

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**Maíra da Silva Xavier**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO  
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Santa Maria, RS  
2017.

**Maíra da Silva Xavier**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Romano De Souza Bridi

Santa Maria, RS  
2017

**Maíra da Silva Xavier**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

**Aprovado em 17 de janeiro de 2017:**

Fabiane Romano de Souza Bridi

Fabiane Romano de Souza Bridi, Dra. (UFSM).

Glades Tereza Félix

Glades Tereza Félix, Dra. (UFSM).

Sabrina Fernandes Castro

Sabrina Fernandes Castro, Dra. (UFSM).

Cláucia Honnef

Cláucia Honnef, Me. (UFSM)

Santa Maria, RS  
2017

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade pública pela oportunidade e aos professores e funcionários do Curso de Especialização em Gestão Educacional por contribuírem com minha formação profissional.

A minha orientadora, Professora Fabiane Romano de Souza Bridi, pela oportunidade, dedicação e carinho com que sempre se envolveu neste trabalho.

Aos integrantes do grupo de pesquisa *aprendizagem e inclusão escolar* (NUEPEI/PPGE/UFSM) por compartilharem seus conhecimentos e acompanharem todo o processo desse estudo.

Às escolas da rede pública municipal de Santa Maria, seus professores e coordenadores pela participação e disponibilidade.

À comissão examinadora, professoras Glades Tereza Félix, Sabrina Fernandes Castro e Cláucia Honnef pela leitura dedicada a este trabalho e suas considerações.

Enfim, a todos que de alguma forma ou de outra contribuíram para a realização desta pesquisa.

Muito obrigada!

## RESUMO

### DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AUTOR: Maíra da Silva Xavier

ORIENTADOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

O presente estudo teve como objetivo compreender de que forma a gestão escolar contribui para articulação pedagógica entre o ensino comum e a educação especial nas escolas da rede pública municipal de ensino de Santa Maria/RS. Foi realizada uma pesquisa de métodos mistos em que foram unidas características de abordagens qualitativas e quantitativas. Contou-se com a participação de 42 sujeitos de pesquisa entre coordenadores pedagógicos e professores de dez escolas. Utilizou-se como instrumento para produção dos dados, dois questionários com questões objetivas com base na escala Likert, e ao mesmo tempo questões descritivas. A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) foi norteadora do processo analítico, em que através da leitura e interpretação dos gráficos gerados pela tabulação dos dados constituíram-se dois eixos de análise: “gestão educacional” e “articulações pedagógicas”. Além das políticas públicas, os principais autores que contribuíram para estruturação do referencial teórico e das análises foram Lück (2006; 2009); Libâneo (2007); Honnef (2013); Capellini (2004) e Zanata (2004). Destacam-se como resultado a importância da reconfiguração da gestão das escolas do município para construir espaços de colaboração e compartilhamento de práticas pedagógicas, uma vez que momentos para reuniões pedagógicas estão sendo cada vez mais escassos e não formativos. Além disso, concluiu-se que investir na formação de professores para se (re)construir uma perspectiva de articulação pedagógica presente nas escolas é fundamental, o que poderá contribuir para a construção de uma percepção da própria área da educação especial de forma ampla, não reduzida ao atendimento individualizado.

**Palavras-Chave:** Gestão Educacional; Articulação pedagógica; Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

## **CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE PEDAGOGICAL ARTICULATION IN SPECIAL EDUCATION**

AUTHOR: Maíra da Silva Xavier

ADVISOR: Fabiane Romano de Souza Bridi

The present study aims to understand how school management contributes to the pedagogical articulation between regular teaching and Special Education in municipal public schools in Santa Maria/RS. A research of mixed methods in which characteristics of qualitative and quantitative approaches were gathered was carried out. This research counted on 42 participants, pedagogical coordinators and teachers in ten schools. As tools for the data production, two questionnaires with closed (based in Likert scale) and open questions at the same time. The analysis of the content proposed by Bardin (2011) was guideline for the analytical process, in which by reading and interpreting graphics generated by the tabulation of statistic data constituted two points of analysis: “school management” and “pedagogical articulation”. In addition to public politics, the main authors who contributed for structuring the theoretical framework and analysis were Lück (2006; 2009); Libâneo (2007); Honnef (2013); Capellini (2004) and Zanata (2004). As a result, the importance of the management (re)configuration of municipal schools to the built of spaces of collaboration and sharing of pedagogical practices was highlighted, as moments for pedagogical meetings are becoming more limited and non-formative. In addition to this, investing in the teachers training to (re)build a perspective of pedagogical articulation present in schools is important, as well as it can contribute to the built of a perception of Special Education area in broad way and not reduced to the individual care.

**Key – words:** School Management, Pedagogical Articulation; School Inclusion.

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 – Atuação da educação especial na escola regular.....20

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Relação de matrículas das instituições escolares que possuem maior percentual de alunos em situação de inclusão .....	30
Quadro 2 – Relação de matrículas das sete instituições escolares que possuem menor percentual de alunos em situação de inclusão.....	30
Quadro 3 – Escala de Likert.....	31
Quadro 4 – Participantes da pesquisa.....	32

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 – A influência da gestão educacional no trabalho pedagógico dos professores.....	36
Gráfico 02 – A perspectiva do atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico segundo os coordenadores.....	38
Gráfico 03 – A frequência das reuniões pedagógicas segundo os coordenadores...	40
Gráfico 04 – Momentos para diálogos entre os professores.....	42
Gráfico 05 – Necessidade da articulação pedagógica.....	44
Gráfico 06 – A contribuição da articulação pedagógica no processo de inclusão escolar.....	46
Gráfico 07 – Articulação pedagógica: Planejamento e ações colaborativas.....	48
Gráfico 08 – Fatores que dificultam ou por vezes impedem a articulação pedagógica.....	50
Gráfico 09 – A articulação pedagógica e o modelo de organização escolar.....	53

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	11
<b>1. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	14
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO REGULAR.....	14
1.2 GESTÃO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA.....	22
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	28
<b>3. CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS</b> .....	35
3.1 GESTÃO EDUCACIONAL.....	36
3.2 ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA.....	45
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	55
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58
<b>ANEXO A – RESULTADOS QUANTITATIVOS</b> .....	62
<b>ANEXO B – RESULTADOS QUALITATIVOS</b> .....	64
<b>ANEXO C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES</b> .....	80
<b>ANEXO D – QUESTIONÁRIO COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b> .....	83
<b>ANEXO E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	86
<b>ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	87

Durante minha trajetória no Curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, o interesse sobre a prática pedagógica do professor da educação especial foi crescendo e despertando a curiosidade para a pesquisa nessa temática. Ao concluir minha formação inicial em 2014, com a apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulado “Práticas Pedagógicas Inclusivas no âmbito da Educação Matemática”, em que tive a oportunidade de analisar publicações que tratassem sobre práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva no ensino fundamental, percebi a necessidade e o desejo de continuar pesquisando sobre o assunto.

No ano seguinte, motivada pelo meu processo de formação e por compreender que a pesquisa é um instrumento que enriquece o trabalho docente, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional, na mesma universidade. Com a vivência entre a formação acadêmica e o dia a dia de uma escola da rede privada de ensino, fui-me (re)constituindo enquanto ser professora, e conseqüentemente, pesquisadora da prática pedagógica. Nesse sentido, minhas inquietações sobre a ação docente vieram ao encontro da atuação da gestão educacional.

Partindo da concepção de Lück de que,

a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (Lück, 2006, p. 25)

E considerando os professores pertencentes ao processo de gestão de uma instituição escolar, eles, através de suas práticas pedagógicas, também sustentam e dinamizam o modo de ser e fazer da escola. Diante disso, neste contexto atual de educação, não há como desconsiderar a importância de se investir na pesquisa sobre a gestão da prática pedagógica dos professores tanto da educação especial quanto da classe regular de ensino.

Tendo as políticas públicas como norteadoras da prática docente do professor da educação especial, é possível perceber a orientação para uma articulação entre o trabalho desse profissional com os demais professores. Isso se evidencia desde a publicação da Resolução nº2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica, documento este que faz indicação dos serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns por meio de um trabalho de equipe. Até mais recentemente, na resolução nº04/2009, que traz as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE; dentre elas destaco:

- Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
  - VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
  - VIII – *estabelecer articulação* com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p.03)

Compreende-se, na atuação do professor da educação especial, que sua prática pedagógica não seja restrita somente a sala de recursos, nem somente ao atendimento individualizado ao aluno, mas sim contemple os diferentes espaços da escola e estabeleça uma prática pedagógica articulada com os demais professores. Mas, para que isso aconteça, existem fatores importantes do contexto escolar que precisam estar voltados para esta perspectiva; como por exemplo, a organização da carga horária dos professores para que consigam articular seu trabalho.

Considerando que as concepções e o modo como uma escola é gestada influenciam diretamente na prática pedagógica docente, surge a seguinte questão: *Como a gestão escolar tem percebido e possibilitado a articulação pedagógica entre os professores da educação especial e do ensino regular?*

Dessa maneira, a presente pesquisa tem por objetivo compreender de que forma a gestão escolar contribui para articulação pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino. Entende-se que a prática pedagógica é construída sob a orientação das políticas públicas e também através das condições e relações de trabalho estabelecidas no ambiente escolar. Ou seja, a articulação pedagógica entre os professores pode ou não ser norteadora do trabalho docente frente à inclusão escolar dependendo de que possibilidades são ofertadas a partir da gestão de cada instituição de ensino.

Cabe esclarecer que o termo *articulação pedagógica* foi utilizado neste trabalho para se referir às ações de aproximações da prática pedagógica e desenvolvimento de ações colaborativas entre o professor da educação especial e do ensino regular. Basicamente, a articulação pedagógica consiste em estabelecer relação entre as atividades desenvolvidas no atendimento individualizado e as atividades realizadas em sala de aula e/ou elaborar o planejamento de forma colaborativa com os demais professores e/ou desenvolver ações no âmbito da sala de aula, em conjunto com o(s) professor(res) do ensino regular.

No próximo capítulo, faz-se um resgate da história da constituição do campo da educação especial; bem como são apresentadas as diferentes configurações e possibilidades da articulação pedagógica por meio dos estudos de Capellini (2004), Zanata (2004) e Honnef (2013). Ainda compondo o referencial teórico, foram feitas algumas considerações sobre gestão educacional fundamentada pelos autores Lück (2006; 2009); e Libâneo (2007).

Na sequência, são descritas as ações metodológicas que fizeram que este estudo correspondesse à abordagem de métodos mistos. Neste capítulo, também estão detalhados a elaboração do instrumento de pesquisa, dois questionários com questões fechadas e abertas, e como foi feita a análise e tratamento dos dados produzidos.

O capítulo 3, Considerações Analíticas, está subdividido nos dois eixos de análise: “3.1 Gestão Educacional” e “3.2 Articulações Pedagógicas”. Nessa parte, são apresentados os resultados qualitativos e quantitativos; gráficos foram utilizados para ilustrar os resultados das médias ponderadas e contribuir para as reflexões feitas a partir da sua interpretação e relação com outras pesquisas e autores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde se retoma o desenvolvimento da pesquisa, destacam-se os principais resultados e são feitas algumas conclusões sobre a presente pesquisa.

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

## 1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO REGULAR

Ao longo do tempo, as concepções acerca da pessoa com deficiência foram se modificando de acordo com as condições sociais e históricas da nossa sociedade. Atitudes de discriminação e segregação em relação a esses sujeitos marcaram essa história, pois se acreditava na necessidade da institucionalização, ou seja, necessidade “[...] pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (BRASIL, 2000, p. 13)”.

No século XX, a partir de estudos que criticavam o processo de institucionalização, sinalizando que as práticas dessas instituições não recuperavam as pessoas com deficiência para a vida em sociedade, começou-se a pensar na reabilitação e educação desses sujeitos com o objetivo de integrá-los socialmente. Essa concepção de integração, no entanto, não desfez o caráter assistencialista e de segregação, pois centralizou a educação da pessoa com deficiência nas classes especiais até praticamente ao final do século.

Somente nas décadas de 80 e 90 que se registra o avanço em relação às políticas públicas que amparam a educação das pessoas com deficiência no Brasil. Isso se evidencia com a publicação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, que garante a educação como direito de todos, e institui no Inciso III, do Art. 208, do Capítulo III que, o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. E também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que destaca em parágrafo único no Capítulo V que o poder público passa a adotar, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino. Cabe ressaltar que eventos internacionais aconteceram nessa época e impulsionaram as leis brasileiras em relação ao processo de inclusão, como é o caso da Declaração de Salamanca, em 1994, que o Brasil foi signatário comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo.

Em 2001, foi lançado o Plano Nacional da Educação, um plano de Estado em favor da Educação para todos, que apresentou metas a serem alcançadas pelo país

até o ano de 2010. O campo da educação especial teve seu espaço e foram traçadas metas, basicamente a respeito da ampliação do atendimento educacional especializado realizado preferencialmente na rede regular de ensino desde a educação infantil até a qualificação profissional dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Ainda no ano de 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento trata mais especificamente da implantação e implementação dos serviços da educação especial, da organização do atendimento educacional especializado na rede regular, e do serviço de apoio pedagógico especializado. A importância desse documento está na indicação que faz sobre articulação pedagógica dos professores da educação especial com os demais professores, sinalizando que o processo de inclusão “[...] exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializado, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório” (BRASIL, 2001, p. 51).

Nesse período, coloca-se no âmbito das diretrizes que o atendimento educacional especializado não é centrado no atendimento individualizado ao aluno na sala de recursos, e sim que ele abrange os demais cenários da escola e necessita da articulação pedagógica entre os professores. Além disso, nota-se, através dessa indicação, a preocupação com a aprendizagem do sujeito público-alvo da educação especial e não apenas com o seu acesso na escola regular com o objetivo único de interação por estar em um espaço social. Assim, pode-se afirmar que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são significativas pela concepção mais abrangente do sujeito com deficiência e da própria atuação da educação especial.

