliaria também para o desenvolvimento de um trabalho balizada pela concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado.

Analisando o contexto dos professores participantes deste estudo e os registros das intervenções pedagógicas, identifica-se que houve mais momentos de diálogo e planejamento coletivo entre a professora que atuava somente em uma escola, ou seja, a professora Arroio. Ela e a acadêmicas Lagoa planejaram coletivamente o trabalho a ser desenvolvido por 7 vezes, de um total de 10 desses momentos de planejamento em conjunto com os docentes, durante os nove meses de intervenção pedagógica na escola.

Já a professora Arroio e a acadêmica Flor planejaram em conjunto em 3 momentos, de um total de 5 desses momentos de planejamento em conjunto que aconteceram durante a pesquisa. A professora Arroio possuía 20 horas semanais de aula somente na escola da pesquisa, já os demais professores das turmas de 6º e 8º ano possuíam uma carga horária maior de trabalho, em duas ou três escolas, atuando em 5, 8, 10 ou até 15 turmas.

Tais dados reforçam a afirmação de que é preciso uma reestruturação na organização escolar, é preciso um “novo projeto de escola” para possibilitar um trabalho coletivo, conjunto, articulado nas escolas, como afirmou a professora e pesquisadora Rosalba Cardoso Garcia, em uma plenária do 1º Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva, realizado em Porto Alegre/RS, em 2017.

Portanto, tanto para melhorar a qualidade na educação escolar quanto para haver maiores possibilidades de realizar um trabalho docente articulado, pensa-se que serão necessárias mudanças no contexto escolar no sentido de um maior número de professores, que possam atuar quarenta horas na mesma escola, que tenham boas condições de trabalho e remuneração equivalente ao importante trabalho que desempenham e a relevância social que possuem.

Além de ser essencial ter-se nas escolas recursos humanos suficientes para um Trabalho Docente Articulado, também são imprescindíveis os recursos financeiros, materiais e de infraestrutura. Na escola estudada a falta desses

recursos também foi citada como obstáculo para algumas ações conjuntas, pensadas a partir do Trabalho Docente Articulado:

***a questão dos recursos também, mas isso seria para planejar mesmo a execução de tarefas, alguma coisa a gente pensou para desenvolver junto, mas que a gente não tem material, que tem que ser “eu” e o professor para correr atrás por que a escola não tem. (FLOR. Data: 17/05)***

***falta de recursos físicos,... as salas de aula, com esse calor, sem comentários...sem ar condicionado, com um ventilador quebrado virado pra cara de um aluno... . Então é uma escola pequena, tu pode até fazer um trabalho melhor com os alunos, articulado né, mas o grande problema da escola são os recursos, precisam de muitas coisas. (ÁRVORE)***

***Eles têm muita falta de material, ajudaria se pudesse pegar alguma coisa, lápis e caneta.... Eles (alunos) não têm caneta colorida e lá na escola não tem giz colorido, então eles não tem caneta colorida. A gente fez uma atividade na sala (de aula) e eu tenho as canetas marca texto que a gente ganhou aqui aquela vez. Eu dei pra eles e fizeram um sucesso, começaram a se trocar as canetas, era tipo um caça palavra, queriam pintar, deixar bonito, eles não sabiam nem usar a caneta no início. (LAGOA 26-04)***

Os relatos que mostram a grande falta de recursos que se apresentava na escola parceira deste estudo reestabelecem a afirmação de que necessitamos maiores e melhores investimentos na área da educação, tanto no que tange a valores financeiros quanto a administração desses, para que se consiga garantir infraestrutura adequada as escolas e condições de trabalho aos professores. Isso sugere a contratação de mais docentes, uma remuneração justa a estes, bem como uma reorganização que possibilite aos professores trabalhar de 30 a 40 horas em uma mesma escola, o que implica no tempo desses professores na escola, além de em sala de aula com os estudantes, também para momentos formativos e de planejamento, que possam acontecer na escola.

A falta de tempo para diálogo entre docentes, entre estes a as acadêmicas colaboradoras, como no caso da realidade da escola estudada e dos professores desta pesquisa, compromete o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado, pois dificulta o diálogo, dificulta momentos de planejamento em conjunto e, dificulta uma elaboração conjunta do PDI dos alunos com deficiência, ou seja, dificulta aspectos essenciais para a constituição de um Trabalho Docente Articulado.

Essas dificuldades foram relatadas pelas acadêmicas colaboradoras, as quais buscavam construir e estimular uma articulação entre o desenvolvido em sala de aula e em SRM com os alunos com DI, A1 e A2. Segundo relatos das acadêmicas:

***O planejamento não é todos (professores) que tem assim organizado, mas eles têm assim, uma ordem de conteúdo... E eu acho que isso...não é que seja um***

*descaso do professor, não! É o tempo dele, todos os professores tem outras escolas, tem muitas turmas e é puxado pra eles, né?.(LAGOA, Data: 24.05)*

***Eles (professores) não fazem nenhum dia planejamento na escola e por isso a gente não vai poder acompanhar eles, os horários são fechados, os quatro horários eles estão em aula. Então a gente só encontra eles mesmo em sala de aula e não tem como acompanhar em outro momento, só que isso pra nós dificulta o trabalho... (LAGOA. Data: 30.08)***

*É, o que na maioria das vezes acontece: a gente só vai e auxilia como dá, porque o planejamento assim, muito pouco, mais é uma coisa na hora que a gente faz...é que nem eu te disse, o planejamento...ããã... muito pouco, não tem assim, não tem tempo na escola pra isso...Então, nem eles muitas vezes não tem um planejamento específico, não tem como eles nos passarem ... por isso que as vezes a gente fica a mercê do que está acontecendo na aula, na hora. Ai no que dá a gente auxilia, ali na hora. (FLOR 09.08)*

***[...] a gente (acadêmicas colaboradoras) vinha discutindo sobre isso assim...acontece muita coisa ao mesmo tempo na escola, a gente sai de lá parece que a gente passou uma semana em horas lá dentro. Então, acaba que não, não foi, a gente não conseguiu executar muitas coisas do PDI...eu peguei o PDI até, mas aí acabava que esbarrava nisso assim, de outras coisas acontecendo na sala, na escola e a gente falava mais com professor na hora na sala e daí assim, outras coisas apareciam, tipo, o professor pedia algo ali e daí o PDI ia ficando, sabe?... Se tu for observar o PDI, que algumas coisas eu me lembro, os professores na realidade, que estavam aqui naquele dia no caso né, a Lagoa, Árvore, a Sanga e a Arroio só, nos outros encontros estavam os outros, mas nesse primeiro que a gente falou só do PDI tinha muito poucos e estavam preocupados com a A2 no caso que precisava socializar melhor com os colegas, precisa estar mais limpa pros colegas chegarem perto dela, e deu. No outro encontro que falamos do PDI os professores não mudaram nem acrescentaram nada assim e a parte que ficou de eles nos entregarem ninguém entregou...Dai essa coisa de organização, socialização, higiene a gente conseguiu trabalhar, mas discutir mais sobre a aprendizagem da A2 e do A1, sobre usar palavras mais simples por exemplo, a gente não consegue quase, não dá tempo e no encontro é pouco o tempo também é pouco... (FLOR. Data: 18.10)***

Esses relatos acima, das acadêmicas colaboradoras Flor e Lagoa revelam o quanto a falta de tempo interferiu negativamente no desenvolvimento de um Trabalho Docente Articulado, pois prejudicou dois elementos basilares dessa concepção teórico-prática, ou seja, a comunicação e o comprometimento.

Na experiência vivenciada a falta de tempo afetou esses dois elementos acima citados e, com isso, afetou também a elaboração do PDI, pois no encontro formativo em que ele foi apresentado e iniciada sua elaboração, em um sábado, muitos professores não puderam se fazer presentes devido a compromissos em outras escolas, ou mesmo compromissos pessoais.

Em um segundo encontro para discussão do PDI, foram apresentadas aos professores as definições tomadas no encontro anterior e, todos os professores se responsabilizaram em entregar as acadêmicas colaboradoras um documento, que consta no modelo de PDI utilizado, em que os professores deveriam pontuar: os

conteúdos do semestre, objetivos acadêmicos e sociais esperados de A1 e A2, o prazo para abordagem dos conteúdos, os recursos e a forma de avaliação para tal.

Esse material seria um elemento norteador para as acadêmicas colaboradoras auxiliarem os professores a pensar em estratégias de ensino, bem como de avaliação, quando necessário, para os alunos A1 e A2, visto a falta de tempo dos professores na escola para dialogar, sendo muitas vezes necessária a comunicação por redes sociais, e-mail, em momentos fora do horário de trabalho na escola. Entretanto, nenhum professor entregou esse documento.

Com isso, viu-se que os elementos do Trabalho Docente Articulado, ou seja, o comprometimento, a disciplina e a comunicação não são constantes, mas sim voláteis, pois dependem das condições de trabalho de cada momento, da demanda de trabalho e de tempo dos professores, que são aspectos também bastante instáveis nas escolas.

Apesar dessa instabilidade de condições para desenvolver o Trabalho Docente Articulado, durante a experiência vivenciada na escola parceira deste estudo, pode-se dizer que foram enriquecedores os momentos em que se conseguiu desenvolver as intervenções pedagógicas pautadas nessa concepção, pois, além de colaborar com o desenvolvimento dos alunos, tanto com quanto sem deficiência, conforme relatos dos professores em subcategorias acima, eles também auxiliam na formação dos professores, como eles mesmo referiram:

***A formação em grandes seminários e tal fica distante da prática também. Tu ouve lá e não consegue muitas vezes, tu fica sozinha na escola. Tu precisa articular com todos os colegas pra isso funcionar e só tu ouviu e, como tu vai implantar? É difícil!..Seria melhor se tivesse mais espaço de conversa entre os professores assim, de sentar e conversar, esses são momentos raros e são formação, mais formativos que grandes palestras. (LAGO. 27.10)***

***[...] a nossa dificuldade de professor é entender todo o trabalho de vocês, por que a gente não tem formação nenhuma, a gente tem muita dificuldade com os alunos com deficiência... esses momentos de conversa assim, mesmo que curtos né, a gente entende um pouco o que vocês trabalham e o que o aluno pode fazer... (FRUTO. Data: 27.10)***

O professor Fruto fala da falta de formação dos docentes para trabalhar com alunos com deficiência e da dificuldade dos professores em entender o trabalho da Educação Especial na escola. Desses aspectos, principalmente o primeiro, é recorrente nas escolas, conforme Mendes, Cia e Valaldão (2015).

Já a professora Lago, membro da equipe diretiva da escola, menciona a necessidade e a riqueza de momentos de formação nas escolas, a partir das

experiências vivenciadas com a pesquisa de tese que desenvolveu o Trabalho docente Articulado.

Pensa que a formação para o trabalho com os alunos com deficiência sim, deveria privilegiar momentos formativos na escola. E o que são esses momentos formativos? São momentos que oportunizam reflexão e diálogo entre os professores que vivenciam o dia a dia na escola. No Trabalho Docente Articulado existe a necessidade de comunicação com caráter dialógico, de comprometimento e de disciplina, e esses estão também envolvidos no processo de formação continuada. Portanto, entende-se que ao desenvolver um Trabalho Docente Articulado se está também colaborando com o processo formativo dos professores.

Entretanto, o grande obstáculo para o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado, como os dados mostraram, é a instabilidade de condições para sua efetivação diante da atual conjuntura organizacional de escola.

Assim, o Trabalho Docente Articulado, na pesquisa, foi instável, devido aos obstáculos que enfrentou, ou seja, as variáveis referentes às condições de trabalho, que envolvem principalmente a falta de tempo dos professores para discussão e elaboração do PDI, para planejamento conjunto, para diálogo e reflexão na escola.

Somada a essa falta de tempo, há ainda a demanda de trabalho dos professores em diversas escolas, o que enfraqueceu e enfraquece a predisposição dos docentes para um Trabalho Docente Articulado. Isso, conseqüentemente, afetou e afeta negativamente a comunicação, o comprometimento e a disciplina dos professores- tanto de Educação Especial como de Ensino Comum - necessários para efetivação de uma concepção teórico-prática que prime por um trabalho articulado entre os docentes.

Desse modo, pode-se dizer que o Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática possível de ser efetivada nas escolas, porém, está sujeito a uma gama de variáveis, que envolvem a organização da escola e do trabalho dos professores.

Diante dessa constatação, resgatam-se aqui as palavras de Marques (2001), o qual refere que os professores devem constituir-se em corpo docente “[...] ativo, combativo, coeso em torno das lutas comuns, internamente mobilizados por seus próprios conflitos em permanente busca de superação” (p.29) para suas dificuldades. Para tal, é necessário “deixar de lado” um pouco a lógica pragmatista e contornar, de certo modo, o sistema de controle instituído pelas normas

governamentais, de avaliação e de financiamento das escolas e, investir em um tempo na própria instituição de ensino para que os professores possam discutir, trocar informações, orientações, angústias, enfim, constituir-se em corpo docente.

O Trabalho Docente Articulado necessita e mobiliza esse tempo para comunicação e diálogo entre os professores, o que faz dessa concepção teórico-prática uma aliada na constituição desse corpo docente e na efetivação e caracterização de um trabalho docente humanizador e não alienante, como muito se verifica hoje.

## 6.2 IMPLICAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE ARTICULADO PARA OS ALUNOS NESSE ESTUDO

Nesta categoria apresentam-se relatos das acadêmicas colaboradoras e dos professores, bem como dados coletados a partir de uma “Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais”, a fim de se verificar as implicações do Trabalho Docente Articulado para os alunos A1 e A2.

O instrumento “Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais” se trata de um questionário elaborado como instrumento de avaliação, em que os professores apontaram as aprendizagens e as dificuldades que observaram nos alunos A1 e A2 e respondiam o questionário avaliando os alunos em três aspectos, divididos em seções: Seção I: Compreensão/Entendimento/Apropriação; Seção II; Atenção/Dedicação/Desempenho; Seção III: Interação e Participação.

Essa avaliação era feita a partir do preenchimento de questionário fechado, sendo que em cada item os professores poderiam marcar uma das seguintes alternativas: Sempre, Frequentemente, As vezes, Raramente, Nunca.

As seções dessa avaliação foram construídas em colaboração com a professora de Educação Especial que atuou na escola parceira da pesquisa em 2016 e com a professora de Educação Especial que atuou na escola em 2017.

Antes de apresentar o que os professores pontuaram no instrumento de avaliação, se apresentará relatos desses e das acadêmicas colaboradoras que mostram algumas das dificuldades dos alunos com DI, A1 e A2, que interferiam em sua aprendizagem.



*Na verdade o meu aluno no 8º ano eu acho que a inserção dele é boa porque ele não apresenta muitas características visíveis assim, é meio mascarado tanto por ele do que até para as pessoas que não sabem...Então é...é como não é nada visível a deficiência dele...Ele não tem ajuda em casa, e ele não tem autoconfiança...ele precisa de alguém que dê uma confirmação. Mas em sala é a mesma coisa que não ter o A2, é um dos alunos mais concentrados na questão de ficar quieto, não levantar, não pede nem para ir ao banheiro, só vemos o A2 quando ele chama o professor...O A2 a mesma coisa dos outros alunos, não tem interesse em sala de aula, não entra em grupo nenhum, ele mesmo faz a parte da negação própria... Por que os grupos já são semi prontos, mas ele não busca, ele fala que não vai fazer com tal grupo, não vai fazer com fulano, mas se alguém chama ele, ele vai super de boas. E fora da sala ele joga futebol com os colegas e tudo, é nas questões acadêmicas, em sala ele é excluído e se exclui também às vezes. (LAGOA. Data: 24-05).*

*Com o A2...ele já tem um pouco mais de dificuldades, ele não consegue acompanhar, mas é por causa da dificuldade que ele tem mesmo, da deficiência. E a A1, ela consegue acompanhar até uma certa parte... não sei como que vai ser depois, que o conteúdo fica mais complexo né, e mais abstrato... O A2, ele pergunta pra ver se ele está fazendo certo, ele vai tentando mas ele pergunta toda hora. Já a A1 não, ela faz, mas ela parece que não tem medo de fazer, não tem receio nenhum. Já ele não, ele vai fazendo aos pouquinhos, pergunta, anda mais um pouquinho e pergunta, mas eu percebo que ele tem mais dificuldades do que ela. (RIO. ENTREVISTA)*

*A1 não consegue se organizar, tem vários cadernos, copia um pouco em um e acaba em outro. ...Como choveu ontem e não tinham luz no ginásio, então estava escuro e tinha muito barulho e chovia, e ela num canto da sala. Ai eu chamei várias vezes e ela não quis vir, ai deixei. Ai a professora de ciências foi lá e buscou a classe dela e colocou no meio onde a gente estava e a menina que estava do meu lado disse assim: ‘-Ela não vem pra cá por que ela não gosta, e a gente não se mistura com ela’. A eu pergunte o por que e a menina respondeu que era por que ela (A!) tem um cabelo estranho, ela está sempre assim com a mesma roupa. E realmente ela está sempre no lugar dela, então não tem muito convívio coma turma, mais com o irmão como os professores já haviam falado, e essa menina falou isso **ai teve uma professora que falou para nós que os colegas reclamavam do cheiro da A1... E a A1 tem uma insegurança junto ao grupo, ansiedade para resolver problemas, a A1 é muito ansiosa...** Ela não interage com os colegas, a única interação é para xingar, não conversam e não trocam ideias, nem que seja conteúdo, nem empréstimo de caderno para a aula, **ela não interage com os colegas, só com os professores... A turma tem problema entre eles assim, mas com ela é crítico...**E as coisas que assim falam pra ela se justificando é que ela é estranha e que ela é suja, está com cabelo sujo, roupa suja, não é que ela tenha dificuldade, mas que ela é suja. (FLOR. Data: 24.05)*

Como se pode verificar nos relatos acima, no início do ano letivo, A2 possuía grande insegurança ao realizar as tarefas em sala de aula e, muitas vezes, se isolava. Pode-se inferir que essa situação, de certo modo, era uma forma de defesa tendo em vista sua insegurança na realização das atividades.

Já fora do contexto de sala de aula, A2 parecia ter uma boa relação com os colegas, se incluir e ser incluído nos momentos de descontração no recreio.

Diferente do que acontecia com A1, que não tinha uma boa relação com os colegas tanto dentro de sala de aula como fora desse espaço, principalmente pela questão da higiene, o que levou A1 a ter um comportamento arredo com os colegas e vice-versa, mas ela era carinhosa e sempre se aproximava dos professores, tendo-

os como referência de interação na escola. Além disso, no início das intervenções pedagógicas A1 também se mostrava bastante ansiosa diante das atividades a serem desenvolvidas e, não tinha uma organização de seus materiais.

Diante dessa situação, a partir da elaboração do PDI, com participação das acadêmicas colaboradoras, dos professores desses alunos e de membros da equipe diretiva da escola, foram elencadas metas e estratégias de trabalho para esses estudantes.

Para o trabalho com A2 foram elencadas as seguintes metas: Mobilizar em A2 a entrega de trabalhos no prazo estipulado, bem como a organização desses trabalhos; Estimular A2 a se expressar, estimular expressão oral; Estimular em A2 a autoestima e uma maior segurança na realização de atividades; Desenvolver a orientação espacial e a compreensão e uso de valores monetários.