Tendo subsídios com esse documento que enfatiza o trabalho em equipe do professor da classe comum com o professor da educação especial, profissionais da área passaram a problematizar quais as possibilidades de construir essa parceria nas ações pedagógicas a fim de contribuir para a aprendizagem do aluno em situação de inclusão escolar. Em consonância com esse movimento, iniciaram-se as pesquisas sobre estratégias de articulação pedagógica no âmbito da academia.

Um dos primeiros registros acadêmicos publicados no Brasil sobre a possibilidade de articulação pedagógica entre o professor da educação especial e o

professor do ensino comum foi a publicação das teses de doutorado de Capellini e Zanata, em 2004. Capellini buscou através de seu estudo verificar as implicações do *ensino colaborativo* desenvolvido em duas escolas do ensino fundamental. O conceito de ensino colaborativo foi fundamentado com base na literatura internacional, pois, naquele momento, era a única fonte de referência sobre essa prática.

O ensino colaborativo é uma fusão pragmática entre professores da Educação Comum e Especial para ensinar de forma colaborativa, ou seja, uma estratégia inclusiva desenvolvida com reestruturação dos procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comum, mediante um ajuste por parte dos professores. Neste modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma co-ativa e coordenada, para ensinar grupos heterogêneos tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais, em cenários inclusivos. Ambos compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula. (BAUWENS & HOURCADE, 1995; COOK & FRIEND, 1995 e DUCHARDT, MARLOW, INMAN, CHRISTENSEN & REEVES, 1999 apud CAPELLINI, 2004, p. 88).

No ensino colaborativo, professores de formações distintas atuam em conjunto no planejamento, prática e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos de forma que não haja nenhum tipo de hierarquia entre eles. Ou seja, tem-se a concepção de que a união de profissionais com formações diferentes, sendo um especificamente na área da educação especial, pode ser positiva para a prática diária em sala de aula.

No estudo de Zanata (2004), a autora atuou como colaboradora no planejamento e intervenção de três professores dos anos iniciais do ensino fundamental que possuíam um aluno surdo em situação de inclusão escolar. Como principais resultados, Zanata (2004) destaca que a partir do momento em que se constitui um ambiente de colaboração entre os professores, são muitas as possibilidades de intervenção com uma turma, e estas não beneficiaram apenas os alunos surdos, mas sim todos os demais.

A busca por uma educação de qualidade na última década provocou reflexões no cenário inclusivo e com isso a pesquisa voltada para as alternativas metodológicas e organizacionais da escola se tornaram fundamentais para a (re)construção constante do fazer uma educação para todos. Assim como Capellini e Zanata (2004), outros pesquisadores tiveram interesse em investigar a possibilidade da prática do ensino colaborativo e os prováveis efeitos na escolarização dos alunos público-alvo da

educação especial. Fontes (2007) desenvolveu sua pesquisa trazendo o conceito de sistema de bidocência como sinônimo de ensino colaborativo, com base em Beyer (2005), sinalizando que os professores da educação especial poderiam destinar parte da sua carga horária no acompanhamento do professor regente na sala de aula e interagir diretamente com a turma de alunos.

No ano de 2012, Rabelo faz referência ao termo “co-ensino” em sua dissertação que teve como objetivo questionar sobre as possibilidades e limites de contribuições que o ensino colaborativo pode propiciar à formação continuada de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. No texto, a autora faz uso do termo ensino colaborativo ressaltando que este possui o mesmo significado de “co-ensino”, e o “ensino colaborativo ou co-ensino envolve a parceria entre professores do ensino comum e ensino especial, trabalhando juntos para favorecer a escolarização em classe comum de alunos com NEEs” (RABELO, 2012, p.23). Dessa maneira, de acordo com a bibliografia consultada, entende-se que os conceitos de sistema de bidocência e co-ensino referem-se ao *ensino colaborativo* inicialmente citado por Capellini e Zanata em 2004.

Mais recentemente, Honnef (2013), dedicou-se ao estudo de práticas pedagógicas no campo da educação especial e inspirada na prática de ensino colaborativo desenvolveu o conceito de *trabalho docente articulado* em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora, o conceito é distinto do ensino colaborativo em alguns aspectos:

O trabalho docente articulado é pensado como uma adaptação ao ensino colaborativo, sendo seu diferencial o fato de que não se necessita sempre da presença de ambos os professores, de educação especial e da classe comum, no desenvolvimento da aula. Já o planejamento e a avaliação considerando as características de todos os educandos são elementos do trabalho pedagógico que sempre devem permear um processo de diálogo, de articulação entre professores de educação especial e da classe comum, em se tendo na turma alunos com NEE. (HONNEF, 2013, p.02).

No caso do ensino colaborativo, o professor da educação especial trabalha em conjunto com o professor do ensino comum em todos os momentos da prática pedagógica, ou seja, desde a elaboração até o desenvolvimento e avaliação das atividades, buscando envolver todos os alunos de uma turma heterogênea. Assim, basicamente o professor da educação especial passaria a se ocupar do processo de

interação e aprendizagem de uma turma que possui alunos em situação de inclusão escolar, transportando seu foco de atuação da sala de recursos para a classe regular de ensino.

O trabalho docente articulado prevê o diálogo e a colaboração entre os professores para o planejamento das ações pedagógicas, mas não prevê essa parceria em tempo integral na sala de aula. Nesse caso, haverá a presença do professor da educação especial na classe regular para apoio no desenvolvimento da aula somente se for percebida a necessidade. Dessa maneira, o professor da educação especial tem maior disponibilidade para trabalhar de forma articulada com outros professores e/ou realizar o atendimento individualizado na sala de recursos.

Honnef (2013) desenvolveu o conceito de trabalho docente articulado considerando a atuação do professor da educação especial com alunos incluídos em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pois nesses níveis de ensino não existe mais a unidocência, o que é mais um desafio para a efetivação do ensino colaborativo. Além disso, a autora salienta que os professores participantes da sua pesquisa destacaram como importante o desenvolvimento de um trabalho docente articulado, mas poucos mencionaram as dificuldades da sua efetivação na prática, como por exemplo, o baixo número de professores da educação especial e pouco tempo para a realização dessa articulação. O cenário atual da educação inclusiva tem impulsionado e reconhecido a realização de práticas alternativas, mas, ao mesmo tempo, não se percebe o investimento necessário para que essa articulação pedagógica seja característica da atuação da educação especial nas escolas.

Ainda assim, há a tendência de cada vez mais se pensar em ações envolvendo a parceria entre os professores da educação especial e do ensino comum. Isso desmistifica a concepção de que a aprendizagem dos alunos em situação de inclusão escolar é de responsabilidade exclusiva do professor da educação especial, pois se compreende que a atuação do professor da educação especial tem sentido amplo dentro do cenário inclusivo.

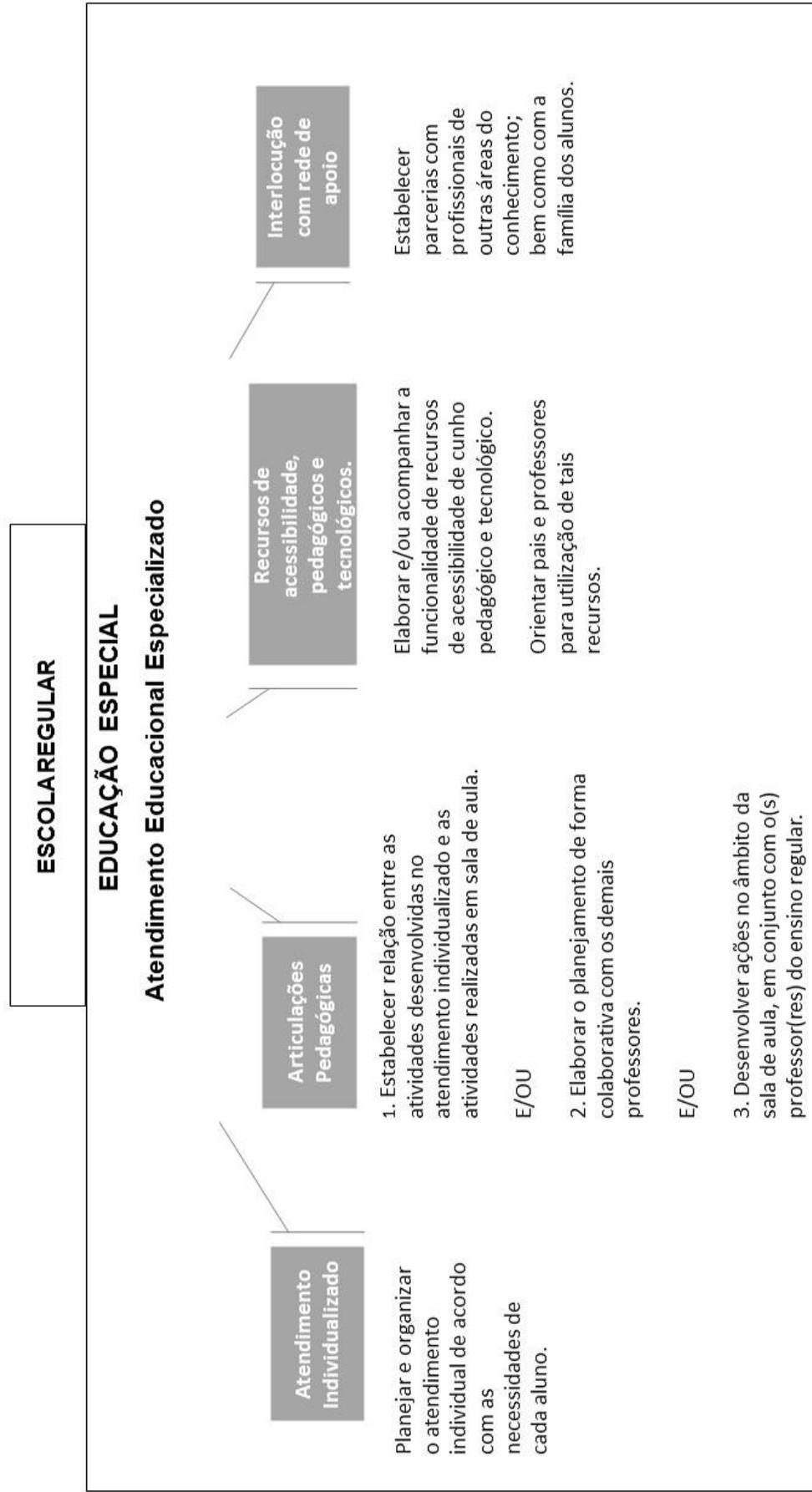
O atendimento individualizado na sala de recursos, que é apenas um dos elementos que compõe seu trabalho, entretanto, tem maior destaque e por vezes é interpretado como a única função do educador e sinônimo de atendimento

educacional especializado. Mas, segundo o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, o atendimento educacional especializado tem por objetivo:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Ou seja, o atendimento educacional especializado não corresponde a uma ação isolada com/para o aluno público-alvo da educação especial, mas compreende uma atuação plural do educador que busca através da interlocução com a gestão escolar, como um todo, garantir a permanência desse aluno na escola. Com base nesse documento e na resolução nº04/2009 que traz as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, já citadas nesta pesquisa, foi elaborada uma representação (figura 1) expondo as diferentes ações que constituem o campo da educação especial na escola regular.

Figura 1 – Atuação da educação especial na escola regular.



Fonte: Elaboração própria da autora com base nas políticas públicas citadas no texto, que orientam a atuação da educação especial na escola regular (2017).

Nessa sistematização é possível observar a dimensão da educação especial enquanto área de conhecimento no desenvolvimento de suas ações em um de seus campos de atuação que é a escola regular. Através do atendimento individualizado, da articulação pedagógica, da interlocução com a rede de apoio e do acompanhamento/elaboração dos recursos de acessibilidade, pedagógicos e tecnológicos, o professor da educação especial permeia o espaço escolar, atinge os diferentes níveis de ensino e se integra ao contexto; ou seja, suas atribuições “[...] perpassam desde a elaboração de materiais didático-pedagógicos até a articulação entre gestores, professores, família e comunidade escolar” (BAPTISTA, 2013, p. 29).

Entre as faces dessa atuação, este estudo tem como foco a articulação pedagógica. Entende-se que a articulação pedagógica pode acontecer em diferentes níveis que, não necessariamente, dependem da estruturação do nível anterior para serem realizados, isto é, são ações independentes de aproximação entre o trabalho do professor da educação especial e do professor do ensino regular que podem acontecer por um determinado período de tempo, caracterizando articulação do trabalho pedagógico desenvolvido. Essas ações incluem: *Estabelecer relação entre as atividades desenvolvidas no atendimento individualizado e as atividades realizadas em sala de aula e/ou elaborar o planejamento de forma colaborativa com os demais professores e/ou desenvolver ações no âmbito da sala de aula, em conjunto com o(s) professor(res) do ensino regular.*

A partir do diálogo com o professor do ensino regular, o professor da educação especial pode estabelecer relação entre as atividades desenvolvidas no atendimento individualizado e as atividades realizadas em sala de aula. Na sala de recursos, através de materiais específicos e com o atendimento de forma individual, o educador pode trabalhar habilidades necessárias para aprendizagem de determinado conteúdo que está sendo desenvolvido na sala regular. Ou ainda, o professor pode realizar atividades para alcançar diferentes objetivos, mas utilizando como fio condutor dos atendimentos a mesma temática ou assunto que vem sendo trabalhado em sala de aula. Com a organização dos atendimentos de forma contextualizada, o aluno pode se sentir seguro e receptivo em relação à proposta do atendimento. Além disso, essa possibilidade de articulação pode ser uma oportunidade para o aluno (re)significar a aprendizagem escolar.

A elaboração do planejamento de forma colaborativa e/ou desenvolvimento de ações no âmbito da sala de aula em conjunto com o(s) professor(res) do ensino regular dependem, de maneira geral, de como a gestão escolar percebe essa possibilidade de articulação e se organiza para que os professores possam desenvolver ações em conjunto. Através do planejamento de forma articulada o professor da educação especial pode orientar os demais professores com informações específicas em relação às habilidades ou dificuldades que o aluno apresenta, e de forma colaborativa podem construir alternativas para estruturar o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a construção de um contexto favorável à interação de forma positiva entre os docentes, pautada na colaboração e no trabalho em equipe, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento de ações em conjunto em sala de aula. Atuando na sala de aula, o professor da educação especial pode observar situações comportamentais do aluno quando está com sua turma, como interage com os colegas, etc. situações que com apenas a realização do atendimento individualizado não teria a oportunidade de acompanhar. Além disso, para o professor do ensino regular, contar com a presença de um segundo professor em sala de aula, especialmente quando deseja realizar alguma atividade que exige maior atenção dele para com todos os alunos, pode contribuir para o andamento da aula e para (re)significar a relação do professor com o aluno em situação de inclusão escolar. É importante que o professor perceba que não precisa deixar de desenvolver determinadas ações em função de um aluno com deficiência, mas pensar em diferentes maneiras de envolver toda turma nas atividades, e, uma delas pode ser a presença do professor da educação especial, configurando mais uma possibilidade de articulação entre as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, a seguir são apresentadas algumas considerações sobre a gestão educacional e a organização da educação especial na escola visando possibilidades de articulação pedagógica.

## 1.2 GESTÃO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA.

O espaço escolar é lugar onde são construídas as relações dos alunos com o conhecimento sistematizado e organizado pela sociedade, bem como espaço onde

são ampliadas as possibilidades de cada um aprender, através da interação, a constituir relações de formas positivas com outras pessoas. A escola (re)significa-se e (re)constrói-se nesse conjunto de funções que a caracterizam como espaço de garantir o direito a educação para todos. Nesse lugar, a gestão educacional tem seu destaque, pois através dela que se criam meios para que todos possam ensinar e aprender.

Cabe esclarecer que o conceito de gestão educacional

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação de políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006, p.36).

A gestão educacional deve estar em consonância com as políticas educacionais públicas para gerir o sistema escolar de maneira que possa contribuir para a garantia do direito a educação de todos os estudantes. De acordo com a Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, um dos princípios da educação nacional é a gestão educacional democrática. Cada instituição em sua organização precisa preservar a participação dos docentes e da comunidade em geral nas decisões que definem aspectos do cotidiano da escola. Ou seja, quando se trata da gestão educacional da escola pública é subentendido pelas políticas que a democracia deve ser norteadora de todo processo.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 06).

A gestão de uma instituição escolar é um processo em que todos os sujeitos do contexto precisam estar envolvidos. A participação da comunidade, dos alunos e professores é de fundamental importância para contribuir no trabalho efetivo da equipe diretiva, mas para isso é necessário que todos compreendam seu papel e o compromisso que possuem com a escola e, conseqüentemente, com a sociedade. Sobre a democracia no contexto escolar, Lück destaca que

A proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição. (LÜCK, 2006, p. 58).

Através da participação de forma democrática cada sujeito vai (re)significando suas vivências no espaço escolar, percebendo que faz parte de um contexto e é capaz de propor ações que podem modifica-lo. Essa conscientização da comunidade escolar integra o processo de descentralização da autoridade nas escolas, pois em uma instituição em que todos são responsáveis, todos têm autonomia para participar da resolução de problemas e assim possibilitar mudanças. Segundo Lück (2006, p.76), “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados”.

Da mesma maneira, em uma escola de contexto inclusivo, todos precisam se sentir corresponsáveis por contribuir para que os alunos público-alvo da educação especial possam participar de todas as atividades escolares. Enquanto profissional de educação, sentir-se responsável pela formação de todos os estudantes e ter este compromisso com o processo de ensino e aprendizagem com os alunos em situação de inclusão é compreender o seu papel dentro da escola. A partir disso, o trabalho da educação especial também se insere, buscando articular práticas e contribuir para que os alunos obtenham sucesso em seu processo de escolarização.

No âmbito da gestão municipal, o qual esta pesquisa acontece, a Prefeitura de Santa Maria publicou em 2015 o Plano Municipal de Educação que apresenta vinte metas com estratégias para a cidade alcançar ao longo de dez anos. A meta nº 04 é específica para a educação inclusiva:

**Meta 4:** Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da Educação Especial, o acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com total garantia de atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para a atendimento destes alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades, conforme legislação. (BRASIL, 2015, p. 09).

**Estratégia:**

4.9) garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas em Educação Especial, tais como ensino colaborativo e atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino pública e privada, assegurando um sistema educacional inclusivo, sob responsabilidade das mantenedoras. (BRASIL, 2015, p. 10).

Em relação às políticas públicas, o município parece ter clareza da importância da educação especial na escola, sabendo que o trabalho não se reduz ao atendimento individualizado na sala de recursos. Ter como uma das suas metas o ensino colaborativo é um grande passo para o cenário da educação inclusiva na cidade. Pois, potencializar esta estratégia de articulação pedagógica significa fazer com que toda a comunidade escolar perceba, enquanto gestora, a presença do professor da educação especial como um segundo professor que vem para contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Significa também ampliar a compreensão sobre o papel da educação especial na escola, possibilitando parcerias colaborativas, de forma que não exista hierarquia entre os professores. Enfim, fazer com que todos se sintam participantes de uma nova organização escolar, e que possuem condições de propor alternativas e participar do processo de ensino e aprendizagem de uma turma de alunos.

Toda essa organização da atuação da educação especial na escola, seja para o atendimento individualizado ou para possibilidades de articulação do trabalho pedagógico, depende da gestão escolar enquanto equipe de direção e coordenação. E essa equipe precisa ter conhecimento para construir um espaço de colaboração entre os professores e incentivar que as diferentes possibilidades de articulação de trabalho docente sejam realizadas.

A organização torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas e histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns e decidem, de forma pública, participativa e

solidária, os processos e os meios de conquista desses objetivos (LIBÂNEO, 2007, p. 382).

As possibilidades de articulação do trabalho pedagógico no cenário inclusivo conduzem-nos para a reflexão sobre a construção de um contexto de colaboração pautada nessa organização formada pela singularidade de cada sujeito, mas que de forma participativa e colaborativa constroem alternativas para atender a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos. Todos, enquanto gestores, e através de uma prática participativa e democrática, tecem no cotidiano suas aproximações, intervenções e diálogos. Uma interação positiva de forma contínua é reflexo de uma organização pautada na colaboração e no trabalho em equipe.

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização, que por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com práticas individualistas [...] (LIBÂNEO, 2007, p. 383).

Organizar o contexto escolar para a participação e colaboração entre os gestores significa compreender a potencialidade da interação entre diferentes profissionais. As ações articuladas e colaborativas podem ser lócus de aprendizagem para os professores, enquanto a partir do diálogo e da reflexão conjunta buscam diferentes formas de ensinar.

Para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra seu caráter fundamentalmente colaborativo (VIGOTSKI; BAKHTIN, BATESON, 2006, p.23).

Assim como os alunos aprendem através da relação que estabelecem com os professores e colegas, a interação colaborativa entre os docentes é potencial para o processo contínuo de aprender a ser professor. (Re)Construir no cotidiano escolar uma prática democrática e participativa, em que o diálogo e a colaboração sejam características para a formação tanto dos alunos quanto dos professores, é processual, e, ao mesmo tempo, subjetivo de forma que permeia todos os tempos-espacos escolares. Nesse caso, “o processo intersubjetivo de trocas e construção de

saberes requer o movimento e o dinamismo na forma de olhar para as realidades que constituem a realidade social e cultural em que nos encontramos situados” (ZITKOSKI, 2007, p. 176).

Gestar uma instituição escolar considerando a colaboração e a articulação pedagógica em educação especial vincula-se à perspectiva inclusiva de que todos podem compartilhar saberes, conhecimentos e experiências e construir conhecimento. A escola é produção das relações que nela se constituem, como destaca Henz, “a escola existe porque existem pessoas, educadores(as) e educandos(as), aprendizes do humano que vão se constituindo sócio-histórico-culturalmente [...] a escola é lugar para aprender a viver como gente” (2007, p. 166). Da mesma maneira que se almeja uma sociedade mais humana, em que os alunos respeitem uns aos outros na sua diferença e singularidade e convivam com ela, os professores também podem ser incentivados a dialogar e compartilhar saberes uns com os outros.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa no campo educacional realizada pelos profissionais da educação constitui-se como uma ferramenta importante para construção do conhecimento e para o processo contínuo da formação docente. O professor instigado pelos desafios cotidianos busca compreender a realidade, “trata-se de compreender problemas que surgem no campo social, a fim de eventualmente contribuir para sua solução” (LAVILLE, 1999, p.41). Dessa maneira, a pesquisa aqui apresentada não se dissocia da prática pedagógica e sim a integra, sendo mais um instrumento de enriquecimento do trabalho docente.

Em relação à abordagem, este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa de métodos mistos, ou seja,

[...] o tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combinam elementos de abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa (ex., uso de perspectivas, coleta de dados, análise e técnicas de inferência qualitativas e quantitativas) com propósito de ampliar e aprofundar o conhecimento e sua corroboração. (JOHNSON, et. al., 2007, p.123).

Compreende-se que os tipos de pesquisa qualitativa e quantitativa podem complementar um ao outro. No sentido de que nenhuma das abordagens é considerada mais “científica” que a outra, mas sim que em alguns casos apenas uma delas se torna insuficiente para se alcançar o objetivo desejado. Na pesquisa de métodos mistos, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (Minayo & Sanches, 1993, p.247), o que se aproxima do que ocorreu neste estudo, pois se utiliza um instrumento e uma análise quantitativa para poder mensurar dados das escolas da rede pública municipal de Santa Maria. Mas, ao mesmo tempo foi considerada a subjetividade da pesquisadora ao elaborar e interpretar os dados produzidos na busca de tecer uma análise mais crítica e detalhada, e assim fazer as possíveis relações entre a gestão educacional e as possibilidades de articulação pedagógica entre professores.

Com o objetivo de compreender de que forma a gestão escolar contribui para articulação do trabalho docente nas escolas da rede pública municipal de ensino, foi realizada uma pesquisa de levantamento como procedimento para produção de dados, pois vai ao encontro de pesquisas de caráter descritivo que buscam conhecer

e interpretar opiniões e comportamentos. Entre as vantagens destaca-se que com os levantamentos tem-se “o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez, e obtenção de dados agrupados em tabelas que possibilitam uma riqueza na análise estatística” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.38).

Para definir o campo da pesquisa, optou-se por fazer um primeiro levantamento com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica ano de 2014<sup>1</sup>, os quais foram acessados a partir da utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com as informações disponíveis, foi possível identificar que naquele ano havia 16.662 alunos matriculados na rede pública municipal de ensino, e desse total, 641 (3,8%) eram alunos público-alvo da educação especial. Observando as matrículas desses alunos por escola, decidiu-se realizar a pesquisa na rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS, pois se identificou que os alunos público-alvo da educação especial estão matriculados em 75% das escolas dessa rede, o que é um número bastante significativo e indica que a grande maioria das instituições precisa refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas.

Para delimitar o campo da pesquisa, optou-se por entrar em contato com um número representativo de instituições escolares da referida rede que possuem alunos em situação de inclusão escolar. Considerando que essas matrículas estão distribuídas em 54 escolas, têm-se 20% delas como campo desta pesquisa, ou seja, 10 instituições.

Tendo em vista que a quantidade de alunos público-alvo da educação especial em uma escola pode determinar a necessidade da existência de uma sala de recursos multifuncional e a contratação do professor da educação especial, acredita-se que ao mesmo tempo esse público pode influenciar as concepções sobre o processo de inclusão, a organização escolar, e as práticas pedagógicas, isto é, a gestão das diferentes realidades escolares. A partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, pode-se identificar o percentual de alunos em situação de inclusão por escola, e para definir as dez escolas participantes, primeiramente decidiu-se entrar em contato com as cinco escolas com maior e menor percentual de alunos em situação de inclusão escolar. Ainda, por este estudo se tratar da articulação do trabalho docente, entre o professor da classe regular com o professor da educação

---

<sup>1</sup> Este levantamento foi realizado no segundo semestre do ano de 2015, neste período os dados mais recentes que estavam disponíveis eram referentes ao ano de 2014.

especial, tem-se como mais um critério para a escolha da instituição a atuação desses profissionais. Os quadros a seguir apresentam a relação de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas escolas da rede pública municipal de Santa Maria/RS.

Quadro 1 - Relação de matrículas das instituições escolares que possuem maior percentual de alunos em situação de inclusão.<sup>2</sup>

<b>Instituição</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Alunos N.E.E.</b>	<b>Percentual de alunos N.E.E.</b>	<b>Possui atuação do professor da educação especial</b>
ESCOLA A	148	19	12,8%	SIM
ESCOLA B	207	21	10,4%	SIM
ESCOLA C	127	12	9,4%	SIM
ESCOLA D	198	17	8,5%	SIM
ESCOLA E	184	13	7,0%	SIM

Fonte: Microdados Censo Escolar/2014

Quadro 2 - Relação de matrículas das instituições escolares que possuem menor percentual de alunos em situação de inclusão.