Para A1, as metas estabelecidas no PDI foram: Mobilizar a questão da responsabilidade com os materiais; Promover e estimular A1 a organizar seus cadernos e seus materiais; Incentivar A1 a fazer sua higiene pessoal; Mobilizar o desenvolvimento da motricidade fina; Incentivar uma melhor interação de A1 com os colegas e vice-versa.

Essas metas foram estabelecidas conjuntamente nos encontros de discussão e elaboração do PDI, no qual tanto os professores de disciplina, quanto as acadêmicas colaboradoras, bem como a equipe gestora da escola se comprometeram em desenvolvê-las.

As estratégias pensadas para o trabalho com A2 foram: Responsabilizá-lo pela realização de trabalhos e provas e lembrá-lo quando não o faz, inclusive se necessário solicitando auxílio da direção para conversar com ele; Elogiar A2 em sala, valorizando suas capacidades; Não fazer provas diferenciadas para A2, mas verificar o que avaliar nas provas, a partir do que ele desenvolver em sala de aula e SRM; Usar aspectos do cotidiano do aluno para trabalhar orientação espacial e valores monetários.

Para A1 as estratégias destacadas no PDI foram: Trabalhar com A1 a organização do caderno e dos seus materiais, inicialmente em SRM e todos professores lembrarem isso a ela em sala de aula; Ver o interesse dos demais colegas na organização do material da A1, convidar os colegas para irem à SRM realizar tal organização e A1 auxiliar os colegas nessa organização, também pode-se fazer isso em sala de aula; Trabalhar sobre higiene com A1 em SRM e inserir

esse tema nas aulas de ciências e, no segundo semestre promover o dia da beleza na escola toda, no dia do estudante. Para isso a ideia era entrar em contato com algum salão de beleza, farmácias, ver sabonetes e produtos de higiene com hotéis. Por fim essa experiência da semana do estudante finalizaria com uma visita a UFSM, para conhecer outros espaços que não somente o entorno da escola e o centro da cidade de Santa Maria.

No que tange a tais estratégias, pode-se dizer que a cobrança de A2 referente às provas e trabalhos não foi realizada pelos professores, visto o desgaste destes com a indisciplina da turma. Porém, as demais ações aconteceram. Referente às ações pensadas para trabalhar com A1, o que não aconteceu foi a organização do material com os colegas de A1, bem como o dia da beleza na escola no segundo semestre.

A partir dessa breve descrição das metas e estratégias de trabalho, especificadas nos PDIs de A1 e A2, a partir do Trabalho Docente Articulado e considerando algumas experiências de desenvolvimento dessa concepção teórico-prática, descritas na primeira categoria dessa tese, se apresenta a seguir os relatos que mostram as implicações que esse trabalho trouxe aos alunos com DI, A1 e A2.

***O A2 de início não fazia nada, antes de vocês virem, e agora mudou, agora ele faz alguma coisa. (ARVORE, Data: 24.06)***

***A A1 e o A2 como parecem mais contentes na turma. Eu já vejo eles bem melhor, a turma em si também eu vejo bem integrada assim...(LAGO. Data: 24.06)***

O primeiro momento em que foram mencionadas algumas implicações do Trabalho Docente Articulado aos alunos A1 e A2 aconteceu durante o encontro formativo realizado no final do primeiro semestre de intervenções pedagógicas. Nesse encontro, Árvore, professora de A1 e A2 e membro da equipe diretiva da escola, destaca um avanço de A2 no que tange a sua participação nas atividades em sala de aula. A professora membro da equipe diretiva da escola, aqui denominada Lago, manifesta que percebeu tanto A1 como A2 mais contentes na turma.

Esses dois aspectos observados pelas professoras certamente colaboram para os processos de aprendizagem desses alunos no contexto de sala de aula e auxiliaram esses estudantes a sentirem-se pertencentes aquela turma, aquele espaço, com e em condições de participar das atividades. Esses aspectos são

fatores essenciais para mobilizar a aprendizagem, o desenvolvimento e os processos inclusivos, conforme destacam Kauffman e Hallahan (2004).

À medida que as intervenções pedagógicas foram acontecendo, tendo por base o Trabalho Docente Articulado, as acadêmicas colaboradoras e os professores de A1 e A2 foram manifestando as implicações desse trabalho para esses alunos.

No segundo semestre, já com a experiência das intervenções pedagógicas acontecendo há alguns meses na escola, essas implicações foram mais expostas, principalmente nos encontros de orientação com as acadêmicas colaboradoras e nos encontros formativos na escola. Essa maior exposição dessas implicações durante o segundo semestre aconteceu devido a, nesse período, já haver por maior tempo na escola da realização do Trabalho Docente Articulado, que iniciou com as intervenções pedagógicas em abril de 2017.

Para melhor organização dos dados, se apresentará inicialmente as percepções que os professores e as acadêmicas colaboradoras manifestaram referentes ao desenvolvimento de A1 e A2, a partir do Trabalho Docente Articulado. Essas manifestações aconteceram nos encontros formativos na escola e nos encontros de orientação entre a pesquisadora e as acadêmicas colaboradoras.

Depois, serão exibidos os gráficos dos resultados do questionário “Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais”, organizado em três seções. Esse questionário foi respondido pelos professores de A1 e A2 no primeiro semestre de 2017 e no final daquele ano, obtendo-se nesses dois momentos resposta de seis dos nove professores desses alunos.

A seguir se apresentam as implicações do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para os alunos A1 e A2, com base nas percepções dos professores e das acadêmicas colaboradoras. Essas percepções são expostas abaixo:

*Ontem algum (dos colegas de sala de A1) falou, o irmão dela e uma menina, comentaram do caderno dela...dai ela foi e mostrou pra eles o caderno e queriam fazer também, mas eu disse que teria que ver em qual período, mas depois passou, morreu o assunto...**Mas eu notei que ela está um pouco mais com a turma. Não sei se isso tem haver, efeito de alguma coisa que a gente está fazendo ou não, mas ela está mais com a turma, ontem eles já vieram pedir coisa emprestada pra ela.** Ontem ai até comentei com a Lagoa e com a Arroio essa questão do abraço, porque ela quase me desmontou com o abraço dela, ai um colega disse: - “A1 tu tem que ter cuidado quando vai chegar nas pessoas, machuca”. Ai ela ficou brava, mas depois passou. **Ai na hora de fazer trabalho em grupo ela já tinha formado um grupo...**Num outro trabalho ela estava lá no grupo mas sem fazer, dai eu fui lá, fui segurando a régua e disse pra ela fazer e fui segurando a régua pra ela fazer o trabalho, passar o lápis e dai quando eu vi*

*que ela tinha engrenado eu sai e fui nos outros grupos pra ver como ia ser. **Ai a professora Arroio veio e disse: “Pois tu viu que a A1 está fazendo”.** Ai eu disse que achava que a gente tinha que mudar de estratégia com a A1, dizer tipo: “Vamos fazer e vamos lá!”, sem dar muita opção assim... Ai quando a gente olhou ela já tinha pego outro caderno, dai eu fui lá e arrumei uns lápis de cor que eles precisavam no grupo e ai a menina estava pintando e queria que a A1 pintasse como ela. **A menina disse pra A1 que não era assim que se pintava, e a A1 respondeu dessa vez, ela disse: “Eu vou fazer como eu consigo fazer!” e seguiram fazendo...** (FLOR. Data: 05-07)*

***Ela apresentou um trabalho na sexta que eu não estava, leu o poema dela na frente da turma, poema de história, e a professora de história tinha que me contar e assim ela botou os pés na escola foi confirmar se a professora tinha me contado... Eu acho que teve uma melhora nesse ponto assim, da participação...** (FLOR. Data: 09-08)*

***Ah, agora nesse segundo semestre eu estou sentindo ela um pouco melhor na questão dos grupos, dos trabalhos em grupo, mas ela tem aquela coisa assim, tem que dizer: “Vai!”, tem que participar como todo mundo, e com ela precisa, às vezes, ser mais firme, porque talvez ela se acostumou com a ideia de que não precisava e agora aos poucos está melhorando.** (FLOR. Data: 25.08)*

***E a A1 tem todos os trabalhos em aula, a única atividade que ela não se envolveu tanto foi na gincana, mas eu notei que a turma estava chamando ela e ela estava vendo que estava acontecendo o contrário, eles chamavam ela e ela ficou parada no início, depois foi. Depois ela estava na janela, separada do grupo, e quando foi a hora do grupo dela participar ela foi sozinha.** SANGA. Data: 27.10)*

*[...] **a A1 também assim, ela evoluiu muito... Então eu vejo que ela tem evoluído bastante nas aulas de (nome da disciplina), que a gente trabalha no grupo o jogo que é coletivo e desde o início do ano pra cá não teve mais tanta influência, de assim, não quererem jogar com ela, tanto que ela joga e ninguém fala nada...e ela tem evoluído bastante, no trabalho técnico, ela tem entendido mais o jogo. Então, claro, não é coisa escrita e ela está se dando super bem assim, eu vejo, dentro das possibilidades dela que vocês nos ajudaram a perceber assim...** (FRUTO. 27.10)*

Por esses relatos percebe-se que, além da acadêmica colaboradora, outros três professores (Arroio, Sanga e Fruto) identificaram e manifestaram melhoras de A1 no que tange a interação com os colegas, a participação em trabalhos em grupo e, inclusive, na realização das atividades que os professores promoviam e propunham.

Sobre o desenvolvimento de A2, a acadêmica colaboradora Lagoa e alguns professores perceberam que;

***Ele (A2) tem muita insegurança na questão da leitura, acho que no momento que ele tenha que ficar mais exposto que dai dá dor de cabeça e dai quer ir pra casa (risos) ... agora está apresentando bem...** (CACHOEIRA. Data 25.08)*

***...ele(A2) ficou nervoso na hora, mas ele fez sabe? Apresentou e fiquei muito orgulhosa dele, fiquei bem feliz!** (ARROIO. Data 25.08)*

***É, ele (A2) pegou, veio pra frente ali e já se posicionou.** A gente (Lagoa e a professora da disciplina) já tinha conversado com ele e **ele fez a leitura.** Tanto que*

**faltaram alguns colegas e ele assumiu por alguns colegas que não estavam aquele dia.** (LAGOA. Data 25.08)

**[...] e ontem o A2 me surpreendeu.** Tinha um trabalho dos povos em história e a gente (Lagoa e a professora) fez que cada grupo ficou num canto da sala e podia levar coisas que remetessem aos povos, comida, roupa, imagem e valia metade da nota. Levaram arroz de leite, polenta, imagens, foi bem legal. E nós (ela e a professora) íamos passando nos grupos assim, **e quando eu cheguei no (grupo) do A2, ele saltou na frente assim, e começou a apresentar assim, falou.** Tinha um cartaz de folha de caderno, não tinha folha de ofício, mas fizeram, pegaram uma imagens bem bonitas assim, bem recortado, com capricho e **ele apresentando e a professora me olhando e eu disse, deixa ele falar. Falou, tomou a frente assim do grupo e apresentou todo o trabalho pra nós.** Ai a gente (Lagoa e a professora) viu depois, as gurias mostraram o que tinham levado de comidinha e **ele (A2) ali ó, argumentando, falando, apresentando e ele participou da pesquisa. E acho que isso é muito bom pra ele,** porque as vezes ele não participa porque não consegue estar a par do assunto ou não consegue acompanhar e foi uma pesquisa que a gente fez em dois dias na sala de aula e no AEE retomei com ele, **então ele trabalhou bastante, pesquisou bastante, participou da pesquisa.**(LAGOA. Data 18.10)

**Fazendo as avaliações iguais as do colega ele (A2) ficou com média 50 e no trimestre passado com 67. E ele fez a mesma coisa que os colegas e foi melhor que uns até. Eu e a Lagoa conversamos muito e claro que ele não foi tão bem, mas não foi tão mal na prova e tem outras coisas que ele fez, como os trabalhos, a participação né?**(SANGA. Data: 27.10)

As falas dos professores e da acadêmica colaboradora Lagoa mostram avanços de A2 no que tange a participação na realização e apresentação de trabalhos, o que elucida uma maior segurança desse aluno na realização das tarefas e também, uma melhora no que tange a sua postura em sala. Esses fatores foram pontuados como metas no PDI do aluno.

Os aspectos acima mencionados, que expuseram as melhorias no desenvolvimento de A1 e A2, foram identificados no segundo semestre do ano, após transcorrido cerca de seis meses do início das intervenções pedagógicas na escola.

Esses avanços verificados pensa-se que são provenientes do Trabalho Docente Articulado desenvolvido, a partir do qual pelo PDI de cada aluno se estabeleceram as metas e estratégias a serem utilizadas em sala de aula e SRM. Assim, apesar de nem sempre essas metas e estratégias serem conscientemente o foco das ações dos professores e das acadêmicas, como tais objetivos foram discutidos coletivamente por eles a partir do que identificaram como necessidades de desenvolvimento de A1 e A2, em algum momento de suas ações, os professores, as acadêmicas colaboradoras e a equipe gestora da escola, buscaram trabalhar os aspectos estabelecidos no PDI, tanto de A1 como de A2.

Faz-se a afirmação acima tendo por pressuposto afirmação das acadêmicas colaboradoras na subcategoria desta tese que apresenta os obstáculos que afetaram o Trabalho Docente Articulado, em que elas relatam desafios em retomar o PDI para realização do trabalho pedagógico. Entretanto, como tanto elas, quanto os professores e a equipe gestora participaram da construção desse documento, entende-se que não necessariamente é preciso retomá-lo a cada planejamento de cada aula ou intervenção pedagógica, pois o que está ali pontuado no PDI foi e é, também, de certo modo, abstraído total ou parcialmente por aqueles que participaram dessa construção e que estão envolvidos na efetivação desse plano. Contudo, é preciso pelo menos a cada trimestre ou semestre, retomar coletivamente o que está no PDI e fazer uma avaliação do processo de sua efetivação.

Vale destacar que as acadêmicas colaboradoras tiveram um papel essencial no processo de desenvolvimento de A1 e A2, o papel que a Educação Especial desempenha a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, ou seja, as acadêmicas colaboradoras foram o meio da articulação entre o que era desenvolvido no AEE em SRM e o que, em sala de aula, era ou podia ser desenvolvido pelos professores para promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Isso foi conquistado principalmente através de diálogos, da comunicação com os professores, orientando sobre como poderiam potencializar esse desenvolvimento. Mesmo que essa comunicação tenha enfrentado a dificuldade de falta de espaço e tempo para acontecer de forma organizada, sem um horário ou momento específico para esse diálogo acontecer.

Um aspecto que auxiliou as acadêmicas colaboradoras nessa orientação aos professores foram os momentos em que elas estavam em sala de aula e puderam observar e acompanhar os alunos com DI nesse espaço, as ações, reações e interações deles ali e vice-versa. Uma evidência disso está no diálogo entre a acadêmica Flor e a professora Arroio, aqui exposto, relatado por Flor no encontro de orientação do dia 05 de julho: *“Ai a professora Arroio veio e disse: “Pois tu viu que a A1 está fazendo”. **Ai eu disse que achava que a gente tinha que mudar de estratégia com a A1, dizer tipo: “Vamos fazer e vamos lá!”**, sem dar muita opção assim...”*. Nesse encontro Flor manifesta a Arroio como pensa que a professora deve agir com A1 diante das atividades propostas.

Além dos relatos, outro instrumento que auxiliou na verificação das implicações do Trabalho Docente Articulado foi a “Avaliação de Habilidades

Acadêmicas e Sociais”, instrumento criado com base leituras de Pletsch e Glat (2012), Glat, Vianna e Redig (2012), bem como diálogo com as professoras de Educação Especial da escola parceira da pesquisa, uma que atuou na escola em 2016, mas que em 2017 foi para outra instituição, e a professora de Educação Especial que passou a atuar na escola em 2017.

Com base nesse instrumento, dividido em três seções, com questões fechadas que os professores responderam no primeiro semestre do ano, nos meses de maio e junho, e, novamente, responderam no final do ano, pode-se verificar outras implicações do trabalho docente articulado aos alunos A1 e A2.

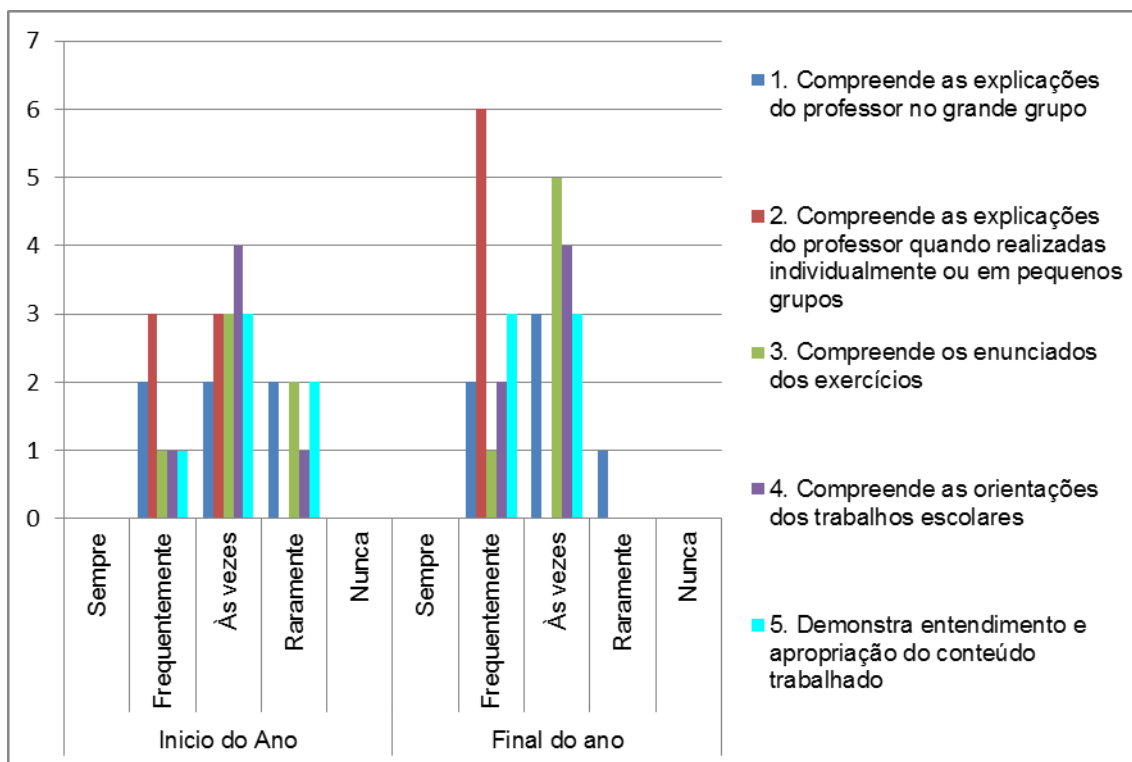
Dos nove professores participantes da pesquisa, seis entregaram a avaliação tanto no primeiro, quanto no segundo semestre do ano. Esses seis professores foram aqueles com os quais as acadêmicas colaboradoras conseguiram acompanhar o trabalho em sala de aula, o que destaca a importância deste momento para o comprometimento, a disciplina e a comunicação entre os professores do Ensino Comum e acadêmicas colaboradoras do curso de graduação em Educação Especial, que, nesta pesquisa, se propuseram a atuar balizados pelo Trabalho Docente Articulado.