<b>Instituição</b>	<b>Total de alunos</b>	<b>Alunos N.E.E.</b>	<b>Percentual de alunos N.E.E.</b>	<b>Possui atuação do professor da educação especial</b>
ESCOLA F	209	2	0,9%	NÃO
ESCOLA G <sup>3</sup>	288	4	1,3%	SIM
ESCOLA H <sup>4</sup>	252	4	1,5%	SIM
ESCOLA I <sup>5</sup>	354	6	1,6%	SIM
ESCOLA J	219	4	1,8%	SIM
ESCOLA K	365	8	2,1%	SIM

<sup>2</sup> Microdados Censo Escolar/2014 – Escolas da Zona Urbana que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>3</sup> A escola G não aceitou participar da pesquisa.

<sup>4</sup> A escola H não aceitou participar da pesquisa.

<sup>5</sup> A escola I não aceitou participar da pesquisa.

ESCOLA L	576	14	2,4%	SIM
ESCOLA M	385	12	3,0%	SIM
ESCOLA N	416	13	3,0%	SIM

Fonte: Microdados Censo Escolar/2014

Com exceção da escola F, que não possui atuação do professor da educação especial, todas as demais foram convidadas para participar da pesquisa. As escolas G, H e I não aceitaram participar em geral porque já haviam encerrado suas participações em pesquisas de quaisquer universidades durante o segundo semestre do ano letivo. Portanto, são participantes dessa pesquisa as instituições A, B, C, D, e E com maior percentual de alunos em situação de inclusão escolar, e as escolas de menor percentual, F, J, K, L, M e N.

Como instrumento para produção dos dados, foram elaborados dois questionários, cada um com dez questões ao mesmo tempo fechadas e abertas. As questões foram divididas igualmente em dois eixos temáticos: “Gestão Educacional” e “Articulação Pedagógica”. A primeira parte de cada questão tem por base a escala de Likert que permite ao participante assinalar se está em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo ou totalmente de acordo com os enunciados apresentados.

#### Quadro 03 – Escala Likert

Concordo totalmente	Concordo Parcialmente	Nem concordo Nem discordo	Discordo Parcialmente	Discordo Totalmente
5	4	3	2	1

Fonte: Junior; Costa (2014)

Com esse tipo de questionário objetivou-se:

[...] verificar o nível de concordância do indivíduo com uma proposição que expressa algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico. Espera-se que os indivíduos que apresentem atitudes favoráveis a determinado tema possivelmente concordem com itens que expressem algo positivo sobre a questão, e aqueles com atitudes negativas concordem com itens que

expressem aspectos desfavoráveis ao tema e discordem daqueles que salientem pontos positivo. (MIRANDA, et. al., 2009, p. 106).

Além de inferir o seu nível de concordância para cada enunciado, foi pensado na possibilidade de o participante expor sua opinião sobre cada uma das afirmativas. Havia espaço em aberto, na segunda parte de cada questão, para que, se desejado, o participante dissertasse sobre o assunto. Assim, pode-se afirmar que cada questionário é composto por dez questões ao mesmo tempo fechadas e abertas.

Ainda, considerando que um trabalho embasado na articulação pedagógica entre os professores da educação especial e do ensino regular tem maiores possibilidades de acontecer nos anos iniciais por serem turmas de unidocência, optou-se por delimitar os participantes da pesquisa, convidando além do professor da educação especial e do coordenador pedagógico, os professores dos anos iniciais que possuíam alunos em situação de inclusão escolar nas turmas regulares. Dessa maneira, um questionário foi direcionado aos coordenadores, e outro aos professores, tanto do ensino regular quanto da educação especial. Como se pode observar no quadro 4, este estudo contou com 42 participantes.

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

Instituições Escolares	Professor(a) educação especial	Professor(a) do ensino regular	Coordenador(a) Pedagógico	Nº Participantes
ESCOLA A	01	02	01	04
ESCOLA B	00 <sup>6</sup>	02	01	03
ESCOLA C	01	02	01	04
ESCOLA D	01	03	01	05
ESCOLA E	01	02	01	04
ESCOLA J	01	03	01	05
ESCOLA K	01	02	01	04
ESCOLA L	01	04	01	06
ESCOLA M	01	02	01	04
ESCOLA N	01	01	01	03
<b>TOTAL</b>	<b>09</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>42</b>

<sup>6</sup> A professora de educação especial da escola B não aceitou participar da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria da autora (2017).

Para análise das partes fechadas de cada questão, utilizou-se escala Likert de 5 pontos para mensurar o grau de concordância dos sujeitos que responderam os questionários. Através da análise quantitativa utilizando Software Microsoft Office Excel versão 2013, realizou-se a verificação quanto à concordância ou discordância das questões avaliadas através da obtenção da média ponderada da pontuação atribuída às respostas dos participantes; em que os valores resultantes menores que 3 foram considerados como discordantes e maiores que 3, como concordantes dos enunciados apresentados. O valor exatamente 3 foi considerado como “sem opinião”, sendo o “ponto de equilíbrio” da escala.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) também fez parte deste estudo, pois contribuiu para a organização e interpretação das respostas dos participantes na metade descritiva das questões. Todas as considerações registradas pelos participantes de forma escrita constituíram o *corpus* de análise. O primeiro contato por meio da leitura flutuante destas considerações possibilitou a formulação de hipóteses de organização e inferências analíticas. Essa prática se constitui como a **pré-análise**, fase que “[...] compreende a leitura geral do material eleito para a análise, [...] efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 03).

Posteriormente, foi realizada a **exploração do material** que “[...] consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 04). Através de uma leitura mais atenta ao *corpus* de análise, pode-se obter informações necessárias para categorizar as considerações dos participantes por questão respondida e também classificá-las indicando as que são respostas imparciais, favoráveis ou não a cada afirmativa do questionário<sup>7</sup>. Dessa forma, buscou-se fazer a **interpretação** dos dados produzidos, relacionando as inferências

---

<sup>7</sup> A exploração do material, que consistiu na categorização e classificação das considerações escritas pelos participantes está disponível em anexo.

fundadas no *corpus* de análise com os resultados da análise estatística e referencial teórico.

### 3. CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Após a aplicação de todos os questionários, que ocorreu de forma presencial nas dez instituições, iniciou-se a análise dos dados com a leitura e a digitalização das observações feitas pelos participantes na parte descritiva de cada questão do instrumento da pesquisa. Dessas escritas constituiu-se o *corpus* de análise das considerações dos participantes sobre cada questão apresentada. Concomitantemente foi feito o levantamento das respostas das questões objetivas, e após a tabulação dos dados foram calculadas as médias ponderadas e o desvio padrão<sup>8</sup> de cada questão do questionário.

Em um segundo momento, tendo em mãos a média das questões foi feita uma leitura mais atenta das considerações dos participantes, com o objetivo de selecionar trechos ilustrativos para fazer uma comparação entre os resultados estatísticos com as respostas descritivas. Inicialmente, teve-se a ideia de fazer a análise comparando os dois grupos de escolas, as que possuem maior e menor percentual de alunos em situação de inclusão escolar. Entretanto como os dados do censo escolar disponíveis eram referentes ao ano 2014 e a pesquisa foi desenvolvida no ano de 2016, já havia uma mudança significativa em relação aos dados iniciais. Além disso, ao conversar com as professoras de educação especial, a grande maioria relatou que não realizam atendimento educacional especializado apenas com os alunos que são informados no censo escolar, mas também com outros alunos como aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. E, de maneira geral, não foi notada discrepância nas respostas das escolas de maior e menor percentual de alunos público-alvo da educação especial. Dessa forma, a análise foi realizada com o grupo total de escolas, optando-se por manter a estrutura da análise de acordo com a organização dos questionários, ou seja, em dois eixos “Gestão Educacional” e “Articulação Pedagógica”. Para embasar esse processo analítico, foram incorporadas ao texto algumas considerações de outros pesquisadores e autores que de alguma maneira contribuíram para a elaboração desta escrita.

Sendo assim, na sequência são tecidas algumas reflexões a partir da interpretação dos dados produzidos.

---

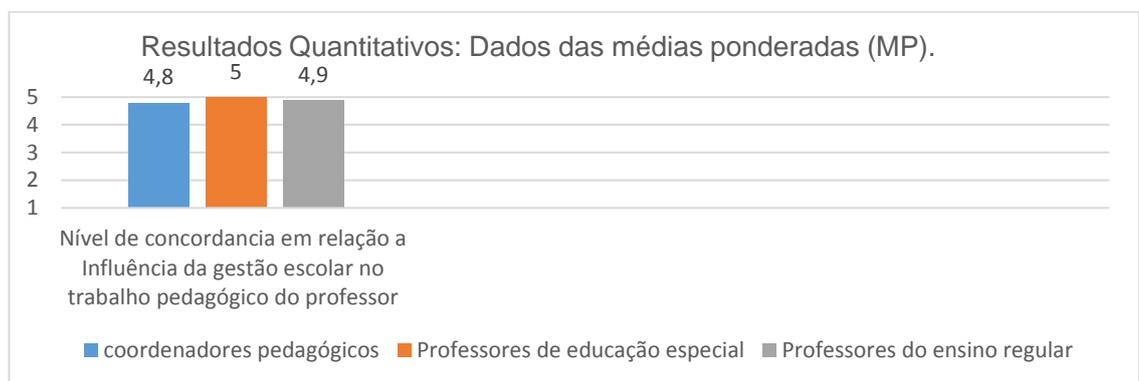
<sup>8</sup> Os resultados, na íntegra, encontram-se em anexo.

### 3.1 GESTÃO EDUCACIONAL

Gestar uma instituição de ensino envolve a participação de toda comunidade escolar. O processo de gestão está para além da administração restrita da equipe de coordenação; está na prática coletiva da descentralização de poder e na conscientização da corresponsabilidade de fazer parte de uma instituição. Mas, conscientizar-se e sentir-se integrante de determinado contexto também é um processo contínuo e inclui a concepção que cada um possui sobre seu papel dentro da gestão educacional.

No que se refere à influência da gestão de uma instituição escolar na organização do trabalho pedagógico, temos de acordo com as respostas objetivas a concordância unânime dos participantes. Ou seja, como é possível observar no “gráfico 01”, os coordenadores e professores acreditam que a maneira como é gestada uma instituição influencia no trabalho pedagógico dos professores. Ao mesmo tempo, a partir de algumas considerações dos participantes, podemos analisar alguns aspectos em relação à concepção de gestão educacional, esclarecendo que a gestão envolve não só a equipe diretiva, mas também a ação em conjunto de todos os profissionais que integram o contexto escolar.

Gráfico 01 – A influência da gestão educacional no trabalho pedagógico dos professores.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Em relação à influência da gestão educacional no trabalho pedagógico destacam-se as escritas da coordenadora pedagógica da escola M, que ressalta que *“a gestão influencia na organização do trabalho pedagógico, mas não determina a eficiência. Depende do professor também”* e da professora de educação especial da escola D, que afirma que *“a escola é um todo, a gestão atuando lado a lado com os professores torna o trabalho mais seguro e com objetivos “concretos”*. Nessas considerações, quando as participantes utilizam o termo “gestão” é possível perceber que estão se referindo à equipe de coordenação e direção, e não ao todo escolar, aos professores, alunos e funcionários. Mas, ao mesmo tempo, quando se atenta ao sentido da frase pode-se compreender que elas destacam a relação de todos que pertencem ao contexto escolar na influência da organização do trabalho pedagógico; indo ao encontro do que ressalta a professora dos anos iniciais da escola L que argumenta que *“toda a equipe tem que estar integrada”*.

Pigatto (2013), em sua pesquisa em nível de especialização, objetivou entender as concepções dos professores sobre a gestão escolar democrática. Entre os resultados do seu estudo, a autora conclui que os mecanismos da gestão educacional democrática estão presentes nas escolas, condizendo com o que prevê a legislação, porém para a realidade ser gestada de forma democrática, todos, incluindo a direção escolar, precisam agir com o mesmo propósito. A concepção de gestão abrange decisões coletivas, e não segregadas feitas por pessoas que não representam toda a comunidade escolar. A mudança paradigmática de administração para gestão escolar, não é uma questão apenas terminológica, mas sim de que a gestão propõe “[...] superar suas limitações de enfoque dicotomizado, simplificado e reduzido, e a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade” (LÜCK, 2009, p. 03).

Nessa mesma compreensão de conjunto e unidade, abordou-se a relação do Projeto Político Pedagógico – PPP com a atuação da educação especial nas escolas. Considera-se que o projeto político pedagógico, uma vez que construído envolvendo a participação da comunidade escolar, se torna uma importante ferramenta para envolver a todos no processo de gestão e conscientização sobre a responsabilidade individual e coletiva com a educação.

Ribeiro (2007), em sua pesquisa em nível de mestrado, desenvolveu um estudo sobre a gestão democrática do PPP das escolas municipais de sua cidade<sup>9</sup>. Com a pesquisa, concluiu-se que o processo de gestão ainda caminha a “passos lentos” nas escolas públicas, e que uma grande dificuldade das escolas é fazer com que o PPP venha a ser efetivamente o norteador das ações pedagógicas. Ainda assim, o autor destaca a importância do PPP, pois considera que o

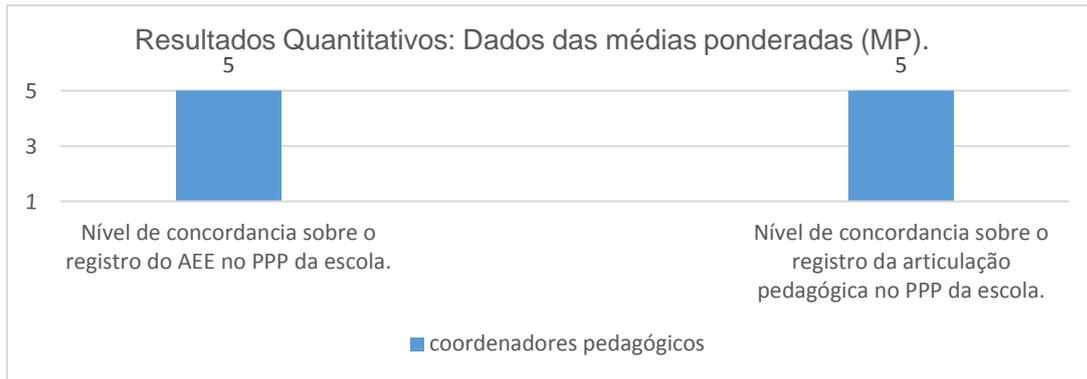
Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que propicia a organização e a participação da comunidade escolar. Por meio de sua construção se busca, de forma coletiva e democrática, a discussão dos problemas da escola e suas possíveis soluções. Isso é imprescindível para que cada unidade escolar levante suas dificuldades e potencialidades, discuta seus problemas e procure soluções dentro de sua realidade (RIBEIRO, 2009, p. 06)

A presença do atendimento educacional especializado – AEE no projeto político pedagógico está condizente com o que prevê a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (2008). No questionário, os coordenadores das dez escolas participantes desta pesquisa sinalizaram que no projeto político pedagógico está registrada a oferta do AEE, pois, como enfatiza a coordenadora da escola E, “*o atendimento educacional especializado é uma das grandes preocupações da escola*”. Os coordenadores consideram ainda que no PPP está prevista a possibilidade de articulação pedagógica entre os professores do ensino regular e da educação especial. Com isso, é possível perceber a importância da atuação da educação especial como parte da proposta pedagógica da escola; como aponta a coordenadora da escola C “*a educação especial faz parte de todo trabalho desenvolvido*”.

Gráfico 02 – A perspectiva do atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico segundo os coordenadores.

---

<sup>9</sup> Piraquara – PR.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Ao mesmo tempo, a coordenadora da escola B ressalta que no PPP a articulação pedagógica “*está prevista, mas ainda não se concretiza na prática*”. Ou seja, o projeto político pedagógico pode, muitas vezes, apenas servir para registrar objetivos de ações pedagógicas que são almejadas, mas que na prática não se efetivam. Essa situação é ilustrativa aos resultados da pesquisa de Ribeiro (2007) citados anteriormente, que em muitas instituições as práticas não são norteadas pelo PPP. Dessa forma, o projeto político pedagógico não assume função que lhe compete e isso pode, muitas vezes, ser resultado de uma construção não participativa e democrática do próprio documento.

A participação é característica fundamental para uma gestão de caráter democrático. O interessante no caso da gestão escolar é que toda a comunidade pertencente ao contexto participe de momentos de conversas e construção coletiva do PPP por interesse próprio e por compreender a importância de fazer parte e discutir, junto com os demais, ações sobre o cotidiano da escola. Para Lück,

A efetiva interação participativa, para além do discurso, do conhecimento de como as pessoas pensam e da oportunidade de se fazerem ouvir, pressupõe a interação de pontos de vista, de ideias e de concepções. Isto é, só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade das pessoas em sua construção (2006, p. 41).

Espaço de diálogo e participação, especialmente para os professores e equipe de coordenação e direção, são obtidos através das reuniões pedagógicas. Sendo bem conduzidas as reuniões no contexto escolar, elas podem ser enriquecedoras para

trocas de experiências entre os professores, para diálogos sobre problemas e encaminhamentos de soluções coletivas; momentos em que de fato todos podem expor suas vivências e opiniões. Entretanto, com esta pesquisa, os coordenadores das escolas puderam relatar um fato preocupante em relação às reuniões pedagógicas da rede pública municipal de ensino de Santa Maria.

No que se refere às reuniões pedagógicas, quantitativamente pode-se verificar no “gráfico 03” que os coordenadores concordam que são realizadas reuniões na escola, porém a frequência desses momentos, de acordo com as informações descritas, não é considerada satisfatória.

Gráfico 03 – A frequência das reuniões pedagógicas segundo os coordenadores.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Por meio das respostas descritivas, pode-se notar que a maioria dos participantes informa que as reuniões não acontecem com frequência, de maneira geral são reuniões mensais, como destaca a coordenadora da escola A, que explica “*por determinação da SMED, as reuniões são mensais com 90 minutos de duração*” e as coordenadoras das escolas D e E reafirmam a dificuldade em relação à frequência com a qual ocorrem as reuniões “*são reuniões mensais*”; “*Elas acontecem mensalmente, o que é muito pouco*”.

Ainda, em alguns casos não são realizadas reuniões pedagógicas, como é a situação da escola B, pois destaca a coordenadora: “*Não temos reuniões pedagógicas*”. Nesse sentido, pode-se inferir que os professores das escolas públicas

do município estão sendo privados de momentos específicos para a discussão sobre as demandas do contexto e compartilhamento de experiências de trabalho, isto é, sua participação, condição necessária para a gestão de forma democrática, está restrita.

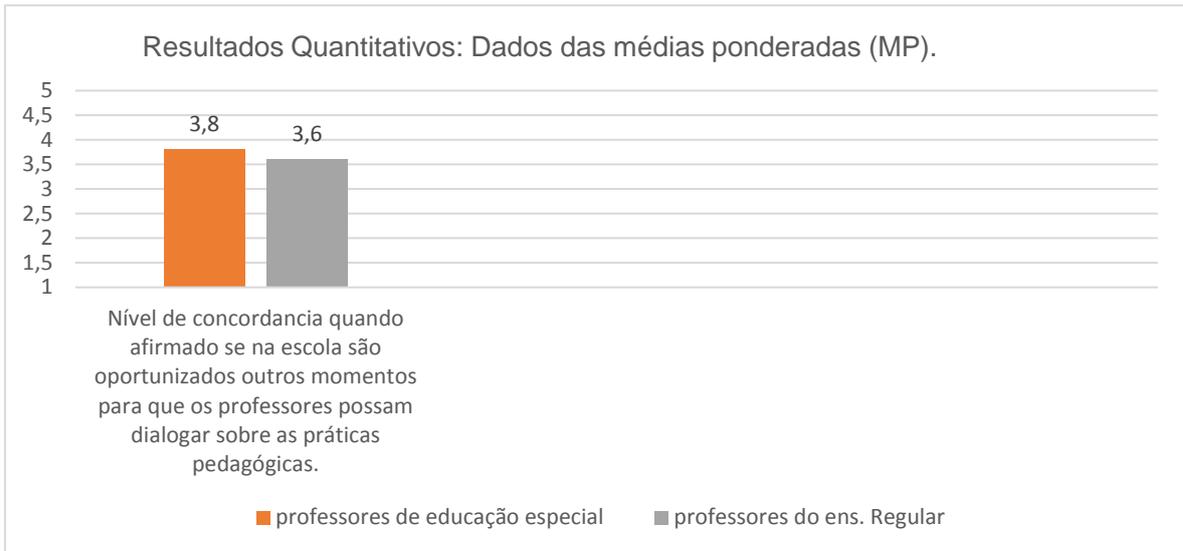
Ainda sobre as reuniões pedagógicas, uma professora do ensino regular da escola C afirma que na sua escola *“As reuniões acontecem, porém, o aspecto pedagógico em si é pouco tratado”*. A professora da educação especial da mesma instituição complementa relatando que *“as reuniões geralmente são mensais e com a pauta previamente programada com assuntos pertinente ao todo escolar [...]”*. Com essas considerações, entende-se que devido à limitação de tempo e frequência, as reuniões podem assumir uma perspectiva mais objetiva e informativa, não sendo espaço para a discussão da prática pedagógica.

Libâneo destaca que ações dessa natureza condizem com práticas individualistas e não com a coletividade, reflexões e tomadas de decisões em conjunto. Em suas palavras,

Predominam em muitas escolas e salas de aula práticas individualistas, em que as reuniões se destinam, quase sempre, a transmitir avisos, fazer reclamações sobre o comportamento dos alunos, organizar eventos extraclasse, etc. Nesses casos, as reuniões não são utilizadas para reflexão e análises das situações de trabalho, das dificuldades encontradas pelos professores, nem visam a troca de experiências e a decisões tomadas de maneira conjunta (2007, p. 383).

Quando questionado se na escola *“são oportunizados outros momentos além das reuniões, para que os professores da educação especial e os professores do ensino comum possam dialogar sobre as práticas pedagógicas”*, de modo geral, como é possível perceber no *“gráfico 04”*, os professores concordam com a afirmação. Mas levando em consideração as observações feitas pelos professores na parte descritiva da questão, é possível perceber que isso depende basicamente de como cada instituição escolar se organiza.

Gráfico 04 – Momentos para diálogos entre os professores.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

De modo geral, a maioria dos professores das escolas infere que há outros momentos para diálogos e compartilhamento das práticas pedagógicas. Entretanto, ao especificarem, é possível perceber que tais situações não possuem a mesma organização de uma reunião nem são previamente programados. As oportunidades de diálogos consistem basicamente em horários de entrada, saída, intervalos, recreio dos alunos e até mesmo durante a aula do professor.

Na escola A, tanto as professoras dos anos iniciais quanto a professora de educação especial destacam que conseguem dialogar, mas que não possuem um horário específico para isso. Conversam “[...] *nos intervalos do recreio, chegadas e saídas e quando necessário durante a aula*” (Prof.<sup>a</sup> Ens. Reg. Escola A) ou ainda “[...] *quando necessário a coordenação pedagógica entra na sala para liberar o professor*” (Prof.<sup>a</sup> Ed. Esp. Escola A). Já na escola K, as possibilidades de diálogos parecem ser mais difíceis, uma professora dos anos iniciais aponta que “*seria necessário maior possibilidade de encontros e espaços de diálogos na escola*”; e a professora de educação especial da mesma escola destaca que depende da organização da sua carga horária: “*quando é possível, participo dos conselhos de classe, não consigo em todos em função da pouca carga horária*”.

Momentos de conversas rápidas, sem aprofundamento sobre as questões de prática pedagógicas não têm o mesmo efeito na prática quanto reuniões com maior organização e fins formativos. Vogt (2012), em sua pesquisa, analisou as reuniões

pedagógicas como ações de formação continuada de professores no espaço escolar. A partir dos resultados destacou papel importante da equipe de coordenação neste sentido,

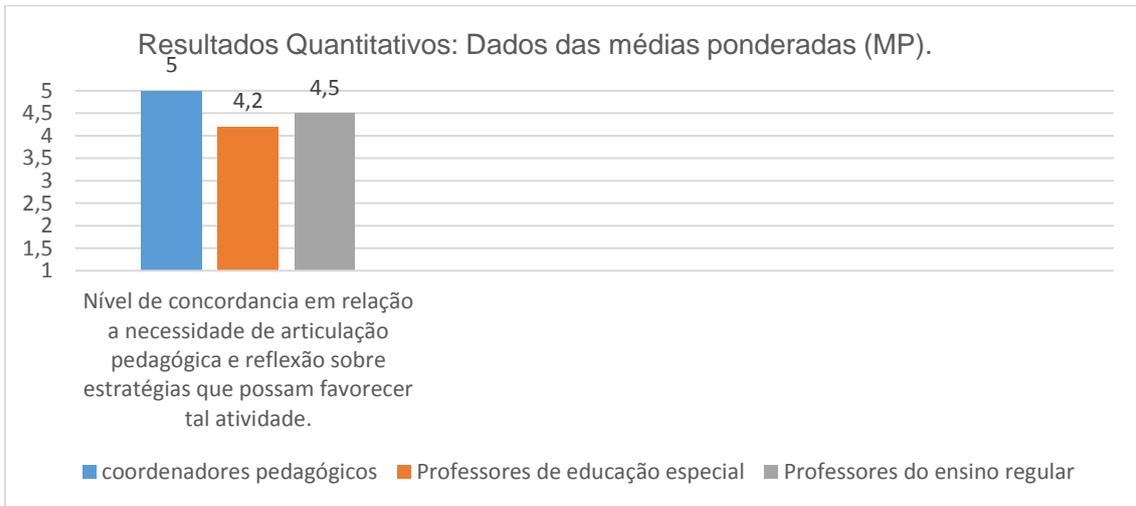
Além de promover a reflexão sobre fundamentos teórico-metodológicos da prática docente, a coordenação pedagógica também precisa trazer para o debate princípios e conceitos sobre a educação. Com esses subsídios, pode-se estimular ainda mais o estudo e promover a discussão coletiva, para então, buscar a ressignificação da prática pedagógica (p.100).

Ou seja, para potencializar os espaços de reuniões pedagógicas, a gestão da escola, principalmente coordenação e direção, precisa construir junto aos professores momentos propícios para uma prática pedagógica reflexiva, pautada no diálogo e na colaboração. No caso das escolas públicas da rede municipal de Santa Maria, lutar para conseguir um espaço novamente para organização do trabalho pedagógico das escolas seria o primeiro passo para instituir uma prática mais participativa entre os professores.

As equipes de coordenação e direção são as responsáveis diretas por incentivar e levar em frente discussões sobre a necessidade de a escola ser, em seu próprio contexto, um lugar formativo. Para Franco (2008, p.128), coordenar o pedagógico é “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Nesse sentido, os gestores da equipe de coordenação e direção precisam apoiar e planejar ações na escola que visem o diálogo e a colaboração entre os professores para assim buscar uma escola com práticas inclusivas norteadas pela articulação pedagógica.