Inicialmente apresentam-se os gráficos da avaliação dos professores sobre A1, no primeiro semestre e no final do segundo semestre do ano e, posteriormente, os dados do questionário sobre a avaliação do aluno A2 serão expostos.

Como a avaliação era dividida em três seções, a apresentação dos dados acontecerá por seção, com os dados do primeiro semestre e do final do segundo semestre. A Figura 10 ilustra o gráfico do questionário de avaliação sobre A1, correspondentes a Seção I: compreensão, entendimento, apropriação:

Figura 10- Gráfico da Seção I da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A1 no início e no final do ano letivo.





Fonte: Produção da autora

Ao analisar a Figura 10, no primeiro item questionado verifica-se que, do início para o final do ano há um aumento de “raramente” para “às vezes”, na avaliação dos professores acerca da compreensão de A1 sobre as explicações em grande grupo. Porém, um professor(a) permanece com a opinião de que essa compreensão acontece “raramente” por A1.

O item 2 da Figura 10 teve crescimento expressivo, sendo que, segundo os professores, as explicações do professor quando realizadas individualmente ou em pequenos grupos passaram a ser compreendidas frequentemente por A1. No item 3 percebe-se que A1 teve avanços no que tange a compreensão dos enunciados dos exercícios, pois no primeiro semestre do ano um professor mencionou que raramente a aluna compreendia, sendo que no final do ano essa opinião se extinguiu, predominando a opção intermediária correspondente a “às vezes”.

Referente aos trabalhos escolares, item 4 da figura acima, observa-se que A1 teve progressos, visto que no final do ano nenhum professor pontuou que ela raramente compreendia as orientações dos trabalhos, como no primeiro semestre.

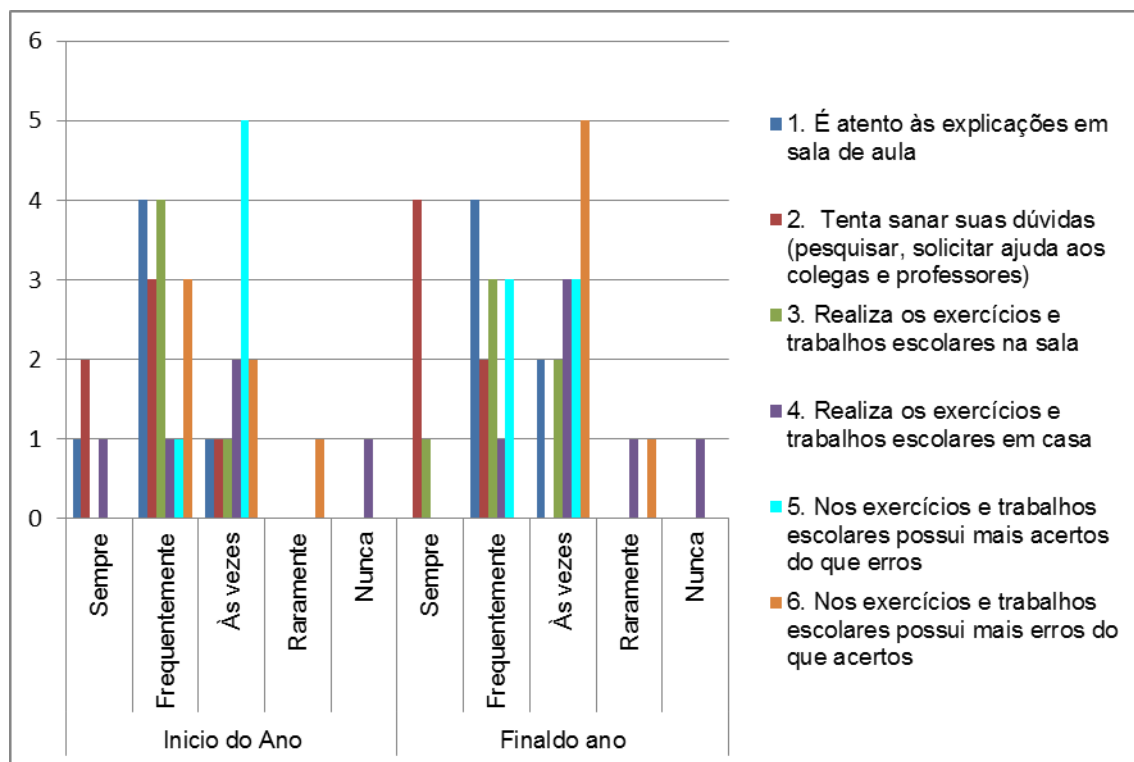
No último item, comparando os dados do início e do final do ano apresentados na Figura 10, percebe-se avanços de A1 no entendimento e apropriação do conteúdo trabalhado, pois há crescimento desse item,

correspondente a questão 5. No final do ano há aumento da opinião “frequentemente” sobre esse item e nenhum professor pontua a opinião “raramente”, diferente do panorama que se tinha no primeiro semestre do ano.

A partir da análise comparativa dos dados do início e do final do ano na Seção I, verifica-se que A1 teve avanços em todos os aspectos, alcançando maiores conquistas nos itens 2 e 5 e menor progresso no item 1. Este item corresponde as explicações em grande grupo, as quais, por exigir e envolver, muitas vezes, pensamento abstrato, são mais complexas para alunos com DI, esses necessitando de uma explicação individualizada ou mais próxima e específica, o que correspondeu ao item 2, no qual A1 teve avanços e, esses, conseqüentemente, levaram A1 a ter e demonstrar maior entendimento e apropriação dos conteúdos trabalhados, o que correspondeu ao item 5 da avaliação.

A Seção II do instrumento avaliativo fazia referência a atenção, dedicação, desempenho, sendo que abaixo tem-se a Figura 11 ilustrando o desempenho de A1 nessa seção, no primeiro semestre e no final do ano, segundo avaliação dos professores das disciplinas:

Figura 11 - Gráfico da Seção II da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A1 no início e no final do ano letivo



Fonte: Produção da autora.

Na Figura 11, no início do ano um professor (a) não respondeu a questão correspondente ao terceiro item questionado e, outro professor (a) não respondeu a quarta questão. Acredita-se que isso aconteceu por uma distração, pois no final do ano todas as questões foram respondidas por todos os seis professores.

Analisando a Figura 11, pode-se verificar que no primeiro item da Seção II a aluna A1 não teve avanços, estando menos atenta às explicações segundo os professores. Essa situação é bastante diferente do que se observa no item 2, no qual A1 teve progresso e, portanto, no final do ano a aluna sempre ou frequentemente tentava sanar suas dúvidas.

Na terceira e na quarta questão da Seção II, conforme ilustrado no gráfico da Figura 11, as respostas dos docentes indicaram que A1 teve sigelos avanços no que tange a realização dos trabalhos escolares, tanto em sala de aula quanto em casa. Já nos itens 5 e 6 a aluna teve significativos avanços, pois conforme as respostas dos professores houve um aumento no número de acertos de A1 nos trabalhos e atividades escolares.

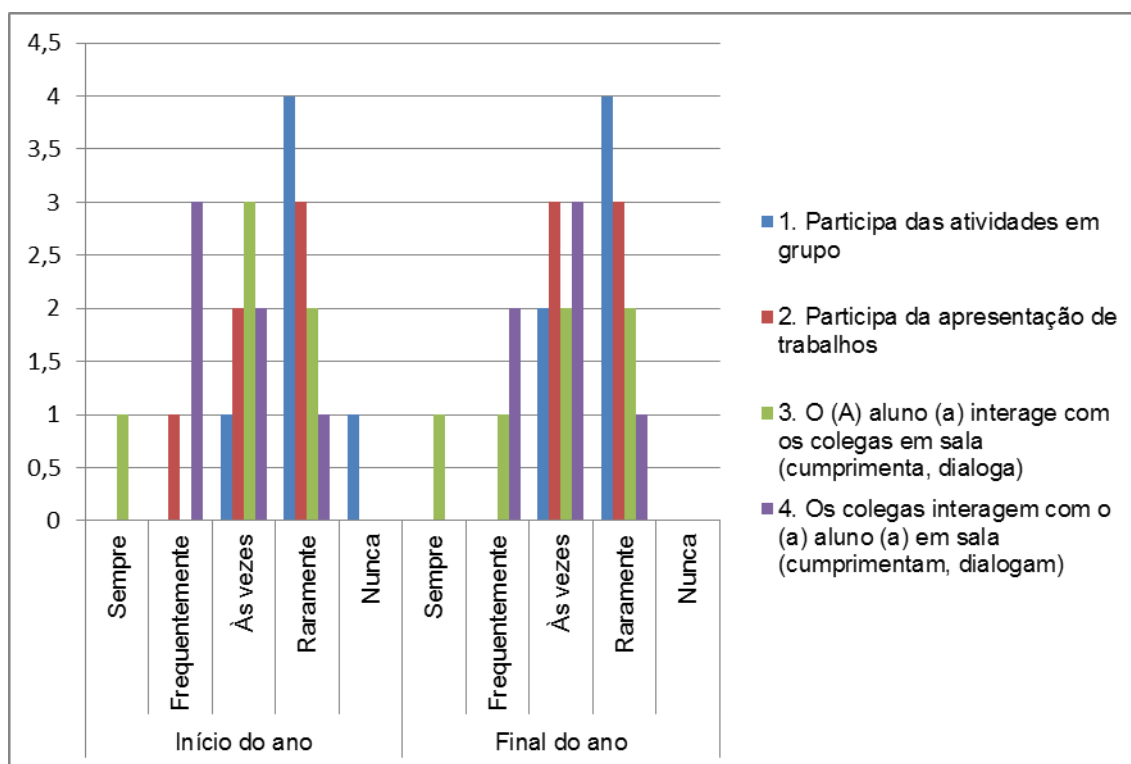
Os itens 1, 3 e 4 da Seção II, os quais A1 teve modestos avanços, foram referentes a atenção às explicações em sala de aula e a realização de trabalhos e atividades escolares em sala de aula e em casa, aspectos que podem ter sido

influenciados pelo contexto familiar que A1 vivenciou no segundo semestre do ano, período em que sua bisavó esteve internada no hospital, acompanhada pela avó de A1, que cuidava da aluna.

Então, A1 teve um período conturbado em casa sem a presença da avó, que pode ter influenciado em seu desenvolvimento, considerando que, segundo Tardif (2002), o objeto do trabalho do professor, ou seja, o aluno, sofre influência de diversos fatores externos, como o contexto familiar e comunitário, não sendo possível controle sobre esses aspectos. Por esse motivo e pela docência ser em essência um trabalho que envolve interações humanas, é muito difícil e complexa a mensuração dos resultados desse trabalho (TARDIF E LESSARD, 2005).

A terceira seção da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais denominou-se de Interação e Participação. A Figura 12 representa a avaliação dos professores referente à A1 nesses aspectos, no primeiro semestre e no final do ano, respectivamente.

Figura 12- Gráfico da Seção III da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A1 no início e no final do ano letivo.



Fonte: Produção da autora.

No instrumento de avaliação preenchido pelos professores, verifica-se que essa terceira seção, referente a interação é participação, é a que A1 teve menos avanços se comparada as seções anteriores. Em todos os itens da Seção III,

conforme respostas dos professores, ilustradas no gráfico da Figura 12, identifica-se poucos avanços no que tange a participação da aluna nas atividades em grupo, na apresentação de trabalhos e na interação de A1 com os colegas e vice-versa.

Diante disso, ressalta-se novamente a complexidade do trabalho docente e da mensuração desse trabalho, pois ele é um fator que influencia o sujeito aluno, dentre muitos outros de sua realidade, o que torna possível inferir que, talvez, para haver maiores mudanças no que tange a interação e participação de A1, seria necessário um maior período de intervenções pedagógicas com base no Trabalho Docente Articulado, do que se teve nessa pesquisa de doutorado.

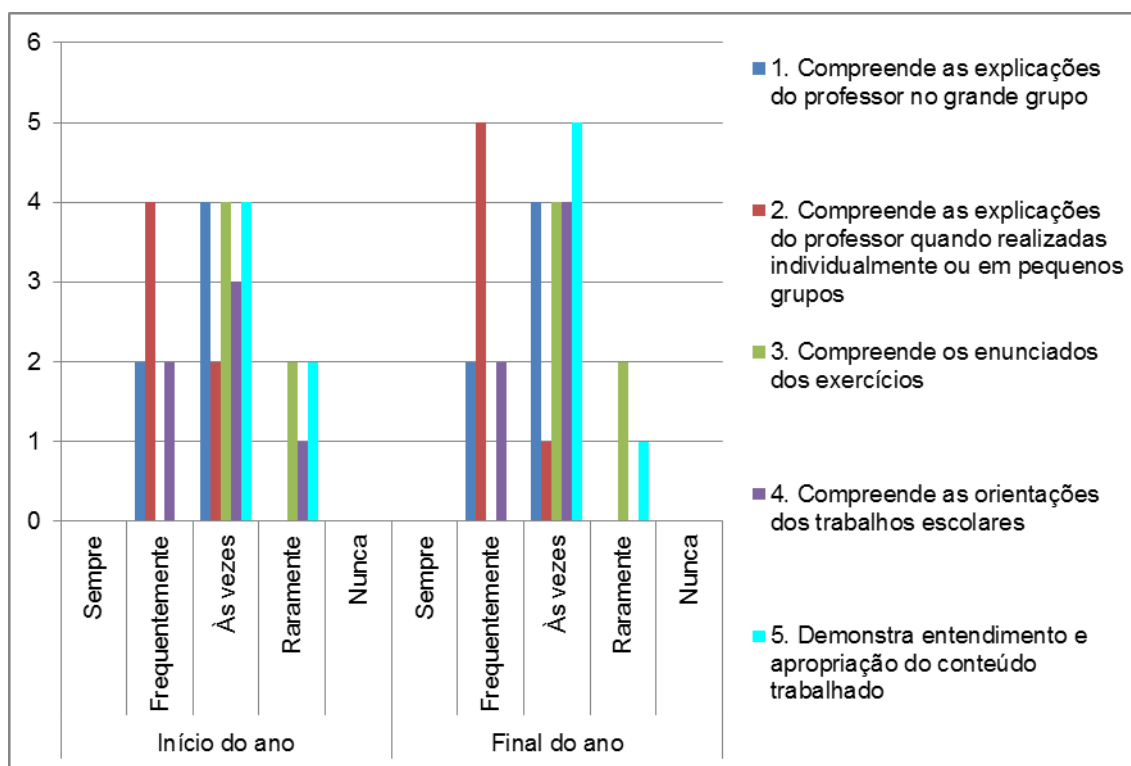
Comparando as representações gráficas, ou seja, as figuras das três seções da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A1, preenchida por seis de seus nove professores durante o ano de 2017, em que se realizou a pesquisa intervenção pedagógica tendo por base o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, identifica-se que a aluna teve maiores avanços na primeira seção, correspondente a compreensão, entendimento e apropriação.

Esses aspectos da Seção I do instrumento avaliativo são essencialmente os menos suscetíveis a influência de fatores externos e resultantes, em maior grau, do trabalho que os professores realizam, da explicação e das atividades que ministram em sala. Diferente da atenção, da dedicação e do desempenho, bem como da interação e da participação, aspectos da seção II e III, respectivamente.

Esses dados, então, levam a afirmação de que o Trabalho Docente Articulado trouxe implicações positivas para o desenvolvimento de A1, principalmente no que diz respeito a compreensão, entendimento e apropriação dos aspectos trabalhados em sala de aula.

A seguir, na Figura 13, se tem a exposição dos dados correspondentes ao instrumento de avaliação preenchido pelos docentes tendo por base o desenvolvimento de A2 na Seção I:

Figura 13- Gráfico da Seção I da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A2 no início e no final do ano letivo

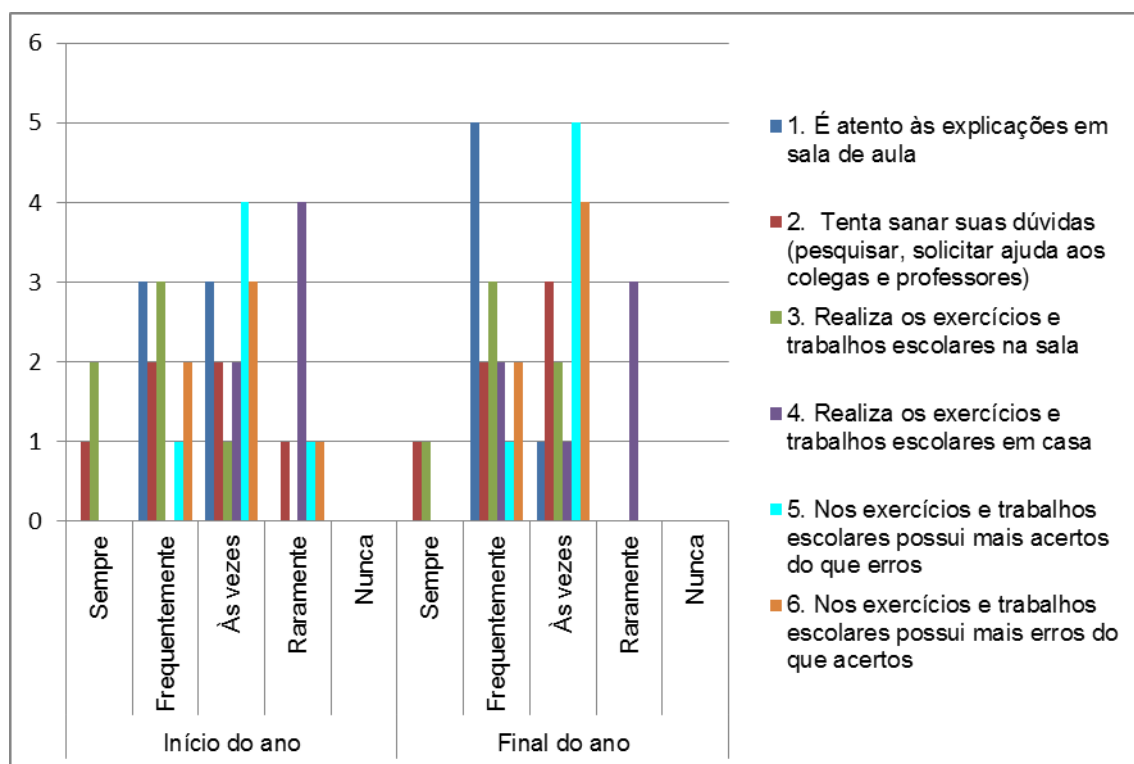


Fonte: Produção da autora.

A Figura 13 ilustra os dados do primeiro e do segundo semestre de 2017, revela que não se teve mudanças de A2 nesse período no que tange aos itens 1 e 3 da primeira seção da avaliação. Entretanto, verificasse que A2 teve avanços nos itens 2, 4 e 5, demonstrando no final do ano maior compreensão das explicações individuais ou em pequenos grupos, maior compreensão dos trabalhos escolares e maior entendimento e apropriação do conteúdo trabalhado.