Apesar de, na maioria das escolas participantes dessa pesquisa, serem oportunizados apenas momentos informais para além das reuniões pedagógicas para os professores dialogarem e de alguma maneira poderem articular seu trabalho; o “gráfico 05” mostra que os professores e os coordenadores pedagógicos concordam que a equipe escolar percebe a necessidade da articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores, e por isso têm pensado em estratégias que favorecem esse tipo de atividade.

Gráfico 05 – Necessidade da articulação pedagógica.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Nas palavras dos coordenadores a articulação pedagógica, é fundamental para a prática na escola regular e colocam a educação inclusiva como responsabilidade de todos, sendo importante o “*trabalho em equipe com participação de todos em tudo o que acontece na escola*” (Coordenadora - Escola C). Para a coordenadora da escola E o “*educador especial e o professor devem trabalhar juntos, só assim teremos sucesso*”. Além disso, a coordenadora da escola N destaca que se pode incentivar os professores para articulação pedagógica “[...] *Através de formações envolvendo a todos*”.

Ao mesmo tempo, tanto as professoras do ensino regular quanto as professoras da educação especial deixam registrado que a equipe escolar pode até perceber a necessidade de articulação pedagógica, mas ainda existem alguns desafios para se construir na prática momentos de compartilhamento entre os professores. Segundo a professora de educação especial da escola D “*Ocorrem as articulações, porém poderia ter mais espaços e horários para conversas com os professores*”. Já professora da escola C, afirma que “[...] *a equipe escolar percebe a necessidade dessa articulação, porém a atuação fraca da educadora especial dificulta o planejamento de estratégias*”. Ou seja, do seu ponto de vista, a articulação pedagógica também depende do comprometimento individual do trabalho de cada professor.

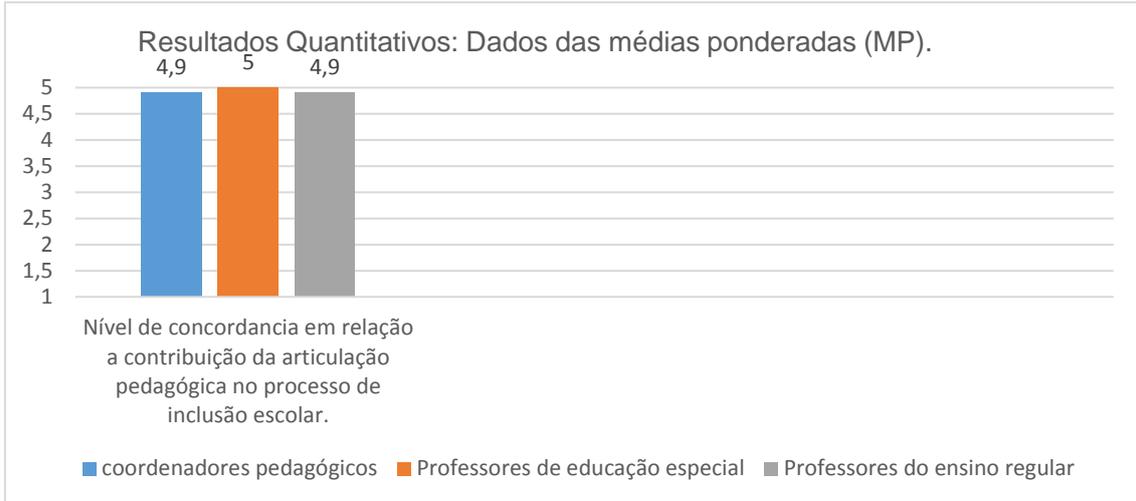
Cabe considerar que as gestões das escolas compreendem a importância de se constituírem com base na participação de toda a comunidade escolar e que todos trabalhem em prol de um mesmo objetivo. Porém, a prática cotidiana, apesar de algumas instituições possuírem maiores possibilidades de organização, geralmente não condiz com o que se pretende como contexto de diálogo e participação consciente da responsabilidade individual e coletiva com a educação. Ao mesmo tempo em que se torna necessário questionarmos sobre a articulação pedagógica entre profissionais da educação, parece uma tentativa ilusória, pois vivemos em um contexto social em que se destacam experiências individualistas, objetivas e imediatas. Nesses casos, a gestão das instituições escolares se torna ainda mais necessária e se reconfigura para a (re)construção de espaços de participação consciente e democrática.

### 3.2 ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

A articulação pedagógica entre os professores do ensino regular e da educação especial pode acontecer em diferentes níveis. Como citado anteriormente, os professores podem relacionar em seus espaços de atuação o conteúdo e as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos; bem como fazer o planejamento e/ou desenvolver as ações de forma colaborativa em sala de aula. Acredita-se que ações nessa perspectiva de articulação podem ser positivas para o processo de inclusão escolar, uma vez que concebem um envolvimento significativo dos professores que trabalham em um mesmo contexto e que a partir do diálogo e da colaboração possam traçar caminhos que sejam mais efetivos para a construção da aprendizagem dos alunos.

Levando em consideração os resultados quantitativos, tanto os professores do ensino regular e da educação especial, quanto os coordenadores pedagógicos concordam que a articulação pedagógica pode contribuir no processo de inclusão. Como mostram os dados do gráfico abaixo:

Gráfico 06 – A contribuição da articulação pedagógica no processo de inclusão escolar.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Da mesma maneira, os apontamentos em relação à articulação pedagógica são positivos. A professora de educação especial da escola A afirma que “*sim, é importante que o trabalho do educador especial ultrapasse a sala de recursos, o AEE individual*”, bem como a professora dos anos iniciais da escola E considera que “*a relação de ambos os professores só vêm a contribuir para o aprendizado e a inclusão do aluno*”. Em seus estudos, Honnef (2013) também aponta benefícios da prática do trabalho docente articulado, uma possibilidade de articulação pedagógica já citada no primeiro capítulo deste estudo, que é a parceria dos professores para a realização do planejamento nas ações em sala de aula apenas quando necessária a presença do professor da educação especial, e para a avaliação. Mesmo desenvolvendo sua pesquisa no âmbito do ensino profissionalizante, a autora faz algumas considerações sobre as possibilidades de articulação pedagógica no ensino fundamental.

Acredita-se que se o ensino colaborativo ou o trabalho docente articulado acontecer nos anos iniciais do ensino fundamental, os alunos com NEE possam chegar as séries finais deste e ao ensino médio imbuídos de conhecimentos essenciais para a aprendizagem de conceitos que esses níveis de ensino exigem. Sem o ensino colaborativo nas séries iniciais do ensino fundamental pensa-se que potencializar, auxiliar os alunos em seu processo de aprendizagem seja uma tarefa mais complexa, havendo mais riscos de não ser muito exitosa (p. 114).

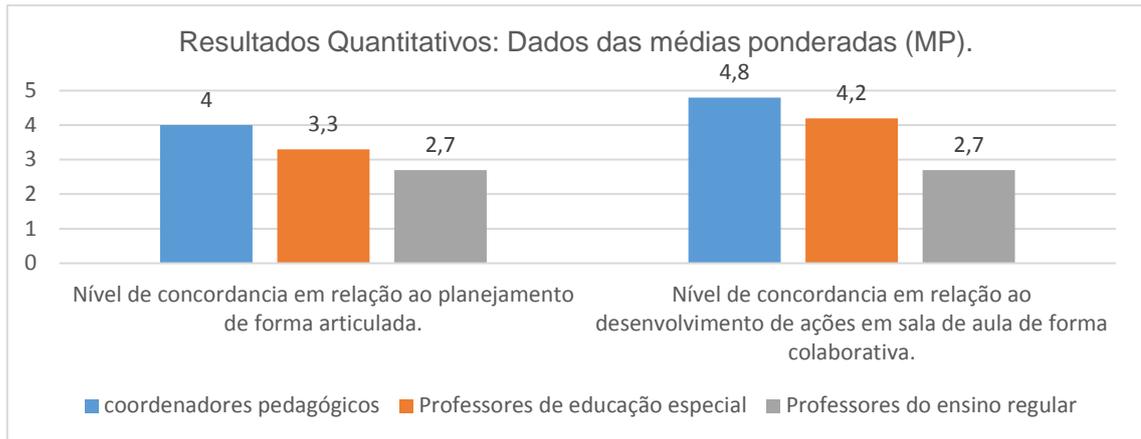
Concorda-se com a ideia de que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem dos alunos

público-alvo da educação especial. Quando se investe na aprendizagem desses sujeitos de forma significativa desde o início da escolarização, as possibilidades de maior desenvolvimento se ampliam para a construção de conceitos mais elaborados que são exigidos nos anos finais do ensino fundamental e médio. Além disso, contribui para que o aluno não avance para esses anos finais com uma defasagem de aprendizagem, o que por vezes faz os professores sentirem-se sem conhecimento para incluir o aluno em todas as atividades da turma.

Em situações como essa que se destaca a importância da atuação da educação especial na escola. Pois, como considera a professora da escola C “[...] muitas vezes a pedagoga não possui domínio das melhores estratégias que possam integrar os alunos especiais na turma”, cabe ao professor de educação especial a partir da sua formação esclarecer alguns aspectos sobre a prática pedagógica que podem ser realizados para envolver a todos os alunos, mas principalmente incentivar que o professor do ensino regular se permita conhecer os alunos para além das suas dificuldades e deficiência. “Pensa-se que a atuação articulada precisa acontecer de forma que os saberes e fazeres, tanto dos professores de educação especial quanto os professores do ensino comum, possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com NEE como dos demais” (HONNEF, 2013, p. 19).

Tendo em vista essas contribuições da parceria entre professores, foi também investigado sobre o planejamento de forma articulada e o desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula. No que se refere aos resultados quantitativos, é possível perceber uma discrepância entre o nível de concordância dos participantes. Em relação ao planejamento de forma articulada (gráfico 07), os coordenadores pedagógicos concordam que “a organização das atividades escolares possibilita a que os professores realizem o planejamento de forma articulada”, e as professoras da educação especial, em média geral, consideram que na escola o planejamento é realizado de forma articulada. Entretanto, as professoras do ensino regular discordam dessa afirmação, pois para elas o planejamento não acontece em articulação com as professoras da educação especial.

Gráfico 07 – Articulação pedagógica: Planejamento e ações colaborativas.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Na análise das respostas descritivas, destacam-se as observações da coordenadora e das professoras da escola K, pois nota-se uma tentativa de se fazer a articulação pedagógica, mesmo que, na prática, ela não se concretize. Isso parece ser, de acordo com os dados quantitativos, a realidade da maioria das instituições. Para a coordenadora “os professores tentam (fazer o planejamento de forma articulada), pois dependendo da dificuldade do aluno é muito difícil”, a professora de educação especial destaca a falta de tempo como uma dificuldade: “tentamos realizar trocas e planejar algumas atividades no tempo restrito que temos”, mas a professora dos anos iniciais confirma que na prática “infelizmente isso não acontece”.

O planejamento em conjunto, quando realizado, pode ser uma prática que contribui para (re)significar percepções dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem e suas metodologias. Na pesquisa em nível de doutorado de Zanata (2004), um dos primeiros estudos sobre o planejamento de práticas pedagógicas em uma perspectiva colaborativa, o desenvolvimento profissional das professoras foi evidenciado por meio do planejamento em colaboração. Com essa experiência os professores passaram a apresentar maior domínio em relação a adaptações curriculares para os alunos, bem como foi notada maior disponibilidade dos professores para desenvolverem as ações colaborativas, sendo o planejamento o primeiro passo para concretizar práticas articuladas.

Ainda o “gráfico 07” apresenta a diferença no nível de concordância dos participantes a respeito do desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula. Para os coordenadores pedagógicos, a organização da escola possibilita que o

professor de educação especial realize atividades em colaboração com o professor do ensino comum na turma que possui alunos em situação de inclusão escolar, como ressalta a coordenadora da escola E o *“trabalho é articulado”*; as professoras de educação especial concordam que já foi realizada esse tipo de atividade na escola N *“Sim, várias vezes”*; porém, na escola A as ações colaborativas acontecem *“apenas na turma de educação infantil”* e na escola C *“acontecem, não com muita frequência, mas de acordo com a necessidade”* e ainda a professora da educação especial da mesma escola destaca a atuação dos monitores, dizendo que *“os monitores da educação especial sim acompanham os alunos em seu dia a dia e na sala de aula”*.

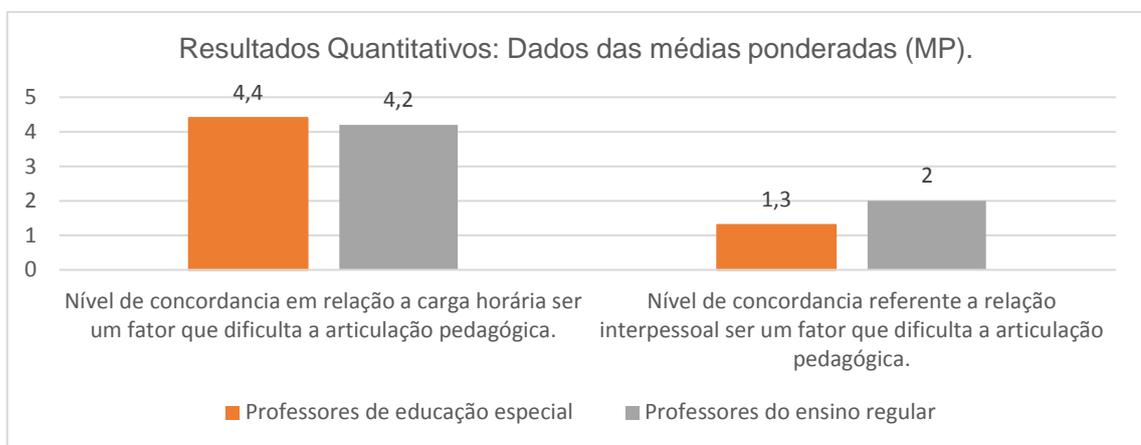
As professoras do ensino regular discordam de que já foram realizadas ações de forma colaborativa em sala de aula, para elas *“são realizadas conversas, mas um trabalho em sala de aula juntos não”* (Prof.<sup>a</sup> Ens. Reg. Escola A). A professora da escola C considerou que uma das dificuldades para articular seu trabalho foi *“porque há muita transição de educadores especiais que acabam não conseguindo se envolver com o trabalho desenvolvido nas turmas”*. Apenas as professoras das escolas E e L fizeram considerações positivas em relação as ações colaborativas informando que *“sim, dentro do possível”* são realizadas *“brincadeiras de forma lúdica, leituras, tudo para que o aluno consiga compreender o que está sendo proposto”*.