A Seção II do instrumento “Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais”, preenchido pelos professores, era referente à atenção, dedicação e desempenho e, na Figura 14 apresenta-se a avaliação de A2 nessa seção, no primeiro semestre da pesquisa e no final da pesquisa:

Figura 14- Gráfico da Seção II da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A2 no início e no final do ano letivo.



Fonte: Produção da autora.

Comparando a avaliação do início e do final do ano, conforme mostra a Figura 14, identifica-se logo no primeiro item grande progresso de A2, pois dos 6 professores que responderam o instrumento, 5 deles observaram melhora na atenção de A2 às explicações em sala de aula. No item 2 do gráfico também percebe-se uma singela melhora de A2 do primeiro para o segundo semestre do ano, pois nenhum professor manifestou, como viu-se no primeiro semestre do ano, que A2 raramente sanava suas dúvidas.

No item 3 da Figura 14, o panorama da avaliação mostrou algo diferente dos demais itens, ou seja, o aluno teve retrocessos na realização de exercícios e trabalhos escolares em sala de aula, segundo apontado pelos professores, sendo tal fato discutido posteriormente.

Analisando o item 4 da Figura 14, identifica-se que A2 teve progressos, pois do primeiro semestre ao final do ano, na avaliação dos professores, diminuíram as vezes em que raramente A2 realizava as tarefas escolares em casa. Dois

professores pontuaram que no final do ano, frequentemente, o aluno realizava essas tarefas em casa, o que indica o desenvolvimento de maior autonomia por A2, meta elencada no PDI.

Também, na Figura 14 se identifica a evolução modesta de A2 no item 5, visto que esse aluno passou a ter mais acertos do que erros nas tarefas escolares, se comparando os dados da avaliação do início do ano com os dados do final do ano letivo, conforme respostas dos docentes. No item 6 do gráfico supracitado, que também avaliou a questão de acertos e erros nas tarefas escolares e, segundo os dados, a proporção de erros em relação aos acertos de A2 nas atividades aumentou do primeiro semestre para o final do ano.

Tendo em vista que os alunos sofrem influência de vários fatores que são externos ao espaço escolar e não são controláveis, no sentido de que não estão ao alcance dos professores, conforme referido por Tardif e Lessard (2005), torna-se uma tarefa complexa mensurar os resultados do trabalho que os docentes realizam em relação à aprendizagem dos alunos. Mesmo diante dessa complexidade e, considerando as metas do PDI do aluno A2, as ações desenvolvidas e os relatos dos professores e da acadêmica colaboradora Lagoa, entende-se que os avanços de A2 têm influência do Trabalho Docente Articulado desenvolvido pelas acadêmicas colaboradoras e pelos professores.

Contudo, no que tange aos retrocessos de A2 não se tem uma justificativa específica ou mensurável, mas acredita-se que possa ter relação com fatores externos ao contexto escolar, pois em um encontro de orientação Lagoa manifestou que:

*...eu tenho percebido o A2 diferente, porque tem dias que ele está mais agitado, tem dias que ele está quase dormindo na aula, se eu não vou lá e chamo...por mais que estejam (alunos) virando a sala, ele (A2) não reage. Mas tem dias que ele estava a mil, respondia pra todos...ele também estava faltando muito nas aulas, no atendimento até ele tem vindo agora, mas nas aulas... A Cachoeira veio falar comigo sobre isso: que percebeu... ele parece mais arredo, desinteressado... ela acha que às vezes ele está vindo bêbado pra escola e que está andando com uma amigos estranhos...(LAGOA. Data: 30.08)*

Diante desse relato identifica-se que, no início do segundo semestre, A2 apresentou mudanças em seu comportamento. Os professores e a acadêmica colaboradora Lagoa conversavam com o aluno sobre sua rotina, sobre suas amizades fora do contexto escolar, mas A2 não as expunha e mesmo em conversa



com a mãe do aluno, esta comentou que não percebia comportamento diferente de A2. Lagoa no mesmo encontro de orientação relatou a situação acima:

*...dai ela (mãe de A2) falou da questão da perna...que quando ele nasceu entornou o pé e é só no inverno que dá dor, porque é frio e dai toda aquela questão de não ter como ir no médico...e os amigos? Ela disse que tem uns amigos dele que ela não gosta, que ele anda, mas que ele está mais em casa agora... LAGOA. Data: 30.08)*

A partir dessa situação, Cachoeira e Lago, membros da equipe diretiva da escola, relataram para a acadêmica colaboradora Lagoa que a professora de Educação Especial, que estava na escola em 2016 e já não está mais, havia pensado em verificar a possibilidade de conversar com a família e com A2, para ele participar de cursos profissionalizantes quando este completasse a maior idade em 2017.

Sendo assim, a acadêmica colaboradora Lagoa conversou com a mãe de A2 e com ele e o incentivou a participar de um curso gratuito para jovens, que tem como foco a preparação para o mercado de trabalho e é organizado por uma grande empresa da cidade de Santa Maria. O curso é dividido em três módulos: Comunicação e Tecnologia; Marketing e Vendas; Eventos. Segundo a acadêmica colaboradora Lagoa:

*[...] o curso é uma vez na semana à noite. Então no primeiro dia eu fui lá, busquei ele (A2) em casa, mostrei aonde que era, que é bem pertinho ali da escola, não é longe... Dai expliquei pra ele como seria, que eu iria cobrar dele ir, iria acompanhar, mas não ia poder ficar junto... Ai minha preocupação era que ele tivesse as mesmas ações que em sala de aula, de não fazer o trabalho, não querer fazer com tal grupo e tal...No início não deu certo, ele não foi... depois falei pra ele de novo do curso, dai ele está indo e está bem empolgado assim, porque são mais adultos e tal e não sei como ele se sente no oitavo ano, porque ele já tem dezoito(anos) né? Não sei o quanto é válido o oitavo ano pra ele ou seria melhor na EJA, porque os amigos dele fora da escola são mais velhos assim né? E na sala os colegas ficam falando que ele (A2) não precisa mais ir na escola, o que ele quer na escola, que ele vai pro quartel... mas ele nunca falou nada do quartel, nunca falou em ir...(LAGOA. Data: 01.11)*

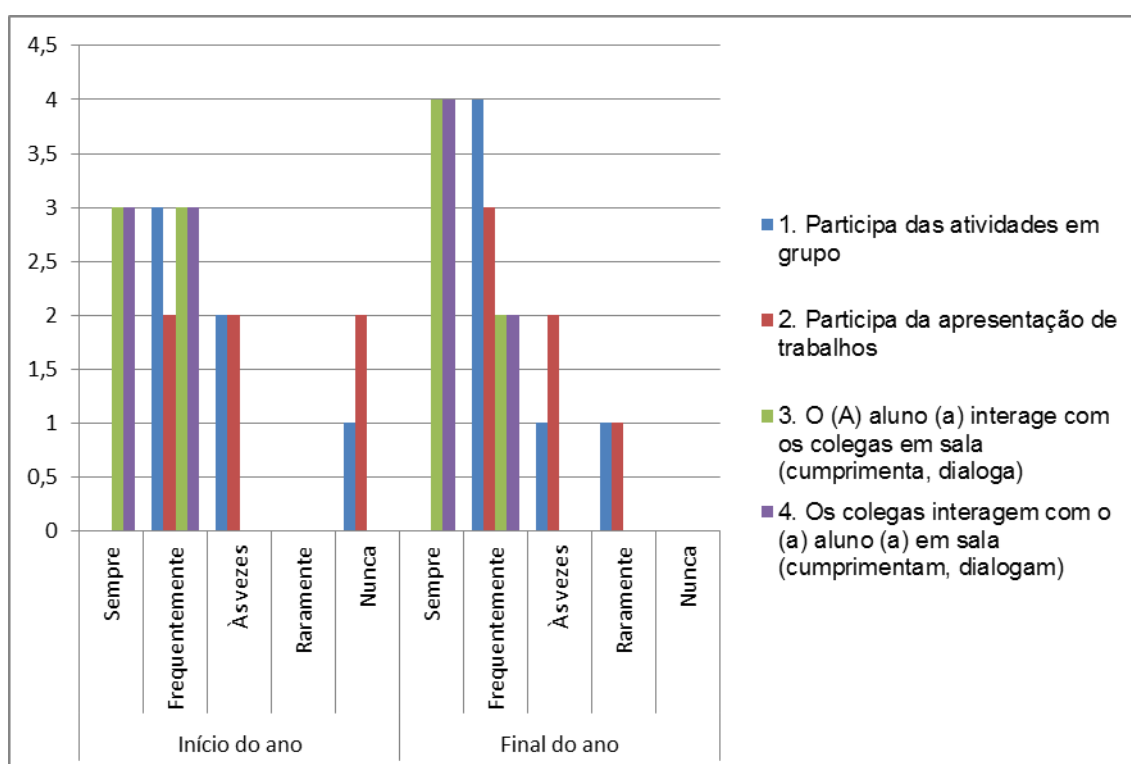
A2 participou do primeiro módulo do curso em 2017 e mostrou entusiasmo durante esse período e, talvez, esse fator possa ter auxiliado A2 no que tange a melhora quanto à realização das tarefas escolares em casa.

Porém, a realização das tarefas escolares em sala de aula por A2 retrocedeu, conforme mostra o gráfico 5. Talvez, esse fato tenha interferência do modo como os colegas, todos menores de idade, questionavam A2 por estar na escola sendo maior de idade. Esse fator, junto a um possível desconforto que o aluno talvez sentisse na turma por isso, em alguns momentos, podem ter interferido do desempenho de A2

em sala de aula. Mas, esse é um aspecto sobre o qual não há precisão, mas inferências, com base no contexto acima relatado.

Ainda, a terceira seção da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais tratava da interação e participação. Os resultados dessa seção, conforme avaliação dos professores sobre A2, estão representados na Figura 15, abaixo:

Figura 15- Gráfico da Seção III da Avaliação de Habilidades Acadêmicas e Sociais de A2 no início e no final do ano letivo



Fonte: Produção da autora.

A partir da Figura 15, verifica-se que A2 avançou no que tange sua participação e interação em sala de aula, pois ele, segundo os professores, teve progressos em termos de participação nas atividades em grupo e nas apresentações de trabalho, o que no primeiro semestre alguns professores chegaram a indicar que A2 nunca participava. Também, no que tange a interação de A2 com os colegas e vice-versa, no final do ano os professores avaliaram que esta melhorou, conforme se observa na análise dos dados do início e do final do ano.

Esses avanços, pode-se dizer, foram implicações que o Trabalho Docente Articulado ocasionou a A2, pois estimular no aluno a expressão oral, a entrega de trabalhos, a autoestima e segurança na realização dos trabalhos estava dentre as metas que os professores de A2 e a acadêmica colaboradora Lagoa estabeleceram no PDI do aluno.

Além dos dados qualitativos e quantitativos referente às implicações do Trabalho Docente Articulado para A1 e A2, aqui já apresentados, a professora de Educação Especial da escola, que ajudou na elaboração da avaliação preenchida pelos professores, também teve por base as seções da avaliação para realizar, no final do ano, seu parecer sobre o desenvolvimento dos alunos A1 e A2. Segundo a professora Coxilha:

***A1 é sempre dedicada, costuma prestar atenção às explicações e tem disposição para realizar tudo o que é proposto. Percebe-se que hoje possui mais autonomia para realizar as tarefas, pois inicialmente tinha muita insegurança e aguardava confirmação de seus acertos e erros para dar continuidade às tarefas propostas no AEE. A1 faz generalizações e abstrações dos conhecimentos, com dificuldade, mas observa-se que ela se desenvolveu bastante... A possibilidade da presença da acadêmica colaboradora também em sala de aula certamente contribuiu nesse sentido. A1 tinha muitas dificuldades para se relacionar com os colegas e participar das atividades em grupo e hoje ela participa mais, segundo os professores. As intervenções da acadêmica colaboradora ajudaram no sentido de incentivá-la a participar mais das atividades da turma, a realmente incluí-la.***

A professora de Educação Especial da escola parceira do estudo destaca em A1 o desenvolvimento de uma maior autonomia para realizar as tarefas no AEE em SRM e, na avaliação dos professores, acima apresentada pelos gráficos, observam-se também avanços modestos de A1 no que tange a realização de atividades em sala de aula e em casa.

Também é destacada pela professora de Educação Especial, uma maior participação de A1 nas atividades em grupo em sala de aula levando a “realmente incluí-la”, sendo essa uma implicação da presença da acadêmica colaboradora Flor em sala de aula, conforme refere a professora. Nessa afirmação de Coxilha percebe-se que ela, assim como Kauffman e Hallahan (2004), atribui a participação do aluno com deficiência como uma condição para sua inclusão de fato, ou seja, não basta estar no contexto de sala de aula, de turma, é preciso sentir-se pertencente a ele e participar de tudo que é nele desenvolvido.

Tanto a presença da acadêmica Flor em sala de aula como o trabalho por ela desenvolvido em SRM, decorrente do Trabalho Docente Articulado como concepção

teórico-prática, buscaram o desenvolvimento da autonomia de A1 e sua melhor interação com os colegas e vice-versa.

Reiterando as metas elencadas no PDI da aluna- mobilizar a questão da responsabilidade com os materiais, promover e estimular a organização dos cadernos e materiais de A1, incentivar A1 a fazer sua higiene pessoal e incentivar uma melhor interação dela com os colegas e vice-versa- todas essas metas implicam no desenvolvimento da autonomia da aluna.

Sobre o aluno A2 a professora de Educação Especial pontuou que:

***A2 é um aluno tímido, retraído, mas que hoje se comunica bem oralmente e expressa suas ideias com clareza, e quando sente necessidade expressa seus anseios... A orientação especial, o trato com dinheiro e a produção textual precisam ser mais trabalhados, mas a atuação da acadêmica colaboradora em sala de aula certamente contribuiu no sentido de incentivar A2 a escrever e falar mais, expressando o que pensa e sente, incluindo-o mais na turma. A2 passou a ser mais dedicado às atividades escolares a partir das intervenções da acadêmica, passou a realizar mais os trabalhos avaliativos e se preocupar mais com seus afazeres. Está mais atento e dedicado, embora em algumas disciplinas ele ainda tenha dificuldades de realizar os trabalhos sem auxílio. As atividades propostas no AEE ele sempre realiza com empenho e dedicação... A2 hoje é muito participativo na escola, sempre quando a escola solicita se faz presente, ajuda como pode, sempre muito solícito. Participa mais das atividades coletivas em aula, segundo os professores, o que se deve em grande medida às intervenções da acadêmica em sala de aula. (Coxilha)***

No parecer da professora de Educação Especial verificam-se aspectos que os professores do Ensino Comum também apontaram progressos, conforme os gráficos da avaliação de A2 ilustram. Esses aspectos se referem a comunicação, oral e escrita, a realização dos trabalhos escolares de casa, que geralmente eram avaliativos, e a participação das atividades coletivas em aula. Identifica-se que a professora de Educação Especial atribui grande parcela desse progresso ao Trabalho Docente Articulado que a acadêmica colaboradora buscou desenvolver, em parceria com os professores de A2.

Ao se retomar as metas elencadas no PDI do aluno e os relatos que revelam o trabalho desenvolvido com A2, que o auxiliou, inclusive, a participar de um curso extraescolar, percebe-se que esse trabalho, balizado pelo Trabalho Docente Articulado, trouxe implicações positivas a esse aluno.

Desse modo, a partir dos relatos dos professores e das acadêmicas colaboradoras, dos dados do instrumento de avaliação de A1 e A2 que os professores responderam e dos pareceres da professora de Educação Especial sobre esses alunos, é possível afirmar que a atuação pedagógica com base no

Trabalho Docente Articulado trouxe muitos benefícios aos alunos A1 e A2, alguns mais singelos e outros mais expressivos, mas, certamente, esses dados comprovam que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial tem implicações positivas e evidentes para os alunos com deficiência intelectual.

### 6.3. AS PERCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO

Como última categoria desta tese apresenta-se as percepções sobre o Trabalho Docente Articulado, manifestadas pelos participantes do estudo, professores/as do Ensino Comum, acadêmicas colaboradoras e equipe diretiva da escola, ao longo dos nove meses em que ocorreram as intervenções pedagógicas com base no Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática.

Sendo assim, inicia-se com o primeiro relato durante a pesquisa em que se verificou uma percepção sobre Trabalho Docente Articulado. Esse relato é da acadêmica colaboradora Lagoa, que no final do primeiro semestre, após três meses de intervenção pedagógica na escola, afirmou que:

***Hoje eu vejo que no início eu achava que poderia ser impossível sabe? Porque era uma coisa nova e eu acho assim... É um desafio para todos, tanto pros professores como pra mim... A gente não tem referência daqui. A gente tem referências de literaturas, mas a gente não tem experiência pra que a gente possa, tipo: O professor chegar para um colega e dizer: "Como que é tua experiência com esse trabalho? Tu já teve um contato com esse trabalho?" Não existe isso. Então é muito novo assim, né...Eu acho que vai ser...Tá sendo bom porque eu acho que daqui pra frente vai ser mais fácil também...se vai ter mais pessoas sabendo, mais experiências, e depois um cometa com o outro e fica mais conhecido assim... (LAGOA, Data: 05.07)***

Na fala de Lagoa verifica-se uma mudança significativa em seu modo de perceber a realização do Trabalho Docente Articulado, algo que inicialmente ela via como impossível de acontecer, mas que aos poucos, após três meses de intervenções pedagógicas na escola, ela manifesta estar "sendo bom".

Essas palavras denotam que o início desse trabalho foi difícil para a acadêmica colaboradora, pensa-se que principalmente devido às experiências frustradas nas escolas anteriores a essa, que, por fim, aceitou participar do estudo e onde se conseguiu desenvolver os encontros de formação sobre o Trabalho Docente Articulado, anteriormente ao início das intervenções das acadêmicas na escola.

A percepção inicial de Lagoa remetendo a impossibilidade em desenvolver o Trabalho Docente Articulado também se deve ao fato de que, mesmo tendo literaturas que abordem o trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, viver a busca dessa parceria, dessa articulação, é um processo contínuo, é e será algo único, pois envolve o trabalho com pessoas, influenciadas por fatores diversos, que lhes imprimem uma instabilidade natural.

Além disso, o Trabalho Docente Articulado, como concepção teórico-prática era algo novo, tanto para as acadêmicas quanto para os professores e hoje é algo novo que se apresenta. O Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial surge do caminho percorrido na pesquisa de tese, caminho guiado pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Esta comprovou, como referiu Rocha e Aguiar (2003, p.64), ser uma forma de possibilitar a problematização coletiva acerca das práticas pedagógicas e, assim, potencializou essa nova forma de “[...]pensar/fazer a educação”, principalmente de alunos com deficiência nas escolas comuns.

Seguindo com a apresentação das percepções sobre o Trabalho Docente Articulado, traz-se a seguir dois momentos em que a professora de Educação Especial da escola fala sobre o trabalho a partir dessa concepção teórico-prática:

***Eu acho assim, se a gente pudesse ter um professor por escola para conseguir fazer este acompanhamento, parte do tempo em sala de aula e parte do tempo no AEE, seria perfeito né, porque quando tu está só na sala do AEE tu não está enxergando aquelas necessidades que o aluno está apresentando em sala de aula, na convivência com os alunos, nos processos de inclusão dos alunos né? Tu não está enxergando tão bem assim né? Claro que os professores te falam o que o aluno está apresentando, mas tu não está vendo. Ai tu vai trabalhar a partir daquilo que te falam, a partir do que tu observa no AEE, mas eu acho que precisava disso sabe, precisaria ter uma carga horária maior, ou então uma demanda a menos, mas a demanda não tem como tu controlar né?... Não sei, eu acho que deveria ser possível né, por que aí é mais significativo... ããã... acontecendo dessa forma como as gurias estão conseguindo fazer com esses alunos... não é uma pessoa sozinha trabalhando um dia na semana que vai dar conta, a gente sabe é pouco, é muito pouco. Então né? Se consegue essa pessoa fazer esse trabalho é bem importante assim... Eu acho que está sendo bem legal o trabalho das gurias, e eu gosto de ver assim, eu estou só observando. (COXILHA. ENTREVISTA<sup>26</sup>)***

***A coisa mais positiva é esse encontro, essa aproximação assim, porque a gente da Educação Especial acaba tendo uma visão diferente do professor que dá aula nas turmas, principalmente do professor de área, porque esse discurso... que a inclusão não acontece de fato porque os professores são resistentes, sempre esse discurso...eu***

<sup>26</sup> A entrevista com a professora de Educação Especial da escola aconteceu posteriormente ao início das intervenções pedagógicas, que aconteceram com observações em sala de aula, pois a professora iniciou a trabalhar na escola em maio, sendo que as intervenções na SRM começaram nesse mês e a entrevista aconteceu no final de junho.

*penso que a resistência pode até acontecer, porque tu sempre se choca quando recebe um aluno diferente e cada caso é um caso, e tu não conhece. Até tu conhecer claro que vai ter teus momentos, que não vai saber o que fazer, mas resistência não se combate com crítica né? **O que mais eu acho positivo no trabalho docente articulado é que tem essa aproximação e o pessoal também tem mais visão do trabalho da Educação Especial... eu acho isso o mais positivo do trabalho de vocês.** Porque às vezes não se tem né? Esse conhecimento do que a Educação Especial faz, porque fica todo mundo isolado. (COXILHA. Data do encontro formativo: 25.08)*

É importante destacar que a professora de Educação Especial iniciou seu trabalho na escola parceira desta pesquisa em 2017, portanto ela não acompanhou os encontros de formação sobre o tema, realizados na instituição em 2016.

Todavia, acompanhando há pouco tempo as atividades de Lagoa e Flor na escola, ela já observou e manifestou que percebe o Trabalho Docente Articulado como positivo, sendo uma forma mais significativa de desenvolver o trabalho da/na área da Educação Especial, por meio do atendimento dos alunos com deficiência tanto em SRM, quanto em algum momento de sala de aula, acompanhando esses alunos no contexto de sua turma.

Além disso, a primeira manifestação da professora de Educação Especial corrobora com o que se pensa e expõe nesta tese, ou seja, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é ineficiente sem haver um Trabalho Docente Articulado, sem haver possibilidade de articulação entre professores de Educação Especial e Ensino Comum, pois “... *não é uma pessoa sozinha trabalhando um dia na semana que vai dar conta, a gente sabe é pouco, é muito pouco...*”.

O segundo momento em que a professora de Educação Especial expõe sua percepção sobre o Trabalho Docente Articulado acontece em um encontro formativo com todos os sujeitos do estudo, realizado no início do segundo semestre de intervenções pedagógicas na escola.

Ela manifesta a aproximação entre a Educação Especial e o Ensino Comum como o aspecto mais positivo desse trabalho, pois isso promove, dentre outras coisas, também um maior conhecimento por parte de professores do Ensino Comum sobre o trabalho da Educação Especial. Esse trabalho, muitas vezes acontece, de forma isolada nas escolas, assim como geralmente também se caracteriza o trabalho do Ensino Comum, revelando a enraizada, cultura de isolamento dos professores (GÓMEZ, 2001).

A fala da professora de educação especial também remete ao isolamento em que a própria área da Educação Especial, muitas vezes, se coloca nas escolas,

como constatado nos estudos do ONEESP (MENDES E CIA, 2014; MENDES, CIA E VALADÃO, 2015) e no trabalho de Pertile (2014) e Vaz (2013).

Ainda, a primeira fala da professora de Educação Especial a respeito do Trabalho Docente Articulado, corrobora com a percepção da acadêmica colaboradora Flor, sobre os benefícios que os momentos em conjunto com o professor em sala de aula trazem para o AEE em SRM. Conforme Flor

*A gente estava discutindo com a Coxilha e até escrevemos um trabalho **porque essa visão que eu e a Lagoa temos em sala de aula, o quanto isso reflete no nosso atendimento no AEE... a gente conseguiu complementar bastante o trabalho, as visões dos 2 lugares ( sala de aula e SRM) trazem benefício pra o aluno. Então acho que esse lado dessa experiência, estar podendo trabalhar assim, tem colaborado muito...**A gente chegou aqui com um objetivo específico, nós temos alunos específicos na turma e quando a gente percebeu a gente estava no meio de tudo, e a gente trouxe, comenta isso em reunião, o quanto isso nos ajudou no trabalho, a gente poder estar junto, desde a festa junina até a reunião e encontros formativos, tudo isso agregou pra gente.... Eu acho que apesar do projeto ter focado em duas turmas no início, o rumo que a gente tomou na escola, a gente percebe de todos os professores e direção **que é muito bom, foi e está sendo bom...** A gente não tem vontade de ir embora. (FLOR. Data: Data do encontro formativo: 27.10)*

Já na subcategoria denominada ‘Experiências no AEE a partir do Trabalho Docente Articulado’, apresenta-se um relato da professora de Educação Especial da escola que manifesta a mesma percepção de Flor sobre a complementariedade que a presença das acadêmicas colaboradoras em sala de aula traz para seus atendimentos em SRM.

A partir desses relatos verifica-se que com o Trabalho Docente Articulado se efetiva a complementariedade ou suplementação de ensino que a Educação Especial precisa oferecer aos alunos com deficiência, conforme já especificado desde as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e pelos documentos normativos e orientadores dessa área que se seguiram às Diretrizes (BRASIL, 2008, 2009, 2011).

O Trabalho Docente Articulado, então, fez com que tanto a professora de Educação Especial da escola parceira, como as acadêmicas colaboradoras percebessem e vivessem a Educação Especial como complementar ao Ensino Comum e isso, acredita-se, é um resgate do caráter humanizador do trabalho, pontuado por Marx (1844) e reiterado por Vygotski (1930), pois através do Trabalho Docente Articulado houve modificações do contexto e modificações dos sujeitos envolvidos nesse trabalho, como vimos nos relatos destes, principalmente nas



categorias “O trabalho Docente Articulado na Prática” e “Implicações do Trabalho Docente Articulado aos Alunos”.

Também chama atenção, na percepção de Flor, o quanto o Trabalho Docente Articulado, enquanto concepção teórico-prática, possibilita um processo de articulação, pois para ele acontecer é preciso haver predisposição dos envolvidos, que suscita a comunicação no sentido do diálogo, o comprometimento e a disciplina destes. Elementos essenciais para que se realize o que foi pontuado no PDI de cada aluno com deficiência.

Afirma-se isso com base no manifestado acima por Flor: “*A gente chegou aqui com um objetivo específico, nós temos alunos específicos na turma e quando a gente percebeu a gente estava no meio de tudo...*”, ou seja, esse “tudo” envolve todas as ações, todos os espaços e momentos que se refletem no desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola.

Estar no meio de “tudo” significa estar em contato, em diálogo, envolvendo-se com as pessoas e as propostas que acontecem na escola, pensando na participação, no desenvolvimento dos alunos com deficiência em todos os momentos vividos na instituição.

No relato de Flor verifica-se ainda a percepção de que, a partir do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, acompanhar, dentro das possibilidades, o desenvolvimento dos alunos com deficiência tanto em SRM como em sala de aula é benéfico aos alunos. Esses benefícios foram apresentados na categoria anterior e, na fala dos professores Lago e Fruto, na subcategoria que apresentou os obstáculos do Trabalho Docente Articulado, também se verifica que ele, como concepção teórico-prática, contribui para o processo de formação contínua dos professores, os quais aprendem uns com os outros, a partir, principalmente, da comunicação com caráter dialógico.

Os professores, nos encontros formativos promovidos durante a pesquisa, também apresentaram suas percepções acerca do Trabalho Docente Articulado, algumas das quais são expostas abaixo:

***Pra mim é bom, eu vejo como positivo, porque elas (acadêmicas colaboradoras) me ajudam bastante, é uma troca, elas me dão ideia. Que às vezes tu não vê na aula assim, como eu falei ... Então, tem coisas que passa despercebido, que pro professor às vezes é muita coisa e passa despercebido e elas ajudam, elas lembram e isso é bom, positivo...***(ARROIO. Data: 25.08)

*...eu acho que as meninas(acadêmicas colaboradoras) me **ajudaram muito, na questão do trabalhar com os alunos e tentar ter um olhar diferente...** Então pra mim foi **muito significativo** e por ser a primeira vez que dei aula. Pra mim talvez tenha me ajudado mais ainda... (ARROIO. Data: 27.10)*

*Eu acho que essa **questão da sensibilização da forma de olhar**, porque às vezes a gente esquece de quanto nossos alunos são diferentes uns dos outros, e elas(acadêmicas colaboradoras) nos chamam atenção assim, o tempo todo pra essa diferença...**tem dois lados, a assistência que o profissional da pro professor...nos mostrar o caminho e tem a questão do aluno, de dar uma acessória na aprendizagem do aluno**, por que as vezes a gente não entende como aquele aluno aprende e o professor da Educação Especial pode nos dar uma indicação:“ Ah esse aluno aprende com tais estratégias. Ah ele não consegue aprender por isso.” É o tipo de coisa que a gente não consegue perceber. Então eu vejo assim...**é uma via dupla tanto para os professores, quanto para os alunos.** (PÁSSARO, Data: 25.08)*

*Olha, eu acho que **veio no sentido de ajudar, no sentido de ser melhor né?... Que bom que aqui tem, é uma ajuda que só vem a acrescentar, né?** Só que muitas vezes, a gente já passou por várias escolas do município e... não tivemos, não tinha essa ajuda e agora temos essa experiência. **Isso vai nos ajudar em todas as escolas**, com certeza não será o último ano que teremos alunos, cada ano se apresenta novidades, boas e complicadas, muito complicadas às vezes né, que tu fica apavorada, como resolver né?... **Eu acho que acrescentou pra gente saber lidar com outras situações bem complicadas que vão surgir**, porque com certeza vão surgir, que não se elimina aqui, né. Cada ano tem outras situações que a gente fica: “Como resolver?”. Em todas as escolas que tu vai tem algo desafiador né. **Dessa vez aqui a gente foi apoiado...** agora, com o caminho aberto, tem **algo que vamos levar pra vida inteira, pra outras experiências.** (SANGA. Data: 27.10)*

***Eu tenho gostado bastante, está sendo bem produtivo ter as meninas (acadêmicas colaboradoras) conosco. Pra mim o mais importante foi a troca, na verdade eu mais aprendi no caso.** E a conversa, o simples fato de conversar com alguém que não é da mesma área, que é mais especializado, **a gente aprende e leva pra vida.** Vamos aprender cada vez mais se seguir o projeto, porque **só somou.** (RIO. Data: 27.10)*

Nas falas dos professores acima as palavras de destaque sobre o Trabalho Docente Articulado são: *positivo, troca, significativo, ajuda, melhora, acrescenta, apoio, assessoria, assistência, produtivo, aprendizagem.* Em todas essas palavras há um sentido de evolução, evolução a qual se dá pelo trabalho, ou melhor, deve acontecer por meio dele, quando ele, o trabalho, se caracteriza como uma atividade consciente e intencional (MARX, 1844; ENGELS, 1876), um atividade mediadora que leva à internalização e desenvolvimento de funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1995).

Desse modo, o trabalho origina a cultura e história humanas (CENCI, 2012) e, desenvolvê-lo no contexto das escolas comuns, a partir da concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado, certamente colabora para que se modifique a perversa cultura do isolamento dos professores, ampliando possibilidades de

aprendizagem, não somente aos alunos com deficiência, mas também aos professores e demais alunos.

Outro aspecto bastante importante destacado pela professora Campo diz respeito ao sentir-se como docente com Trabalho Docente Articulado, realizado na escola a partir das intervenções pedagógicas.

Campo afirma que:

***No caso a gente se sente apoiado, seguro, no sentido de que elas (acadêmicas colaboradoras) nos ajudam, promovem, fazem, elas se disponibilizam, a gente vê assim, uma vontade muito grande de ajudar, de fazer. É mais um apoio e uma segurança. Apoio no sentido de que tu não estás sozinho. E segurança no sentido de que aquilo que tu estás fazendo vai contribuir pra aquele ser humano ali... Então eu acho assim que pra nós é de muita ajuda, de muita valia, nesse sentido assim que a gente tem alguém pras nossas angústias e é alguém pra nos dar um retorno, é um diálogo possível e com uma qualidade, que a gente não tem tanto conhecimento em todas essas áreas... Então é um conhecimento assim com mais visão e a gente se sente mais tranquila também em relação ao trabalho que se está realizando. Que aquele trabalho que está sendo acompanhado está sendo melhor pra aquele estudante ali... (CAMPO. Data: 25.08)***

Nessa declaração identifica-se que Campo fala por todos os professores quando usa o termo “a gente”, sendo que nenhum professor no encontro formativo se opôs ao que ela afirmou, ou seja, ao sentimento de apoio e segurança que o Trabalho Docente Articulado traz aos professores do Ensino Comum. Esse sentimento foi manifestado cerca de cinco meses após o início das intervenções pedagógicas na escola.

Sentir-se apoiado e sentir segurança no trabalho que se está desenvolvendo é fundamental para a saúde do trabalhador, pois “[...] a afetividade, as emoções e os sentimentos se ligam indissolúvelmente à dinâmica da atividade humana, em um processo de desenvolvimento subjetivo [...]” (LIMA, 2015), vinculado diretamente à atividade humana do trabalho. Sendo assim, mais uma vez identificam-se benefícios do Trabalho Docente Articulado aos professores, manifestado agora por Campo.

Ao analisar os relatos dos participantes deste estudo, que revelam benefícios do Trabalho Docente Articulado, além de aos alunos, também aos professores, percebe-se que estes são manifestados tanto para os docentes da Educação Especial como para docentes do Ensino Comum. Esses benefícios acontecem de modos distintos conforme cada uma das áreas, mas têm no seu âmago a comunicação, o diálogo, a partilha de angústias, de frustrações, de emoções e sentimentos que envolvem o ensino, a elaboração e reelaboração de estratégias

para ensinar, o comprometimento e a disciplina, a fim de conseguir melhor desenvolver o papel dos professores no contexto escolar, ou seja, promover o desenvolvimento dos alunos a partir da construção e disseminação de conhecimento (FERREIRA, 2009).

Ainda, no penúltimo encontro formativo sobre o Trabalho Docente Articulado desenvolvido na escola, a professora Pássaro manifesta que:

*Eu acho que **quando vocês concluírem o projeto e escreverem a monografia, levem uma cópia para a Secretaria de Educação do município e nos dão uma cópia também pra reivindicar que tenhamos 2 educadores especiais nas escolas, para que possam ficar em sala de aula e em sala do AEE...** A nossa administração, eles têm uma visão muito equivocada do que seria a educação inclusiva, porque **o que funciona pra os professores é justamente a formação continuada no local de trabalho**, isso que vocês estão fazendo aqui, nós estamos fazendo. Sabe? **Eles fizeram seminários né, sobre educação inclusiva, com palestras, com especialistas, acho que isso aí não funciona, isso entra por um ouvido dos professores e sai por outro... Isso aqui é bem precioso pra nós, o tempo pra conversar. A gente tem essa dificuldade política no município, que praticamente as reuniões pedagógicas não acontecem** e quando acontecem a gente acaba gastando o tempo com questões burocráticas, não se faz essa discussão pedagógica assim, é raramente isso acontece, são poucas as escolas que a gente tem isso. Não sei se nas outras escolas vocês (colegas professores) tem isso, mas **é uma coisa que a gente tem aqui que é raro em outras escolas...** O problema que tem várias ideias boas, mas que ficam só no discurso, e eles (gestão educacional municipal) não oferecem, eles acham a ideia maravilhosa e apoiam, mas apoiam como se não apoiam financeiramente, se não tem recurso, não tem condições de fazer nas escolas? Não dão condições. (PÁSSARO. Data: 27.10)*

A partir da percepção da professora Pássaro verifica-se com o Trabalho Docente Articulado, principalmente nos momentos de diálogos envolvidos nessa concepção teórico-prática, implicou no despertar do trabalho como atividade consciente, humanizadora, que leva a busca de signos, ferramentas, estratégias para modificar um contexto alienante, instituído pela organização das escolas, orientadas a partir gestão educacional brasileira.

Na fala de Pássaro é perceptível sua indignação com o contexto das escolas municipais, que pouco ou nada possibilitam reuniões efetivamente pedagógicas nas escolas, as quais a professora julga de maior importância do que a promoção de palestras de grande amplitude.

Esse pensamento de Pássaro corrobora com a percepção da autora desta tese e também vai ao encontro do que Oliveira (2009, p. 45) em seus estudos afirma, ou seja, “[...] o compartilhar da ação pedagógica entre professores e demais educadores no ambiente escolar proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois neste processo estão presentes o conhecer e o agir.” Esse

compartilhamento tem por fundamento o diálogo, apontado por Oliveira como elemento principal dentro do processo de formação continuada dos professores.

Também Freire (2002) pontua o diálogo, a troca de experiências entre os docentes, o trabalho coletivo entre eles e a reflexão sobre a prática, como primordiais para o desdobrar da formação docente.

Ainda, Carvalho (2004) manifesta que, nos processos de formação docente faz-se essencial uma articulação entre as reflexões realizadas pelos professores e a prática pedagógica cotidiana do ambiente escolar, pois, caso contrário, a formação não repercute os efeitos desejados e, apenas “se finge” que há uma formação, pois o diálogo e formação no contexto escolar facilitam essa articulação.

Destaca-se que na escola parceira deste estudo os encontros formativos foram possíveis em decorrência do apoio e comprometimento da gestão escolar com o Trabalho Docente Articulado.

A gestão escolar, a partir da aceitação e predisposição dos professores em participar da pesquisa, os apoiou e incentivou a desenvolver tal concepção teórico-prática, junto com as acadêmicas colaboradoras do curso de Educação Especial, que realizavam as intervenções pedagógicas na escola, sendo parcerias em todas as ações pensadas a partir desse trabalho.

A equipe gestora foi muito participativa durante as atuações pedagógicas com base no Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, possibilitando os encontros formativos e participando deles. Foi parceira, também, em momentos de planejamento e desenvolvimento de atividades tanto na escola quanto fora dela, como o passeios com os aluno até a UFSM. Além disso, este compartilhamento se estendeu aos momentos de planejamento e desenvolvimento de eventos, como festas e gincanas na escola.