Infelizmente, não se pode afirmar que na rede pública municipal de Santa Maria os professores da educação especial têm ação presente em sala de aula com uma perspectiva colaborativa com o professor do ensino regular. Práticas colaborativas, quando bem articuladas, podem ser momentos de aprendizagens para as professoras tomarem decisões em conjunto, dialogarem e refletirem sobre a prática. Ao mesmo tempo, essas práticas pressupõem o conhecimento de que não existe saberes e fazeres dos professores que podem ser comparados e medidos, na verdade são saberes que se complementam para realizar novas experiências.

[...] a colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem que os professores do ensino comum têm dos profissionais da educação especial para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também fraquezas, e de que é preciso haver uma predisposição para aprender com o outro. Nessa perspectiva, não se vai às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim para participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos (ZERBATO et al., 2013, p.04).

No contexto de atuação na sala de aula, os professores envolvidos nas ações colaborativas desenvolvem atividades com todos os alunos; juntos podem atender a diversidade presentes nas turmas potencializando o processo de inclusão e participação dos alunos nas atividades realizadas. Não sendo comum essa prática na rede municipal de ensino da cidade, a organização da carga horária e a relação interpessoal foram citadas como dois fatores que poderiam dificultar essa situação.

Gráfico 08 – Fatores que dificultam ou por vezes impedem a articulação pedagógica.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Quantitativamente ainda podemos comparar dois fatores que os professores puderam inferir seu nível de concordância sobre o quanto eles podem dificultar, ou por vezes, impedir a articulação pedagógica. De forma significativa, tanto os professores da educação especial quanto os professores do ensino comum concordam que a carga horária é um fator negativo e discordam sobre a relação interpessoal ser um fator que dificulte ou por vezes impeça tal prática.

Em relação à carga horária, o problema da incompatibilidade de horário foi explicado pela professora da educação especial que trabalha vinte horas semanais na escola A: “O atendimento dos alunos é no turno inverso e os professores estão no turno em que o aluno está na escola, portanto para haver mais trabalhos colaborativos são, digo é necessário que o professor e o educador especial estejam no mesmo horário na escola”. Como se prioriza o atendimento individualizado que acontece no contra turno, muitas vezes as oportunidades dos professores se encontrarem em um

horário em comum para dialogar e realizar o planejamento ou desenvolverem uma ação colaborativa em sala de aula ficam restritas.

Honnef (2013) também classificou a carga horária dos professores como um dos desafios para a prática do trabalho docente articulado. Segundo a autora,

Com o trabalho docente articulado, os professores necessitam de um maior tempo, principalmente para o planejamento das aulas, e hoje, com atual conjuntura do trabalho dos professores, da organização das escolas, sabe-se que o período dedicado a isso é escasso. Dessa forma, a falta de um tempo adequado para os docentes desenvolverem práticas em parceria inviabiliza o trabalho docente articulado, principalmente em escolas públicas de educação básica (p. 113).

Nesta pesquisa participaram professoras da educação especial que possuem um regime de dez a quarenta horas semanais nas escolas. Considerando que a dedicação exclusiva com quarenta horas semanais e em apenas uma instituição seria condição de trabalho ideal para as educadoras especiais desenvolverem com maiores possibilidades de êxito o atendimento individualizado, a articulação pedagógica, a interlocução com a rede de apoio e o acompanhamento e elaboração dos recursos de acessibilidade, pedagógicos e tecnológicos, destaca-se a fala da professora da escola L, quando esclarece que a carga horária *“dificulta se levar em consideração o tempo que o educador especial trabalha na escola. No meu caso (tem jornada de 40 horas semanais) o tempo que eu tenho na escola é suficiente para conversar com os professores e organizar materiais necessários para o acesso dos alunos aos conteúdos de sala de aula”*. A maioria das outras professoras da educação especial que possuem jornada de trabalho inferior destacou a carga horária como fator que dificulta a sua atuação.

Vale lembrar que a professora da educação especial da escola L, única participante dessa pesquisa com carga horária de quarenta horas em apenas uma instituição, é uma das poucas professoras que concordou positivamente em relação ao desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula no ensino regular. Integrando o dia a dia da rotina escolar e estando presente em diferentes turnos de trabalho faz com que a professora tenha maiores possibilidades de flexibilizar a organização da sua carga horária para participar dos diferentes momentos em que os alunos público-alvo da educação especial estão inseridos.

Por outro lado, a professora de educação especial da escola M faz uma reflexão importante, ressaltando que apenas aumentar a sua carga horária, que atualmente é de vinte horas, não significaria que seu trabalho de fato seria mais articulado com os professores do ensino regular. Segundo a professora, *“sempre faltará algumas horas, pois se sente a necessidade de mais tempo para os atendimentos em virtude de o número de alunos atendidos estarem sempre crescendo”*. De acordo com os microdados do censo escolar de 2014, a escola M pertence ao grupo de escolas que possuem menor percentual de alunos incluídos nessa pesquisa. No entanto, a professora de educação especial relatou que há muitos alunos sem diagnóstico na escola, mas que são atendidos para análise da necessidade de fazer um encaminhamento neurológico, o que ocupa parte da sua carga horária na escola.

Com base nessas informações, é possível fazer algumas reflexões sobre a perspectiva de atendimento educacional especializado - AEE na escola regular dos próprios professores da educação especial. Pelo fato de a atuação da educação especial muitas vezes estar voltada ao atendimento individualizado, alguns profissionais podem desenvolver seu trabalho tendo como *locus* principal a sala de recursos. Esses profissionais consideram que realizar o atendimento individualizado com maior número de alunos ou com maior frequência é a prática mais adequada para contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos e deixam de lado as possibilidades de articular seu trabalho com o que é desenvolvido no ensino regular.

Uma concepção mais abrangente da própria profissão poderia ser (re)construída a partir da formação inicial dos professores da educação especial. Com a formação inicial voltada para a pluralidade da atuação pode ser possível reconhecer no trabalho desenvolvido nas escolas características de colaboração e possibilidades de articulação pedagógica.

Para reafirmar que o diálogo e a colaboração podem ser características para a prática pedagógica articulada, destaca-se as opiniões das professoras, pois discordam que a relação interpessoal é um fator que dificulta ou por vezes impede o trabalho em conjunto (gráfico 08). Como cita a professora dos anos iniciais da escola C *“[...] boas relações e cooperação são indispensáveis na rotina escolar”*; e ter boas relações no trabalho não significa que as professoras não podem ter opiniões diferentes sobre suas práticas, mas sim que através do diálogo possam construir suas

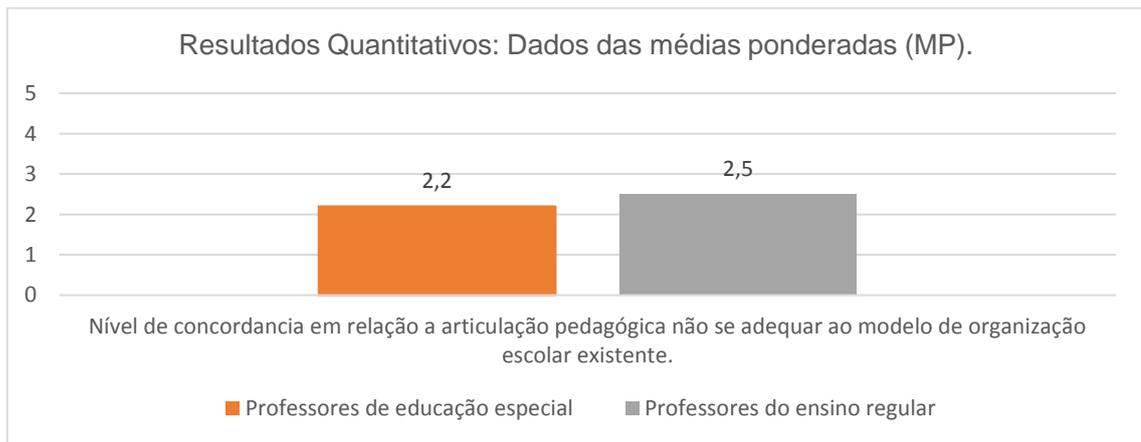
articulações. A professora da educação especial da escola E destaca justamente isso, que mesmo com diferenças, a relação de trabalho não fica comprometida: *“Há divergência de opiniões, e por vezes algum descontentamento. Mas nada que atrapalhe nossa relação de trabalho”*.

Oliveira (2009) destaca que construir relações de trabalho de forma coletiva também é uma maneira de se investir na qualidade em educação.

Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas que constituam alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais. (OLIVEIRA, 2009, p. 44)

Nesse sentido, a gestão tem papel importante no processo de incentivar, atuando como mobilizadora de práticas reflexivas e estratégias possíveis para possibilitar articulações pedagógicas, diálogo e a colaboração entre os docentes dentro do próprio modelo de organização escolar.

Gráfico 09 – A articulação pedagógica e o modelo de organização escolar.



Fonte: Elaboração própria da autora com base no questionário respondido pelos participantes da pesquisa.

Até o momento foi possível perceber que apesar dos coordenadores e professores inferirem as possíveis contribuições da articulação pedagógica para o

processo de inclusão, ainda há alguns desafios, tais como a organização da carga horária dos professores e a constituição de uma perspectiva de trabalho articulada para que na prática os professores possam dialogar e realizar ações de forma colaborativa. Apesar disso, as professoras do ensino regular e as professoras da educação especial são otimistas, pois discordam quando afirmado que a articulação pedagógica não é uma prática adequada à organização escolar existente (gráfico 09).

Mas nas considerações descritas, de forma geral, as professoras sinalizaram que é necessária uma revisão do contexto da organização escolar para o desenvolvimento pleno da articulação pedagógica. Para a professora do ensino regular da escola C, a articulação pedagógica *“Não é que não se adeque. Acho que essa articulação é importante e necessária, porém a forma como as pessoas se dispõem para que ela aconteça é que precisa ser repensada”*. Segundo a professora da escola B, *“Deveria haver mais articulação, mas o modelo que temos nas escolas dificulta essa articulação”*. Ou seja, as professoras concordam que possibilidades de articulação pedagógicas são importantes, porém ressaltam que é preciso alguns ajustes em relação à organização da escola para poder facilitar a sua realização, ou em alguns casos, a maior frequência e aprimoramento do trabalho que já acontece.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo da concepção de que a gestão educacional corresponde à área de organização da dinâmica escolar por meio da participação consciente de todos os integrantes do contexto, este trabalho teve como objetivo compreender de que forma a gestão escolar contribui para articulação pedagógica nas escolas da rede pública

municipal de ensino de Santa Maria/RS. Considera-se que um espaço escolar propício para o diálogo e a colaboração entre os professores é resultado de uma gestão eficiente, participativa e democrática.

De acordo com as políticas públicas que orientam a educação nacional como Constituição Federal (1988) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, a escola pública deve ser gestada com uma perspectiva democrática e participativa. Para isso, espaços de diálogo, reflexão e tomada de decisões coletivas precisam fazer parte do contexto educacional; as instituições em sua organização precisam preservar a participação dos docentes e da comunidade em geral nas decisões que definem aspectos do dia a dia da escola.

No âmbito da atuação da educação especial nas escolas regulares, a prática da articulação pedagógica, que consiste em desenvolver ações de forma colaborativa (desde articular os atendimentos individualizados ao que é trabalhado em sala de aula até o planejamento e desenvolvimento de ações em conjunto) com os demais professores está relacionada à organização que cada instituição escolar possui e à maneira como a atuação da educação especial é percebida pela gestão.

Com isso, desenvolveu-se uma pesquisa de métodos mistos envolvendo perspectivas qualitativas e quantitativas. Elaborou-se com base na escala Likert, dois questionários com questões parte fechadas e parte abertas, e com a aplicação desse instrumento para 42 participantes, sendo professores dos anos iniciais, professores de educação especial e coordenadores pedagógicos lotados em 10 escolas da rede pública municipal de Santa Maria/RS, obteve-se a produção de dados suficientes para construir o *corpus* de análise. A análise das informações aconteceu fundamentada da perspectiva de Bardin (2011), com a análise de conteúdo estruturando os dois eixos analíticos “gestão educacional” e “articulações pedagógicas”.

Foi realizada a interpretação dos resultados quantitativos obtidos através da tabulação dos dados com os cálculos das médias ponderadas e desvio padrão de cada questão; bem como a análise dos trechos escritos pelos participantes. Dessa forma, as análises desta pesquisa foram constituídas pela articulação dos resultados encontrados com a literatura disponível de autores e pesquisadores que se dedicam a estudar sobre gestão educacional, práticas pedagógicas e atuação da educação especial com possibilidades colaborativas.

Os resultados mostram que em geral, os participantes compreendem que a gestão educacional da escola influencia na organização do trabalho dos professores, destacando que todos os demais professores fazem parte desse processo. A educação especial parece realmente estar integrada ao contexto escolar e ser uma grande preocupação dos coordenadores. De maneira unânime, todos relatam que o atendimento educacional especializado faz parte da proposta político pedagógica da escola, bem como estão registradas no PPP as possibilidades de articulação entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores.