Isso mostra o quanto essa equipe, os sujeitos participantes do estudo, abraçaram essa concepção teórico-prática e o quanto o Trabalho Docente Articulado fez com que todos na escola se ocupassem e preocupassem com o desenvolvimento dos alunos com deficiência, sentindo-se igualmente responsáveis pela escolarização, pelo ensino e a aprendizagem desses, não ficando essa tarefa restrita à responsabilidade do professor de Educação Especial e ao AEE em SRM, comprovando uma das hipóteses desta tese.

A professora Lago, membro da equipe gestora da escola, em um dos últimos encontros formativos da pesquisa, reiterou o acima afirmado ao manifestar que:

*Apesar de tudo, eu acho que vivi nessa escola uma das experiências mais felizes da inclusão, porque até então na minha vida como professora eu nunca tinha visto ela de tal forma. Isso é maravilhoso, o trabalho docente articulado, das ideias aqui discutidas e muitas elas refletem em toda a escola. Uma experiência feliz. Pela primeira vez eu me sinto, que eu posso dizer nas discussões que isso acontece e é aqui na escola. (LAGO) 27.10*

Para a professora Lago, a experiência de desenvolver na escola a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado foi feliz e, além disso, ela manifesta sua satisfação em poder expor em discussões que é possível se ter um trabalho em parceria entre os professores de Educação Especial e Ensino Comum, resultando, na inclusão dos alunos com deficiência.

Portanto, os relatos dos participantes desta pesquisa, nesta categoria e em outras categorias que compõe essa tese, apontam que o Trabalho Docente Articulado trouxe implicações positivas, foi significativo e trouxe benefícios tanto para os alunos com deficiência A1 e A2, quanto para os demais alunos, como também para os professores.

Aos professores o Trabalho Docente Articulado também possibilitou o resgate do caráter humanizador do trabalho, no sentido marxiano, e sua realização como atividade consciente, levando a procura por melhores estratégias de ensino, principalmente para os alunos com deficiência.

*“E agora José? [...]
Se você cansasse,
Se você morresse...
Mas você não morre,
Você é duro, José!
Sozinho no escuro
Qual bicho do mato,
Sem teogonia,
Sem parede nua
pra se encostar
sem cavalo preto
que fuja a galope,
você marcha, José!
José, pra onde?”*

*(Carlos Drummond de Andrade)*





## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: E AGORA, JOSÉ?**

“E agora, José?”, esse título é usado nesta tese tendo por base uma frase de uma pessoa próxima e muito importante, que no decorrer desse caminho de doutorado, dizia: “- Doutorado não se termina, se defende!”.

Acreditando que essa tese não termina aqui, mas sim que a partir de sua defesa caberá tanto a esta autora, bem como a cada leitor e leitora refletir sobre ela e, assim, revigorá-la, reafirmá-la, ou mesmo questioná-la e reinventá-la. Com tal crença usa-se o título acima e o poema de Carlos Drummond de Andrade como forma de compartilhar a certeza da defesa dessa tese e as incertezas e múltiplas possibilidades a partir disso.

E agora, José? José, pra onde? Essas palavras também refletem a emoção ao chegar a tal etapa da escrita desta tese, tendo em vista que com a análise dos achados da pesquisa comprovou-se ser o Trabalho Docente Articulado uma concepção teórico-prática potente para promoção do ensino, da aprendizagem e consequente desenvolvimento aos alunos com deficiência no espaço coletivo da escola comum. Junto a esta constatação surge à incerteza sobre o porvir desses resultados, da concepção teórico-prática defendida e da própria perspectiva da Educação Especial, a qual principalmente no contexto escolar, está ainda muito focada na SRM.

Sabe-se que as condições de trabalho dos professores e a organização do contexto escolar hoje, não favorece o Trabalho Docente Articulado, porém, conforme Marx e Engels (1984, p.15), o trabalho e o trabalhador são constituídos por um processo histórico, cultural e dinâmico e que “[...] aquilo que eles são coincide com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem.” (MARX & ENGELS, 1984, p. 15).

Portanto, comportamentos de resistência são necessários para o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado e para corroborar o trabalho docente como humanizador no contexto escolar. Não por acaso que o poema usado como epígrafe deste capítulo fala em cansaço, em dureza, em resistência, em marcha, aspectos que, se acredita, estão presentes em muitos sujeitos da classe docente.

Desde a apresentação deste estudo já se desvela a tese aqui defendida, ou seja: que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática da Educação Especial é imprescindível para o sucesso das ações dessa/nessa área, com vistas ao desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto da escola comum. Essa concepção teórico-prática é imperativa, pois o desenvolvimento acontece e é potencializado pelo contexto de aprendizagem e em espaços de coletividade (VYGOTSKI, 1930, 1997), sendo a escola comum um deles. Assim, sob essa perspectiva, o desenvolvimento humano é responsabilidade de todos os professores que atuam direta ou indiretamente com os alunos com deficiência. Por isso, a articulação do trabalho docente é essencial ao considerar o contexto de aprendizagem da escola comum para alunos com deficiência e, no Trabalho Docente Articulado há uma coligação entre os docentes de Educação Especial e Ensino Comum a fim de considerar todo esse contexto e esse espaço de coletividade para promoção do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Inclusive, acredita-se que o trabalho da Educação Especial e das demais áreas da educação escolar, observado hoje nas escolas comuns, sem ter por base o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, corre o risco real de ser ineficiente ou de lograr reduzidos benefícios para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A tese acima é defendida tendo como alicerce o caminho percorrido durante o estudo de doutorado, o qual perpassou por várias situações até chegar a uma trilha que possibilitou acompanhar a experiência do Trabalho Docente Articulado na escola comum e a vivência desta concepção teórico-prática para diferentes sujeitos do contexto escolar: professores do ensino comum, acadêmicas de Educação Especial colaboradoras, equipe gestora da escola e, por fim, avaliar as implicações do Trabalho Docente Articulado para os alunos com deficiência intelectual.

A trilha desta pesquisa, ancorada pela abordagem histórico-cultural, foi sendo construída em um processo, que possibilitou a autora desta tese aprender e resignificar o conceito de Trabalho Docente Articulado, possibilitou aos participantes da pesquisa viver momentos e situações que impulsionaram reflexões e aprendizagens sobre diversos aspectos da prática pedagógica docente, bem como impulsionou o desenvolvimento dos alunos A1 e A2, foco das intervenções pedagógicas. Com isso, verifica-se que esta pesquisa corroborou com o expresso por Feitas (2010) acerca da pesquisa de abordagem histórico-cultural, que se produz

em processo, no qual todos os sujeitos envolvidos, participantes e pesquisador(es) aprendem.

O caminhar por essa trilha possibilitou identificar o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática, pois não há um modo específico, um modelo de como se realiza a articulação entre Ensino Comum e Educação Especial. O Trabalho Docente Articulado é aqui pontuado como uma concepção teórico-prática para a Educação Especial, porém, a pesquisa possibilitou compreender que essa concepção precisa ser acreditada e adotada não só por essa área do conhecimento na escola comum, mas pela gestão escolar e pelos docentes das demais áreas do saber, sendo uma concepção teórico-prática para a educação de pessoas com deficiência no contexto da escola comum.

Assim, postula-se que para uma efetiva articulação entre as áreas da Educação Especial e do Ensino Comum, é importante o mesmo professor de Educação Especial realizar o AEE em SRM e o atendimento em sala de aula dos alunos com deficiência, no trabalho em conjunto com o professor de área, bem como é necessário que os professores e equipe diretiva da escola participem da elaboração do PDI desses alunos, pois isso baliza o processo de articulação.

Além disso, é possível concluir que a efetivação dessa articulação também depende da realidade de cada contexto escolar, das condições de trabalho dos professores, do apoio da equipe gestora da escola e da predisposição dos professores em adotar tal concepção como base de suas práticas pedagógicas.

No que tange a questão central desta pesquisa, ou seja: *Quais implicações do Trabalho Docente Articulado para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para os sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática?* Os achados demonstraram que o Trabalho Docente Articulado trouxe benefícios tanto aos alunos com deficiência intelectual, A1 e A2, quanto aos professores do ensino comum e as acadêmicas colaboradoras.

As implicações do Trabalho Docente Articulado na atuação dos professores e das acadêmicas colaboradoras envolveu um processo bastante subjetivo, pois para alguns professores no início da atuação baseada em tal concepção teórico-prática trouxe certo desconforto, bem como, dependendo com quais professores as acadêmicas colaboradoras atuavam, elas percebiam e sentiam inicialmente também essa sensação.

Contudo, os dados evidenciaram que o desconforto pode ser um elemento inicial do processo de articulação, mas não foi e não deve ser uma constante. Além desse desconforto, outros elementos foram parte, mas não constantes nas intervenções pedagógicas com base no Trabalho Docente Articulado. Estes elementos foram: as angústias, as incertezas e os receios, manifestados pelos professores e pelas acadêmicas colaboradoras, principalmente ao iniciarem uma atuação fundamentada nessa concepção teórico- prática.

Identificou-se que a predisposição dos envolvidos, bem como a comunicação com característica dialógica (FREIRE, 2002), o comprometimento e a disciplina são elementos constituintes de uma prática pedagógica pautada pelo Trabalho Docente Articulado, pois essa concepção teórico-prática exige isso tanto de professores da Educação Especial<sup>27</sup> e Ensino Comum, como da equipe gestora da escola.

Assim, esses elementos comprovam-se como imperativos para que se possa atingir a articulação que potencializa a complementariedade entre a área da Educação Especial e as demais áreas do conhecimento presentes hoje, como disciplinas curriculares no espaço escolar, visto que todas têm como foco de atuação os alunos com deficiência e objetivam o desenvolvimento destes.

Também, os professores em suas percepções expressaram sentir maior segurança através do Trabalho Docente Articulado. Isso evidencia e comprova uma das hipóteses levantadas sobre essa concepção teórico-prática, ou seja, que ela resgata, problematiza, potencializa e fortalece o estabelecimento de uma intencionalidade pedagógica ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência, tanto pela Educação Especial como pelo Ensino Comum. Essa intencionalidade baliza e qualifica as estratégias e elementos de construção do conhecimento oferecidos aos alunos com deficiência, resultando em significativos avanços no desenvolvimento desses, como evidenciou esta pesquisa.

Outra hipótese confirmada a partir dos dados da pesquisa refere-se a relatos das acadêmicas colaboradoras e da própria professora de Educação Especial da escola, que nas categorias “Experiências no AEE em SRM a partir do Trabalho Docente Articulado” e “Percepções sobre o Trabalho Docente Articulado”, expressaram a importância e os benefícios do acompanhamento ao aluno com deficiência em sala de aula para o trabalho com ele também no AEE em SRM.

---

<sup>27</sup> No caso desta pesquisa, de acadêmicas do curso de Educação Especial, colaboradoras do estudo.

Ainda, as falas das acadêmicas colaboradoras mostraram que na maioria das situações elas quem necessitaram ter a iniciativa de procurar os professores do Ensino Comum para iniciar uma comunicação, um diálogo, visando um trabalho em conjunto. Esse aspecto foi observado ao longo das falas das acadêmicas na pesquisa e destacado por elas na categoria que apresentou “As Aprendizagens a partir do Trabalho Docente Articulado”. Tal fato foi tido como hipótese nesse estudo, apresentada no quarto capítulo desta tese e confirmado no decorrer dos achados da pesquisa. Essa hipótese foi levantada tendo em vista a realidade hoje muito presente no contexto escolar, de a Educação Especial ser vista como responsável pelos alunos com deficiência.

Entretanto, espera-se que com o Trabalho Docente Articulado essa realidade se modifique. A articulação não deve ser somente iniciativa da Educação Especial, dos professores dessa área e nem é responsabilidade somente destes. Espera-se que os professores do Ensino Comum também tenham tal iniciativa e busquem os colegas da Educação Especial para o estabelecimento de uma comunicação dialógica, de um trabalho articulado, que favorece tanto a formação docente, quanto o processo de pensar o contexto de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Com isso, reitera-se novamente a importância e seriedade da disponibilidade de ambos os professores, bem como apoio da gestão escolar, para atuação que se balize em um Trabalho Docente Articulado.

As experiências em sala de aula, a partir do Trabalho Docente Articulado, denotaram como a articulação nesse espaço é processual, subjetiva e pode acontecer de várias formas, visto que com alguns professores a articulação aconteceu no primeiro mês de intervenção e, com outros, somente após 4 ou 5 meses de intervenção pedagógica, as acadêmicas conseguiram realizar um trabalho em parceria, além de na elaboração conjunta do PDI, também em sala de aula.

Referente à parceria entre Educação Especial e Ensino Comum em sala de aula, os dados também mostraram que essa não era uma constante, ou seja, não acontece em todos os momentos em que o professor de Educação Especial está em sala de aula<sup>28</sup>. Isso porque é importante dialogar com o professor referência da disciplina curricular sobre tal necessidade, sobre como esse momento irá acontecer

---

<sup>28</sup> No caso desta pesquisa, eram as acadêmicas colaboradoras que estavam em sala de aula, a partir das intervenções pedagógicas.

e verificar as possibilidades disso acontecer no contexto escolar, como se observou nas experiências desta pesquisa de doutorado.

Entretanto, mesmo quando a parceria em sala de aula entre professor de Educação Especial e Ensino Comum não era precedida por um planejamento em conjunto para tal momento, os dados revelaram que a presença das acadêmicas de Educação Especial nesse espaço às possibilitou observar aspectos importantes a serem trabalhados no AEE em SRM com os alunos com deficiência. Além disso, esses momentos as possibilitaram observar o contexto de aprendizagem de sala de aula desses alunos e, com isso, apoiar os professores em aspectos como gerenciamento e organização desse contexto de aprendizagem dos alunos com deficiência na escola comum.

Os dados revelaram também que nem sempre a predisposição dos professores significa que eles entendam que a articulação entre o trabalho da Educação Especial e do Ensino Comum, em sala de aula, acontece pelo trabalho conjunto dos professores, não pela divisão desse trabalho nesse espaço. A partir disso, verificou-se a necessidade de rigorosidade e disciplina por parte das acadêmicas de Educação Especial colaboradoras, a fim de esclarecer e retomar esse aspecto com os professores.

Durante as intervenções pedagógicas a acadêmica colaboradora Lagoa percebeu e mencionou seu desejo em levar os professores das disciplinas curriculares para conhecer o espaço da SRM, a fim de desmitificar esse espaço e torná-lo mais familiar a todos os docentes da escola. Porém, isso não foi possível devido à dificuldade de tempo para tal, tanto no dia a dia da escola como nos encontros formativos realizados.

Entretanto, alguns estudantes, colegas de A1 e A2, conheceram o espaço da SRM, convidados pelos estudantes com deficiência para desenvolver propostas específicas junto a estes, ou mesmo convidados pelas próprias acadêmicas em momentos que elas explicaram a todos os alunos das turmas de A1 e de A2, o trabalho que elas desenvolviam na escola.

Com o Trabalho Docente Articulado se acreditou possível uma recolocação da Educação Especial no contexto escolar e uma desmitificação da SRM como espaço “intocável” na escola, restrito a Educação Especial e aos alunos com deficiência. Tal crença virou realidade no contexto pesquisado, pois a partir das ações realizadas, tendo como base o Trabalho Docente Articulado, houve uma

maior familiaridade de todos na instituição, professores, alunos e equipe gestora, com o espaço da SRM e com o trabalho da Educação Especial na escola.

Essa familiaridade com o trabalho da Educação Especial foi expressa por Fruto e está ao final da categoria que menciona os obstáculos que afetaram o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado. Também a acadêmica colaboradora Lagoa, na categoria que explana as aprendizagens da partir do Trabalho Docente Articulado, menciona a importância de discutir com os docentes do Ensino Comum o que é realizado com o aluno com deficiência em AEE na SRM, a fim de fortalecer um Trabalho Docente Articulado para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Vale destacar aqui as inúmeras aprendizagens e avanços que os professores do Ensino Comum, a equipe gestora da escola e as acadêmicas colaboradoras conquistaram a partir do Trabalho Docente Articulado. Nas falas dos professores do Ensino Comum pode-se verificar o desenvolvimento de uma maior autonomia para o trabalho com os alunos com deficiência, pois esses docentes passaram a observar e identificar características desses alunos e considera-las no momento do planejamento das aulas e, também, nas avaliações.

A equipe gestora da escola compreendeu e manifestou que todos na escola são responsáveis pelos alunos com deficiência, bem como que não é tarefa simples os professores desenvolverem um trabalho em parceria, pois há a cultura da unidocência e, muitas vezes, o contexto da organização da escola não permite um trabalho articulado, coletivo entre os docentes.

Contudo, para qualificação das práticas pedagógicas no contexto escolar hoje são necessárias transformações no entendimento da docência como um trabalho isolado, em que as horas de sala de aula têm maior importância do que os momentos de formação dos professores. Esses aspectos foram trazidos pelos participantes da pesquisa e abarcaram aprendizagens muito significativas destes, alcançadas a partir do Trabalho Docente Articulado desenvolvido na escola parceira do estudo.

Um dos principais obstáculos que afetaram o desenvolvimento do Trabalho Docente Articulado foi: a falta de tempo. Essa barreira é recorrente em todas as pesquisas brasileiras e algumas estrangeiras que tratam do trabalho em parceria entre Educação Especial e Ensino Comum, como observa-se no capítulo terceiro desta tese.

Além disso, a falta de recursos materiais e de infraestrutura na escola e a indisciplina dos alunos foram também aspectos manifestados pelos professores como fatores que dificultaram o desenvolvimento de práticas pautadas pelo Trabalho Docente Articulado.

Todos esses obstáculos estão interligados pela falta ou má gestão dos recursos na área da educação escolar, situação que hoje tem condicionado os professores a trabalharem em um sistema semelhante ao mercadológico, ao industrial, em que quanto mais turmas, quanto mais alunos os professores tiverem melhor. Quanto mais escolas cada docente trabalhar, melhor. Porém, isso é melhor para quem? Para os alunos e para a sociedade certamente que não é, pois as realidades de grande parte das escolas públicas hoje reverberam o caos que se vive na educação escolar.

O Trabalho Docente Articulado também ratifica o trabalho da classe docente como uma atividade consciente e humanizadora (MARX, 1844; VYGOTSKI, 1930, ENGELS, 1876; LEONTIEV, 1978), coletiva e não individualizada, buscando o desenvolvimento integral do ser humano e uma educação escolar que potencialize isso, organizando-se de modo coletivo e não fragmentado.

Para a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado ser uma base da atuação docente, ela necessita de um movimento de resistência à lógica organizacional das escolas, pois, como a própria equipe gestora da escola parceira deste estudo e a professora de Educação Especial pontuaram, a organização escolar hoje praticamente impossibilita um trabalho em parceria entre os professores. Praticamente não há possibilidades de se ter momentos organizados nas escolas para comunicação dialógica entre os docentes, com foco no ensino e na aprendizagem dos alunos.

A organização escolar guiada pelas políticas públicas, pelas metas a serem atingidas e pela gestão educacional, hoje revela números elevados de alunos em sala de aula, a quantidade escassa de professores nas escolas, tanto de Ensino Comum como de Educação Especial, e as condições precárias de trabalho destes.

Portanto, sabe-se que desenvolver um trabalho tendo por base a concepção teórico-prática do Trabalho Docente Articulado envolve um processo de resistência, em que a equipe gestora precisa estar comprometida e apoiar os docentes, de Educação Especial e Ensino Comum, que se dispuserem a esse trabalho que exige comunicação dialógica, comprometimento e disciplina, pois poderão surgir,



inicialmente, receios, incertezas, angústias e até certo desconforto diante dessa nova forma de trabalho. Porém, no seu transcorrer essas emoções darão lugar a sensação de segurança, de apoio e a aprendizagens significativas para todos os envolvidos, além de implicar em resultados positivos principalmente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola comum.

Diante dessas emoções que um Trabalho Docente Articulado pode provocar, faz-se essencial que o conhecimento na área de atuação seja o alicerce para que se consiga estabelecer uma comunicação com cunho dialógico e ter o comprometimento e a disciplina que uma atuação docente com base nessa concepção teórico-prática exige. Diante disso, reiterasse a importância da formação inicial em Educação Especial, pois se acredita que ela possibilite um alicerce intelectual de saberes e fazeres seguro nesta área do conhecimento, diferente de um curso de aperfeiçoamento ou especialização. Por isso, faz-se urgente que se tenha um maior número de instituições públicas de ensino superior, em todas as regiões do país, com a oferta do curso de graduação em Educação Especial.

Desse modo, como já manifestado no início deste texto conclusivo, restam às incertezas dos porvires dessa tese, pois se sabe que o Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática não é simples, mas podem-se constatar os benefícios ao processo de desenvolvimento de todos os envolvidos: alunos, professores e equipe gestora da escola, reiterando-se com isso a defesa do Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a educação de pessoas com deficiência no contexto da escola comum.

Ao defender essa tese toma-se pelo sentimento de alegria, de satisfação, de dever cumprido, pois esse momento retoma inquietações que iniciaram no terceiro semestre do curso de Educação Especial, em 2007 e se estenderam por estudos no mestrado e doutorado, sempre buscando a qualificação do trabalho da Educação Especial e do desenvolvimento dos alunos com deficiência, principalmente no contexto das escolas comuns.

Nessa jornada foram muitos os estudos realizados e caminhos trilhados, sendo que o caminho percorrido e os achados deste estudo de doutorado levaram ao encontro, à origem e a comprovação do que aqui se defende, ou seja, o Trabalho Docente Articulado é uma concepção teórico-prática para a educação de pessoas com deficiência no contexto da escola comum, para o trabalho da Educação Especial nesse contexto de aprendizagem.

E agora, José? Espera-se com este estudo poder colaborar com o trabalho dos docentes e com o desenvolvimento dos alunos com deficiência nos contextos de escolas comuns. Resta a cada pessoa que entrar em contato com essa tese, que se deparar com esse conceito, refletir sobre ele, desenvolvê-lo, reafirmá-lo, questioná-lo, problematiza-lo ou mesmo reinventá-lo, enriquecendo a construção do conhecimento na área da Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M; JUNGCK, S. "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula". **Revista de Educación**, 291, 1990, p. 149-172.

AQUINO, J. G (org). **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo, Summus, 1996.

ARAÚJO, C. A. G. **Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física nas escolas do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Humanidade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, 2004, vol. 25, No. 89, pp. 1105-1126.

BAPTAGLIN, L. A.; ROSSETTO, G. A. R. S.; BOLZAN, D. P. V. Professores em formação continuada: narrativas da atividade docente de estudo e a da aprendizagem da docência. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 415-426, jun. 2014. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/6428>>. Acesso em: 11 set. 2018.

BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do atendimento educacional especializado. In: JESUS et.al. **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-62.

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

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

BENNETT, D. J.; FISH, A. F. *Infusing Cotheaching Into the General Education Field Experience*. **Interdisciplinary Journal of Theaching and Learning**. Volume 3, number 1, 2013, p.18-37. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1063053>. Acesso em: 26 de fev.2016.

BOLZAN, D. P. V. **Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: Tessituras Formativas**. In: Anais do XV Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 4.024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. **Lei Educacional 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186** de 10 de março de 1978. Brasília, 1978.

\_\_\_\_\_. MEC. CENESP. **Portaria n. 69** de 28 de agosto de 1986. Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069/90. Institui o **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

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

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

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Traduzida em português por Edilson Alkimim da Cunha. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

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

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Brasília. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11738-16-julho-2008-578202-normaatualizada-pl.pdf> . Acesso em 23 de janeiro de 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

BRAUN, P. Intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Humanidade, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BREITENBACH, F. V; HONNEF, C e COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2016, vol.24, n.91, pp.359-379. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000200359&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362016000200359&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 de maio de 2017.

BREITENBACH, F. V. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na Educação Superior**: obstáculos e possibilidades. Tese (Doutorado em Educação ) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

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

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza — La Investigación/Acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Marinez Roca S. A., 1988.

CARDOZO, C. G; SILVA, L. O. S. A importância do relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho. **Interbio** v.8 n.2, Jul-Dez, 2014. Pg 24-34.

CARVALHO, R. E. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CENCI, A. O conceito de Trabalho em Vygostky: apropriação e desenvolvimento das proposições de Marx/Engels. **Trabalho Necessário**. v 10, nº 1 5 – 2012.

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais**. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Santa Maria; Editora da UFSM, 2012 .

COOK, L. & Friend, M. *Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices*. **Focus on Exceptional Children**, 28(3).p.1-25. 1995. Disponível em: [http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf). Acesso em: 02 de fev.2016.

CRIPPA.R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Uberaba, 2012.

DAMASCENO, A. R; PEREIRA, A. S. Experiências/Interfaces entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM's) e a Sala Comum/Regular no Município de Nova Iguaçu/RJ: estado da arte da organização de um sistema. In: Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- XVII ENDIPE (2014). p. 02162 a 02173.

Disponível em:

[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/245%20EXPERI%C3%84NCIAS%20INTERFACES%20ENTRE%20A%20SALA%20DE%20RECURSOS%20MULTIFUNCOES%20\(SRM%E2%80%99s\)%20E%20A%20SALA%20COMUM%20REGULAR%20NO%20MUNIC%C3%84PIO%20DE%20NOVA%20IGUA%C3%87U%20RJ%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DA%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20SISTEMA.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/245%20EXPERI%C3%84NCIAS%20INTERFACES%20ENTRE%20A%20SALA%20DE%20RECURSOS%20MULTIFUNCOES%20(SRM%E2%80%99s)%20E%20A%20SALA%20COMUM%20REGULAR%20NO%20MUNIC%C3%84PIO%20DE%20NOVA%20IGUA%C3%87U%20RJ%20ESTADO%20DA%20ARTE%20DA%20ORGANIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20SISTEMA.pdf) Acesso em 30 de abril de 2018.

DAMIANI, M. F. **Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção**. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

Disponível em:

[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf). Acesso em: 13 de março de. 2016.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.

**Cadernos de Educação** n.º 45. Pelotas: Faculdade de Educação UFPel, 2013.

Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> .

Acesso em: 13 de março de. 2016.

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

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação de macaco em Homem**. 1876. Versão Ebook. Disponível em:

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2016.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira ,1999.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico?. **Revista Educación y Educadores**, Vol. 12, Núm. 2, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre/BR: Artmed, 2009.

FONTES, R. **Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

FRANCO, B; PUGLISI, M. L. **Análise de Conteúdo**. Brasília/BR. 2ªed. Liber Livro Editora. 2005.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição**- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs.). **Fazer Pesquisas na Abordagem Histórico-Cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FRIEND, M. et al. *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 20:9–27, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232948245\\_Co-Teaching\\_An\\_Illustration\\_of\\_the\\_Complexity\\_of\\_Collaboration\\_in\\_Special\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/232948245_Co-Teaching_An_Illustration_of_the_Complexity_of_Collaboration_in_Special_Education). Acesso em: 02 de fev.2016.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. *Is co-teaching effective?* **CEC Today**. Retrieved January 10, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 3, p. 299-316, set./dez. 2006.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]., vol.17, n.spe1, pp.105-124, 2011.

GATELY, S; GATELY, F. J. *Understanding coteaching components*. **Teaching Exceptional Children**. 2001. p 40-47. Disponível em: [http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service\\_delivery/gately.pdf](http://mdestream.mde.k12.ms.us/sped/toolkit/articles/service_delivery/gately.pdf). Acesso em: 19 de abril de 2015.

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

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias (re) significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: [http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese\\_21\\_ROSANA%20CARLA%20DO%20NASCIMENTO%20GIVIGI.pdf](http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_21_ROSANA%20CARLA%20DO%20NASCIMENTO%20GIVIGI.pdf). Acesso em: 04 de abril de 2018.

GLAT, R.; VIANNA, M.M. & REDIG, A.G. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, 34 (12), 2012, pg 79-100.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico- -cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 – 114.

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

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

GUARANY, A. M. B. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 26-40, 2012. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11027> >. Acesso em: 29 jan. 2018.

GUIMARAES, R. O. ; ALMEIDA, D. N. ; OLIVEIRA, M. M. C. . **COMPREENDENDO O FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**: dos trilhos as trilhas. In: V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, 2013.

HAMBLY, M.; DAVIES, M.; BEAMISH, W; BRYER, F. **The impact of co-teaching on belief and practice: One teacher's reflections**, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/29453862\\_The\\_impact\\_of\\_co-teaching\\_on\\_belief\\_and\\_practice\\_One\\_teacher's\\_reflections](https://www.researchgate.net/publication/29453862_The_impact_of_co-teaching_on_belief_and_practice_One_teacher's_reflections). Acesso em: 29 de fev.2016.

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

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

\_\_\_\_\_, C. **Trabalho Docente Articulado**: a relação entre Educação Especial e Ensino Médio e Tecnológico. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.p.31-61.

ISAIA, S. M. de A. **Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior**. In: ENGERS, M. E. e MOROSINI, M. (orgs.). *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.153-165.

KASSAR, M. C. M. REBELO, A. S. O “ESPECIAL” NA EDUCAÇÃO, O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL. In: JESUS et.al. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira &Marin, 2013, p. 21-42.



KAUFFMAN, J. M.; HALLAHAN, D. P. (Eds.). **The illusion of full inclusion: a comprehensive critique of a current a special education bandwagon.** Austin, TX: PRO ED, 2ª ed. 2004.

KLEBER, R. C. **O trabalho do segundo professor de turma: disputas e consensos na formulação da política de Educação Especial em Santa Catarina.** 2015. In: GARCIA, R. M. C. (org). Políticas De Educação Especial No Brasil No Início Do Século XXI. Florianópolis: UFSC/SED/NUP, 2017. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf). Acesso em: 12 de julho de 2018.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LA ROSA, J. (Org). **Psicologia e Educação: o significado do aprender.** 7. ed. Porto Alegre: Edipucurs, 2003.

LEONTIEV, A. **Sobre o desenvolvimento histórico da consciência.** In: LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. p. 89-142.

\_\_\_\_\_. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., et al. **Bases Psicológicas da Aprendizagem.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1ª edição, 1991

LIMA, A. Desenvolvimento da afetividade, das emoções e dos sentimentos humanos no (e fora do) trabalho: uma questão de saúde coletiva e segurança pública. **Saúde Sociedade.** v.24, n.3, São Paulo: USP, 2015. p.869-876. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n3/0104-1290-sausoc-24-03-00869.pdf>. Acesso em: 25 de junho 2018.

MACHADO. A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/182734/349135.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 de julho de 2018.

MAGIERA, K., SMITH, C., ZIGMOND, N., & GEBANER, K.. *Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes.* **Teaching Exceptional Children,** 37(3), 2005. P. 20–24.

MAGIERA, K, et al. . *On the road to more collaborative teaching: One school's experience. **Teaching Exceptional Children Plus**, 2(5) Article 6. 2006.* Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967105.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2016.

MARQUES, M. O. Educação nas ciências: novos desafios. **Educação nas Ciências**. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, vol. 1 No. 1, 2001.

MARTINS, L. A. R. **Um recorte sobre o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Municipal de Ensino, em Natal/RN, sob o olhar de alguns docentes**. In: 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: UFSCar, 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1844. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>>. Acesso em: 03 julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. 13ª. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

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

MARX, K & ENGELS, F. Ideologia Alemã e Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1984.

MATURANA. H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELLO, E. S. **Ações colaborativas em contexto escolar: desafios e possibilidades do ensino de química para alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S.. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

\_\_\_\_\_. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: Manzini E. J (org). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE;2006. p. 29-41.

MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A., TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educ. rev. [online]**., n.41, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300006&script=sci_abstract&tlng=pt) . Acesso em: 12 de abril 2014.

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: UFSCar, 2014.

MENDES, E. G. CIA, F (org). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional**. São Carlos: Marquizine&Manzini:ABPEE, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F., TANNÚS-VALADÃO, G (org). **Inclusão Escolar em Foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos, : Marquizine&Manzini:ABPEE, 2015.

MOSCARDINI. S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2016. Disponível em;  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143413/moscardini\\_sf\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143413/moscardini_sf_dr_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y) . Acesso em: 23 de julho de 2018.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.

MURAWSK, W. W; SWANSON, H. L. A Meta-Analysis of Co-Teaching Research Where Are the Data?. **Remedial and Special Education**, Volume 22, Number 5, September/October, 2001, p. 258-267. Disponível em:  
[http://ncipp.education.ufl.edu/files\\_26/Murawski\\_Swanson\\_2001.pdf](http://ncipp.education.ufl.edu/files_26/Murawski_Swanson_2001.pdf). Acesso em: 03 de março de 2016.

MURAWSK, W. W; HUGHES, C. E. **Response to Intervention, Collaboration and Co-Teaching: a Logical Combination for Successful Systematic Change. Preventing School Failure**. 53(4):June 2009, p. 267-277. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/247524581\\_Response\\_to\\_Intervention\\_Collaboration\\_and\\_Co-Teaching\\_A\\_Logical\\_Combination\\_for\\_Successful\\_Systemic\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/247524581_Response_to_Intervention_Collaboration_and_Co-Teaching_A_Logical_Combination_for_Successful_Systemic_Change). Acesso em 29 de fev. 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed, Lisboa: Porto Editora, 1995.p. 14-17.

OLIVEIRA, P. S.. **Introdução à Sociologia**. 19. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89. Set./Dez. 2004.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007

PEREIRA, D. M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do**

**espectro do autismo.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

PERTILE, E. B. **Sala de recursos multifuncional: a proposta oficial para o trabalho docente frente às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

PINTO, M. B. **Ensino colaborativo:** uma estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RICE, D.; ZIGMOND, N. *Co-teaching in secondary schools: teachers' reports of developments in Australian and American classrooms.* **Educational Research International Center (ERIC).** 2000. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=ED432558>. Acesso em 12 de março de 2016.

RIVERA, E. A.; MCMAHON, S. D.; KEYS, C.B. *Collaborative Teaching: School Implementation and Connections With Outcomes Among Students With Disabilities.* *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42, 2014, p. 72–85. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24447160>. Acesso em: 26 de fev. 2016

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 23 (4), 2003, p. 64-73. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 13 de março de 2016.

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

SARZI, L. Z. Práticas de Bullying Escolar e a Inclusão Educacional: a formação de professores nesse contexto. Mestrado (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação Da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Entrevista Especial a Anped.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-especial-dermeval-saviani-0> . Acesso em: 12 de abril de 2018.

SILVA, C. P. A. O reforço escolar e a melhoria da aprendizagem dos educandos. 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/o-reforco-escolar-e-a-melhoria-da-apendizagem-dos-educandos/> Acesso em: 30 de abril de 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAKALA, M; MALMIVAARA, L. U. **A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools.** *European Journal of Special Needs Education*, v27, n3, 2012, p373-390. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ974904>. Acesso em 26 de fev. 2016.

TARTUCI, D; CARDOSO, C. R; FLORES, M. M.L. **Salas de Recursos Multifuncionais em Goiás:** formação docente e organização do trabalho pedagógico. In: 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: UFSCar, 2014.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

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

ULLIANE, C. **Plano Educacional Individualizado:** Como Elaborar um PEI?. 2016. Disponível em: <https://carlaulliane.com/2016/plano-educacional-individualizado-como-elaborar-um-pei/>. Acesso em 12 de outubro de 2016.

VAZ, K. **O Professor de Educação Especial nas Política de Perspectiva Inclusiva no Brasil: Concepções em Disputa.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_. **A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de Educação Especial no início do século XXI.** In: GARCIA, R. M. C. (org). **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.** Florianópolis: UFSC/SED/NUP, 2017. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba\\_2017.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf). Acesso em: 12 de julho de 2018.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Van Der Veer, R., & Valsiner, J. **Vygotsky uma síntese**. São Paulo: Loyola, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas**. In: SILVA, Aida. Maria. Monteiro. et al. Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social. Recife: ENDIPE, p. 467-484. 2006.

VIANNA, M.M; PLETSCHE, M. D.; MASCARO, C. A. A. C.. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre o plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado**. Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. 2011, p. 3150-3158. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf). Acesso em 12 de maio de 2016.

VILARONGA, C. A.R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. 1930. Disponível em: <[http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade\\_vigotski.pdf](http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.pdf)>. Acesso em 11 novembro 2016.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas T. III: Problemas del desarrollo de la psique**. TIII. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. In: Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas Tomo I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**.. 2. ed. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

\_\_\_\_\_. La coletividade como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectología**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012. p. 223 – 234.

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

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

ZERBATO, A. P. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.





## APÊNDICES

### APÊNDICE A- AVALIAÇÃO DE HABILIDADES ACADÊMICAS E SOCIAIS

<b>Aluno (a):</b>		<b>Idade:</b> 18 anos
<b>Turma:</b> 8º Ano	<b>Turno do (a) aluno (a) na escola:</b> Tarde	
<b>Data:</b>		
<b>Aponte o que você identifica como dificuldades de aprendizagem do (a) aluno(a):</b>		
<b>Aponte o que você identifica como aprendizagens consolidadas do (a) aluno (a):</b>		
<b>Indique pontos fortes e fracos do (a) aluno (a), que interferem na aprendizagem dele:</b>		
<b>Pontos fortes:</b>	<b>Pontos fracos:</b>	

Quem preenche: Professor da Disciplina de \_\_\_\_\_

Com que frequência o (a) aluno (a)	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
<b>SEÇÃO I: COMPREENSÃO/ ENTENDIMENTO/APROPRIAÇÃO</b>					
1. Compreende as explicações do professor no grande grupo					
2. Compreende as explicações do professor quando realizadas individualmente ou em pequenos grupos					
3. Compreende os enunciados dos exercícios					
4. Compreende as orientações dos trabalhos escolares					

5. Demonstra entendimento e apropriação do conteúdo trabalhado					
Observações sobre algum item avaliado na seção I:					
<b>SEÇÃO II: ATENÇÃO/ DEDICAÇÃO/DESEMPENHO</b>					
	<b>Sempre</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
6. É atento às explicações em sala de aula					
7. Tenta sanar suas dúvidas (pesquisar, solicitar ajuda aos colegas e professores)					
8. Realiza os exercícios e trabalhos escolares na sala					
9. Realiza os exercícios e trabalhos escolares em casa					
10. Nos exercícios e trabalhos escolares possui mais acertos do que erros					
11. Nos exercícios e trabalhos escolares possui mais erros do que acertos					
Observações sobre algum item avaliado na seção II:					
<b>SEÇÃO III: INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO</b>					
	<b>Sempre</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
12. Participa das atividades em grupo					
13. Participa da apresentação de trabalhos					

14. O (A) aluno (a) interage com os colegas em sala (cumprimenta, dialoga)					
15. Os colegas interagem com o (a) aluno (a) em sala (cumprimentam, dialogam)					
Observações sobre algum item avaliado na seção III:					

## APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do estudo:** TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO ELO ENTRE ENSINO COLABORATIVO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

**Pesquisador Orientador/Responsável:** Fabiane Adela Tonetto Costas;

**Pesquisador Executor:** Cláucia Honnef

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

**Telefone para contato:** 55 99684653

Local da coleta de dados: [Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sergio Lopes](#) - R. Irmã Dúlce, 755 - Renascença, Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3225-3872

Eu, Fabiane Adela Tonetto Costas e minha orientanda de doutorado Cláucia Honnef, responsáveis pela pesquisa TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO ELO ENTRE ENSINO COLABORATIVO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

**Objetivo do estudo:** Analisar como a proposta do Trabalho Docente Articulado se apresenta no que tange a potencialização do desenvolvimento dos alunos com deficiência, nos anos finais da Educação Básica, e as percepções dos sujeitos envolvidos nesta forma de atuação, ou seja, professores, acadêmicos colaboradores, equipe diretiva da escola. **Procedimentos.** Os procedimentos da pesquisa consistirão na análise e avaliação das práticas de trabalho docente articulado, através de encontros semanais com as acadêmicas colaboradoras da Educação Especial, encontros mensais na escola com todos os docentes envolvidos na pesquisa, entrevistas com todos os participantes desta, tanto no início quanto ao final do estudo, e instrumentos de registro, como o diário de intervenção das acadêmicas e o plano de desenvolvimento individualizado (PDI) dos estudantes com deficiência, que as acadêmicas produzirão junto com os professores.

**Benefícios.** Esta pesquisa acredita-se, trará maior conhecimento sobre o trabalho docente articulado, o que ele envolve, bem como sobre seus desafios e possibilidades de realização. Também, pensa-se que essa pesquisa poderá trazer benefícios a Escola Municipal Sérgio Lopes, seus discentes e docentes, bem como a outras instituições de ensino que possuam alunos com deficiência incluídos. **Riscos.** A sua participação nesta pesquisa não representará qualquer risco, porém existe a possibilidade de desconforto psicológico, que caso se manifeste se tentará minimizar interrompendo esse momento de sua participação. Ainda, o

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

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

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. Também serão utilizadas imagens.

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, expresse 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 \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE C- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** TRABALHO DOCENTE ARTICULADO COMO ELO ENTRE ENSINO COLABORATIVO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS<sup>29</sup>

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

**Equipe Executora:** Cláucia Honnief, doutoranda do PPGE/UFSM

**Instituição/Departamento:** UFSM/Centro de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** (55) 999684653

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos professores participantes da pesquisa, cujos dados serão coletados através de encontros de discussão com gravação de áudio e vídeo, diários de intervenção e entrevistas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3340B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, localizado na Av. Roraima, nº 1000, Santa Maira – RS, por um período de 5 anos a partir da conclusão do projeto, sob a responsabilidade da Professora Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, \_\_\_\_\_de \_\_\_\_\_



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

**Orientadora da Pesquisa**

---

<sup>29</sup> Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: 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.

**APÊNDICE D- ENTREVISTAS AOS PARTICIPANTES DO ESTUDO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES****Dados Gerais**

- 1) Idade:\_\_\_\_\_ Gênero:\_\_\_\_\_
- 2) Tempo de formação:\_\_\_\_\_
- 3) Tempo de atuação em escola:\_\_\_\_\_
- 4) Formação (graduação, pós- graduação):
- 5) Hoje ministra a(s) disciplina(s) de:
- 6) Atualmente você leciona em quantas turmas e escolas?
- 7) Qual sua carga horária semanal em cada escola?

---

8. Você já trabalhou com alunos com qual (ais) deficiência (as)?

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

---

**ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL**

- 1) Como você percebe a inserção do aluno com deficiência na escola X, no que tange a:
  - trabalho com este aluno em sala de aula;
  - trabalho de AEE com este aluno;
- 2) O que você entende por Atendimento Educacional Especializado?
- 3) O que você destacaria no contexto escolar como elementos facilitadores para estabelecer parcerias entre Educação Especial e Ensino Comum?
- 4) O que você destacaria no contexto escolar como elementos inibidores da parceria entre Educação Especial e Ensino Comum?



- 5) **Questão somente aos professores-** Fale sobre trabalhar em conjunto com um acadêmico de Educação Especial, inclusive na sala de aula?
  - 6) **Questão somente as acadêmicas colaboradoras-** Fale sobre trabalhar em conjunto com os professores de ensino comum?
- 6) Que implicações você acredita que essa prática conjunta pode trazer para você e seu trabalho? Por quê?
- 7) Que implicações você acredita que essa prática conjunta pode trazer aos alunos com deficiência? Por quê?
- 7.1 E para os alunos sem deficiência? Por quê?
- 8) Cite os principais motivos pelos quais você aceitou participar desse estudo:

## **APÊNDICE E- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO DAS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES NA ESCOLA**

Material adaptado de Vianna, Pletsch e Mascaro (2011). Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/291-2011.pdf)

### **DATA:**

**Sobre o aluno com deficiência, destaque os aspectos referentes a:**

- 1) Interação com colegas:
- 2) Aprendizagem na sala de aula e na sala de recursos:
- 3) Comunicação do aluno com deficiência com o professor e com bolsista:

**Na disciplina de \_\_\_\_\_, com professor \_\_\_\_\_, destaque os aspectos referentes a:**

- 4) Participação do aluno com deficiência nas atividades propostas:
- 5) Recursos utilizados pelo professor:
- 6) Proposta desenvolvida para os alunos com e sem deficiência:
- 7) Interação com o professor (receptividade, forma de interação, diálogo, forma de trabalho):

### **Referente ao trabalho em AEE em SRM, ele aconteceu:**

Onde e qual o tempo de atendimento?

O que foi trabalhado com o aluno com deficiência?

Qual intencionalidade do trabalho realizado?

Quais recursos foram utilizados?

Outros aspectos importantes:

## APÊNDICE F- Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

Material adaptado com base em Pereira (2014). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP DISSERT.pdf>, e com base em Ulliane (2016). Disponível em: <https://carlaulliane.com/2016/plano-educacional-individualizado-como-elaborar-um-pei/>

<b>Nome do Aluno</b> A1		<b>Turma</b> 6° ano
<b>Idade do Aluno</b> 13 anos	<b>Grupo do Planejamento</b> 24/06/2017- Árvore - Lago - Arroio- Sanga –Flor – Lagoa –Doutoranda- Professora da UFSM 25/08/2017- Todos os professores- Lago- Árvore Flor – Lagoa –Doutoranda- Professora da UFSM	
<b>Capacidades, interesses</b> O QUE SABE? DO QUE GOSTA?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna gosta de se sentir útil, ser chamada a ter alguma responsabilidade.</li> <li>- A aluna gosta de desafios, atividades.</li> <li>- A aluna gosta de jogos, movimento, artes.</li> </ul>	
<b>Necessidades</b> O QUE APRENDER E ENSINAR?	<ul style="list-style-type: none"> <li>1-Motricidade fina;</li> <li>2-Organização pessoal (material e caderno);</li> <li>3-Controle emocional (ansiedade, concentração);</li> <li>4-Mobilizar a autoestima;</li> <li>5-Higiene;</li> </ul>	
<b>Metas e prazos</b> EM QUANTO TEMPO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itens 5 e 3: segundo semestre, (Conversar com a avó dela sobre isso);</li> <li>- Item 2: final do primeiro semestre e segundo semestre;</li> <li>-Item 5: final do primeiro semestre e segundo semestre;</li> </ul>	
<b>Recursos/ estratégias</b> O QUE USAR PARA ENSINAR? COMO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias interdisciplinares;</li> <li>-Orientar a aluna sobre as muitas atividades escolares e extraescolares que ela faz e se quer priorizar algo (Conversar com a avó de A1 sobre isso)</li> </ul>	

<b>Profissionais envolvidos</b> QUEM PLANEJA E APLICA?	Todos professores, gestores e profissionais da escola e os envolvidos no projeto sobre trabalho docente articulado.
--	---

**Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)**  
(Preenchido por cada professor)

<b>Aluno:</b> A1		<b>Idade</b> 13 anos
<b>Docente:</b>	<b>Turma: 6º ano</b>	<b>Data:</b>
<b>Objetivos</b> acadêmicos/ sociais/ laborais		
<b>Conteúdos/ Recursos</b>		
<b>Prazos</b>		
<b>Avaliação</b>		
<b>Observações</b>		

### Priorização de Objetivos

<b>Aluno:</b> A1		<b>Idade:</b> 13 anos
<b>Docentes:</b> Todos	<b>Turma:</b> 6º ano	<b>Data:</b> 24/06/2017 e 25/08/2017
<b>Disciplina/Habilidade Funcional:</b>		
<b>Metas gerais para a Turma</b>		<b>Estratégias</b>
<p>1- Mobilizar a questão da responsabilidade com os materiais;</p> <p>2- Promover e estimular de A1a organizar seus cadernos e materiais;</p> <p>3- Incentivar A1 a fazer sua higiene pessoal;</p> <p>4- Estimular a motricidade fina;</p> <p>5- Incentivar uma melhor interação de A1 com os colegas e vice-versa.</p>		<p>Item 1 ao 5- mobilizar em sala de aula e sala de recursos.</p> <p>Item 2- promover essa organização em SRM e ver o interesse dos demais colegas na organização do material da A1, convidar os colegas para ir à sala de recursos realizar tal organização de seus materiais e A1 auxilia os colegas nessa organização.</p> <p>Item 3- trabalhar indiretamente em SRM, junto com outras questões. Em agosto, na semana do dia do estudante, realizar o dia da beleza, entrando em contato com Salão Cabeça Feita, farmácias, ver sabonetes e xampu com hotéis. Finalizando com visita a UFSM. Ver dias no planetário, para reservar em agosto (2 turmas por vez)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Em novembro apresentamos essa experiência de agosto como relato de experiência, que trate da mobilização da questão da higiene na escola e comunidade.</li> </ul>

**Estratégias de Ensino e Aprendizagem utilizadas no PDI**

<b>Aluno:</b> A1		<b>Idade</b> 13 anos
<b>Docentes:</b> Todos	<b>Turma:</b> 8º anos	<b>Data:</b> 24/06/2017 25/08/2017
<b>Metas priorizadas para o Aluno</b>	<b>Estratégias</b>	
Item 4- Higiene	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser um conteúdo interdisciplinar, mobilizado por todas as disciplinas e AEE em SRM.</li>   <li>-Fazer bazar, conseguir parceria para conseguir produtos de limpeza.</li>   <li>- Ver Projeto saúde na escola.</li> </ul>	
Itens 1 a 3: Motricidade fina e concentração;  5-Integração de A1 com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mobilizar isso no AEE em SRM.</li>   <li>- Conversa com todos na turma; tentativas de formar grupos por sorteios e eles sozinhos.</li> </ul>	

**Registro avaliativo no PDI**

(Preenchido no decorrer da realização dos encontros formativos em 2017)

<b>Aluno:</b> A1		<b>Idade</b>
<b>Docentes:</b> Árvore- Sanga- Arroio- Campo- Rio- Morro- Pássaro- Fruto- Lagoa- Flor		<b>Turma: 6º ano</b>
<b>Disciplina/Habilidade Funcional</b>	<b>Resultados</b>	
Interação com os colegas	Tiveram altos e baixos durante o ano, mas em meados do segundo semestre os professores observaram que A1 passou a comunica-se mais espontaneamente com os colegas em sala de aula. Os episódios de recusa em participar de trabalhos em grupo têm diminuído no final do ano;	
Higiene	Teve avanços, mas é preciso ser estimulada para ter autonomia nesse aspecto;	
Motricidade fina e concentração;	Teve avanços na concentração. A motricidade fina necessita ainda ser mais desenvolvida.	



### Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)

<b>Nome do Aluno:</b> A2		<b>Turma:</b> 8° ano
<b>Idade do Aluno</b>  <b>18 anos</b>	<b>Grupo do Planejamento</b>  -24/06/2017- Árvore - Lago - Arroio- Sanga –Flor – Lagoa –Doutoranda- Professora da UFSM  25/08/2017- Todos os professores- Lago- Árvore Flor – Lagoa –Doutoranda- Professora da UFSM	
<b>Capacidades, interesses</b> O QUE SABE? DO QUE GOSTA?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gosta de futebol</li> <li>-Quartel</li> <li>-Poesia</li> <li>-Celular, Tablet (redes sociais)</li> <li>-Desafios matemáticos</li> </ul>	
<b>Necessidades</b> O QUE APRENDER E ENSINAR?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Item 1-Mobilizar a entrega de trabalhos no prazo estipulado;</li> <li>Item 2- Organizar os trabalhos;</li> <li>Item 3- Se expressar, estimular expressão oral;</li> <li>Item 4- Estimular a autoestima;</li> <li>Item 5- Ter maior segurança na realização de atividades;</li> <li>Item 6- Desenvolver orientação espacial;</li> <li>Item 7- Trabalhar a compreensão e uso dos valores monetários;</li> </ul>	
<b>Prazo-</b>	Final do primeiro semestre e segundo semestre;	
<b>Recursos/ estratégias</b> O QUE USAR PARA ENSINAR?  COMO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias interdisciplinares;</li> <li>-Responsabilizar A2 referente aos trabalhos, prova quando não os realiza;</li> <li>- Parabenizar as ações positivas dele;</li> <li>- Itens 1 ao 5 trabalhar muito em sala de aula, itens 6 e 7 desenvolver trabalho mais específico na SRM.</li> </ul>	
<b>Profissionais envolvidos</b> QUEM PLANEJA E APLICA?	Todos professores, gestores e profissionais da escola e os envolvidos no projeto sobre trabalho docente articulado.	

**Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI)**  
(Preenchido por cada professor)

<b>Aluno:</b> A2		<b>Idade</b> 18 anos
<b>Turma:</b>	<b>Docente:</b>	<b>Data:</b>
<b>Objetivos</b> acadêmicos/ sociais		
<b>Conteúdos/ Recursos</b>		
<b>Prazos</b>		
<b>Avaliação</b>		
<b>Observações</b>		

### Priorização de Objetivos

<b>Aluno:</b> A2		<b>Idade:</b> 18 anos	
<b>Docentes:</b>		<b>Turma:</b> 8º	<b>Data:</b> 24/06/2017 e 25/08/2017
<b>Metas gerais para a Turma</b>		<b>Estratégias</b>	
<p>1-Mobilizar a entrega de trabalhos no prazo estipulado;</p> <p>2- Organizar-se com as datas de realização e entrega dos trabalhos e com o material;</p> <p>3- Incentivar uma relação mais cordial entre todos;</p> <p>4- Estimular a autoestima de todos;</p> <p>;</p>		<p>- Filme “segredo”</p> <p>- Documentário: Nunca me sonharam (documentário para passar no 1º dia da semana do estudante)</p> <p>Valorizar as capacidades de cada um na turma; sem diferenciar provas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feira das profissões- organizadas pelos alunos; Quais interesses deles?</li> <li>• Quando realizar a feira? Iniciar em julho.</li> </ul>	

### Estratégias de Ensino e Aprendizagem utilizadas no PDI

<b>Aluno:</b> A2		<b>Idade</b> 18 anos
<b>Docentes:</b> Todos	<b>Turma:</b> 8º ano	<b>Data:</b> 24/06/2017 25/08/2017
<b>Metas priorizadas para o Aluno</b>	<b>Estratégias</b>	
<p>1- Mobilizar em A2 a entrega de trabalhos no prazo estipulado, bem como a organização desses trabalhos;</p> <p>2- Estimular A2 a se expressar, estimular expressão oral;</p> <p>3- Estimular em A2 a autoestima e uma maior segurança na realização de atividades.</p> <p>4- Desenvolver orientação espacial;</p> <p>5- Trabalhar a compreensão e o uso dos valores monetários;</p>	<p>1 – Responsabilizar A2 pela realização de trabalhos e provas quando não o faz, inclusive se necessário solicitando auxílio da direção para conversar com ele.</p> <p>2 e 3- - Elogiar em sala, valorizando as capacidades de Daniel;</p> <p>-Não fazer provas diferenciadas para ele, mas verificar o que avaliar nas provas.</p> <p>- Itens 1 ao 3 trabalhar muito em sala de aula, itens 4 e 5 desenvolver trabalho mais específico na SRM.</p> <p>Item 5- Usar aspectos do cotidiano do aluno para trabalhar orientação espacial e valores monetários.</p>	

**Registro avaliativo no PDI**

(Preenchido no decorrer da realização dos encontros formativos em 2017)

<b>Aluno:</b> A2	<b>Idade</b> 18 anos
<b>Docentes:</b> - Árvore- Sanga- Arroio- Campo- Rio- Morro- Pássaro- Fruto- Lagoa- Flor	<b>Turma:</b> 8º ano
<b>Metas/ Habilidade Funcional/Disciplina</b>	<b>Resultados</b>
A entrega de trabalhos no prazo estipulado, bem como a organização desses trabalhos;	No segundo semestre A2 teve avanços nesse aspecto.
Estimular A2 a se expressar, estimular expressão oral, autoestima e segurança na realização das atividades.	A2 teve avanços nesses aspectos, apresentando trabalhos com propriedade, sem mostrar estar envergonhado. A autoestima e segurança na realização dos exercícios em aula e no AEE ainda precisa ser estimulada.
Desenvolver orientação espacial;	Precisa ser mais trabalhado, pois A2 confunde os pontos cardeais ao se orientar.
Trabalhar a compreensão e o uso dos valores monetários	Precisa ser mais trabalhado, pois A2 mostra não conhecer a diferença entre reais e centavos e não possui autonomia para uso de dinheiro.

**APÊNDICE G- DIÁRIO DE REGISTRO DAS INTERVENÇÕES NA ESCOLA****REGISTRO DA INTERVENÇÃO NO ATENDIMENTO EM SALA DE AULA**

DATA: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

PROFESSOR: \_\_\_\_\_

1. Meios utilizados para o planejamento:
2. Para esta intervenção: ( ) planejei ( ) planejamos, as ações de:
3. Essas ações tiveram o objetivo de:
4. Nesta intervenção pude observar que o (s) aluno (s) com e sem deficiência:
5. Nesta intervenção pude observar que com a minha presença o professor: (receptividade, forma de interação, diálogo).
6. Nesta intervenção, como eu me senti? Quais foram os desafios e as conquistas?

**REGISTRO DA INTERVENÇÃO NO AEE EM SRM**

DATA: \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

- 
1. Para esta intervenção planejei:
  2. Esta ação foi planejada tendo por base quais acontecimentos, relatos e/ou observações?
  3. Nesta intervenção pude observar que o aluno com deficiência (quais suas reações, seus desafios e suas conquistas):
  4. Nesta intervenção, como eu me senti? Quais foram os desafios e as conquistas?
-