As escolas da rede pública municipal de Santa Maria encontram-se sem disponibilidade de horário para realizar reuniões pedagógicas com frequência. Professores e coordenadores descreveram as reuniões de caráter mensal com características objetivas e informativas, não sendo um espaço para formação, reflexão e discussão coletiva das demandas escolares. As reuniões pedagógicas poderiam ser momento específico para que os professores pudessem dialogar e pensar em estratégias para articular suas práticas, mas sem essa oportunidade e tendo apenas intervalos e horários informais de encontro, o diálogo e até mesmo uma participação mais consciente no contexto fica restrita.

Especificamente sobre a articulação pedagógica, foi possível perceber que tanto os professores quanto coordenadores têm conhecimento sobre a importância no processo de inclusão do estabelecimento de relação entre os trabalhos desenvolvidos por esses profissionais. Entretanto, de maneira geral, há divergência significativa entre as respostas dos participantes e diante desse resultado não se pode concluir que no contexto onde foi desenvolvida a pesquisa a articulação pedagógica tem sido uma prática ou uma perspectiva de trabalho incentivada para ser construída.

Diante disso, foram apresentados dois fatores que poderiam estar dificultando ou por vezes impedindo as possibilidades de articulação pedagógica. Para os professores, a organização da carga horária é um fator que desafia a construção de um diálogo e a efetivação de ações colaborativas em sala de aula. Em comparação ao trabalho relatado de uma professora da educação especial que possui dedicação exclusiva com jornada de trabalho de quarenta horas/semanais, podemos perceber que de fato a organização da carga horária de trabalho com maiores possibilidades pode contribuir, mas não determinar uma ação colaborativa.

A relação interpessoal não foi destacada como fator que dificulta o trabalho de forma articulada ou colaborativa entre os professores. Pelo contrário, muitos professores fizeram questão de ressaltar que possuem e se esforçam para manter boas relações de trabalho e diálogo com todos os profissionais da escola. Ainda, professores demonstraram-se contraditórios relatando que apesar da organização escolar precisar de ajuste para que as possibilidades de articulação pedagógica se tornem uma perspectiva de trabalho da educação especial presente nas escolas, tal perspectiva é adequada ao modelo de organização escolar atual. Isso evidencia que mesmo com alguns desafios, os professores permanecem otimistas as possibilidades de (re)construir parcerias colaborativas uns com os outros.

Com isso, a gestão educacional mais uma vez toma lugar principal na discussão. Cabe à gestão ser âmbito de mobilizações com foco na organização educacional atual a fim de serem constituídas práticas sob novas perspectivas de trabalho mais condizentes com o cenário e a proposta de educação inclusiva.

Cabe destacar que por meio do referencial teórico apresentado foi percebido que a inclusão é um processo que vem sendo construído, caracterizando a pessoa com deficiência como capaz de aprender e conviver socialmente. Dessa maneira, pesquisas sobre a prática pedagógica inclusiva são desenvolvidas considerando cada vez mais esse aspecto de colaboração e articulação entre os profissionais. Com este trabalho, espera-se contribuir para reflexões e discussões sobre a atuação da educação especial relacionada à área da gestão educacional e às possibilidades de articulação pedagógica.

## REFERÊNCIAS:

BAPTISTA, Cláudio R. PEDÓ, Priscila M. **Atendimento educacional especializado: uma análise sobre pesquisa em universidades brasileiras (2002 – 2012)**. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES. Vol. 19. Vitória, ES, 2013.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011.

BEYER. Hugo Otto. O pioneirismo da escola flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes in **Revista Educação**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº25, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n. 9394/96, 20 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE) 2014.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília, jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 05 de outubro de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611**, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, SP, v.1, 135 n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br>>. Acesso em: 02 jun. de 2015.

FONTES, R. S. **A Educação Inclusiva No Município De Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências da sala de aula – o desafio da bidocência**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.; (org.). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HENZ, C. I. Na Escola Também se Aprende a Ser Gente. In HENZ, C. I.; ROSSATO R. (orgs.) **Educação Humanizadora Na Sociedade Globalizada**. Biblos: Santa Maria, 2007.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. < [http://cascavel.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5361](http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5361)>

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J.; TURNER, Lisa A. Toward a definition of mixed method research. **Journal of Mixed Methods Research**, v.1, n.2, p. 112-133, 2007.

JUNIOR, S., D., S. COSTA, F., J. Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e *Phrase Completion*. In **Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, opinião e mídia**. 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LIBÂNIO, José C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5ª Ed. Cortez : São Paulo, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAYO, Maria Cecília S., SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v.9, n.3, p. 239-262, 1993.

MIRANDA, S. M.; PIRES, M. M. S.; NASSAR, S. M.; SILVA, C. A. J.; **Construção de uma Escala para Avaliar Atitudes de Estudantes de Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a11v33s1.pdf> Acesso dia 14/10/16 as 23:00.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 9ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

PIGATTO, Fabiane, M. **Concepções dos professores em relação à gestão escolar democrática**. Curso de Pós-Graduação a Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, 2013.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, A. **A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica**. Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007.

RIBEIRO, A. **A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica**. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação – Universidade Federal do Espírito Santo/PPGE – UFES, 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/05.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/05.pdf) Acesso dia 30/12 às 12:00.

ROSSETO, M. **Um estudo sobre o papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva**. Curso de Especialização *Lato-Senso* Em Gestão Educacional - Universidade Federal de Santa Maria. Constantina, 2012.

SANTA MARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. SMED, 2015.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise De Conteúdo: Exemplo De Aplicação Da Técnica Para Análise De Dados Qualitativos**. Qualit@s Revista Eletrônica. Vol.17. Nº1, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VIGOTSKI, BAKHTIN, BATESON. Geraldi, J. W.; Benites, M; Fichtner, B (trad.). **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VOGT, Grasiela, Z. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

ZERBATO, A. P., VILARONGA, C. A. R., MENDES, E. G., PAULINO, V. C. **Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, 2013.

ZITKOSKI, J. J. O Diálogo em Freire: Caminho para uma educação humanizadora. In HENZ, C. I.; ROSSATO R. (orgs.) **Educação Humanizadora Na Sociedade Globalizada**. Biblios: Santa Maria, 2007.

## ANEXO A – RESULTADOS QUANTITATIVOS.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL										
	GESTÃO EDUCACIONAL					ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA				
Nº QUESTÃO	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10
ESCOLA A	5	4	4	4	5	5	2	2	1	4
ESCOLA B										
ESCOLA C	5	4	5	1	5	5	4	4	1	5
ESCOLA D	5	4	5	4	5	5	4	5	1	1
ESCOLA E	5	5	5	5	4	5	3	5	1	1
ESCOLA J	5	4	5	4	5	5	2	4	1	1
ESCOLA K	5	4	5	3	4	5	4	5	2	3
ESCOLA L	5	3	5	4	4	5	3	4	3	2

ESCOLA M	5	5	5	5	4	5	4	4	1	1
ESCOLA N	5	5	5	4	4	5	4	5	1	2
MÉDIA PONDERADA	5,00	4,2	4,9	3,8	4,4	5,0	3,3	4,2	1,3	2,2
DESVIO PADRÃO	0,0	0,7	0,3	1,2	0,5	0	0,9	1,0	0,7	1,5
COORDENADORES PEDAGÓGICOS										
	GESTÃO EDUCACIONAL					ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA				
Nº QUESTÃO	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10
ESCOLA A	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5
ESCOLA B	5	5	5	1	1	5	5	4	4	4
ESCOLA C	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ESCOLA D	4	5	5	1	5	5	5	3	5	5
ESCOLA E	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
ESCOLA J	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
ESCOLA K	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4
ESCOLA L	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5
ESCOLA M	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5
ESCOLA N	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
MÉDIA PONDERADA	4,8	5,0	5,0	3,4	4,5	4,9	5,0	4,0	4,8	4,8
DESVIO PADRÃO	0,4	0	0	1,7	1,3	0,3	0	1,2	0,4	0,4
PROFESSORES DO ENSINO REGULAR										
	GESTÃO EDUCACIONAL					ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA				
Nº QUESTÃO	Q01	Q02	Q03	Q04	Q05	Q06	Q07	Q08	Q09	Q10
ESCOLA A	5	5	5	4	5	4	1	1	1	4
ESCOLA A	5	5	5	5	5	4	3	3	1	1
ESCOLA B	5	4	5	5	5	5	3	3	5	1
ESCOLA B	5	5	3	3	3	5	1	4	1	3
ESCOLA C	5	4	5	2	4	5	3	1	5	3
ESCOLA C	5	1	5	1	5	5	1	1	1	3
ESCOLA D	5	5	5	5	4	5	5	5	1	1
ESCOLA D	5	5	5	5	1	5	5	4	1	1
ESCOLA E	5	5	5	4	4	5	4	4	1	2
ESCOLA E	5	5	5	5	4	5	5	5	4	2
ESCOLA J	4	5	5	5	4	5	2	1	1	1
ESCOLA J	5	4	5	3	5	5	1	1	1	2
ESCOLA J	5	5	5	4	4	4	2	1	5	3
ESCOLA K	5	4	5	2	5	5	1	1	1	5
ESCOLA K	5	5	5	4	5	5	2	2	1	5
ESCOLA L	5	5	5	4	2	5	4	5	1	3
ESCOLA L	5	5	5	5	5	5	4	4	5	2
ESCOLA L	4	4	5	3	5	5	3	2	3	2
ESCOLA L	5	5	5	4	4	5	4	5	1	1

ESCOLA M	5	4	5	1	5	5	1	1	1	5
ESCOLA M	5	3	5	1	5	5	1	1	1	5
ESCOLA N	5	5	5	5	4	5	4	5	1	1
MÉDIA PONDERADA	4,9	4,5	4,9	3,6	4,2	4,9	2,7	2,7	2,0	2,5
DESVIO PADRÃO	0,3	1,0	0,4	1,4	1,1	0,4	1,5	1,7	1,6	1,5

## ANEXO B – RESULTADOS QUALITATIVOS

### QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### EIXO 1: GESTÃO EDUCACIONAL

**1. A gestão de uma instituição escolar influencia na organização do trabalho pedagógico de todos os professores.**

*Considerações em acordo:*

“A escola é um todo, a gestão atuando lado a lado com os professores torna o trabalho mais seguro e com objetivos “concretos” (Escola D).

**2. A equipe escolar percebe a necessidade da articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores, e por isso tem pensado em estratégias que favorecem esse tipo de atividade.**

*Considerações em acordo:*

“Sim. Acredito que a equipe perceba esta necessidade de articulação, mas por motivos de carga horária não temos evoluído tanto nas questões estratégicas” (Escola C).

“Ocorre as articulações, porém poderia ter mais espaços e horários para conversas com os professores” (Escola D).

“A equipe, na medida do possível, tenta favorecer esse tipo de atividade, o que dificulta é a pouca carga horária” (Escola K).

“A equipe percebe a necessidade de articulação entre os profissionais, mas as vezes o tempo impossibilita a ação” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“Como sou nova nessa escola este espaço está sendo construído” (Escola A).

**3. Participo das reuniões pedagógicas que são realizadas na escola.**

*Considerações em acordo:*

“Mesmo trabalhando em 3 escolas consegui organizar a rotina para participar das reuniões pedagógicas” (Escola K).

*Considerações imparciais:*

“As reuniões geralmente são mensais e com a pauta previamente programada com assuntos pertinente ao todo escolar. E são realizadas depois das 17:30, fora do horário” (Escola C).

*Considerações em desacordo:*

“Não consigo participar de todas por eu ter duas escolas, esta e uma rede estadual” (Escola A).

**4. São oportunizados outros momentos além das reuniões pedagógicas, para que os professores da educação especial e os professores do ensino comum possam dialogar sobre as práticas pedagógicas.**

*Considerações em acordo:*

“Quando necessário são realizadas conversas na hora do recreio ou quando necessário a coordenação pedagógica entra na sala para liberar o professor” (Escola A).

“Alguém da coordenação substitui o professor para que ele possa conversar comigo” (Escola E).

“Quando é possível, participo dos conselhos de classe, não consigo em todos em função da pouca carga horária” (Escola K).

“Os diálogos acontecem diariamente de acordo com as demandas e necessidades do aluno” (Escola L).

“Em todos os momentos que estamos na escola essas conversas (diálogos) acontecem” (Escola M).

“Tivemos algumas formações na escola com a equipe do PRAEM e em dias de aula a educadora especial vai nas salas de aula conversar com os professores ou no recreio” (Escola N).

*Considerações em desacordo:*

“Devido ao cumprimento de nossa carga horária não temos esse tipo de reunião. Mas com certeza seria bem importante” (Escola C).

**5. A organização da carga horária em relação ao trabalho pedagógico é um fator que dificulta, ou por vezes, impede a articulação de trabalho com outro professor.**

*Considerações em acordo:*

“O atendimento dos alunos é no turno inverso e os professores estão no turno em que o aluno está na escola, portanto para haver mais trabalhos colaborativos são, digo é necessário que o professor e o educador especial estejam no mesmo horário na escola” (Escola A).

“O educador especial em geral, deveria cumprir mais carga horária em uma só escola, mesmo que o público alvo seja menor” (Escola D).

“Com certeza, por ter somente 10 horas em cada escola, acabo em ter que optar entre atender os alunos e realizar outras atividades que seriam necessárias a esta articulação” (Escola K).

“Sempre faltará algumas horas, pois sente-se a necessidade de mais tempo para os atendimentos em virtude de o número de alunos atendidos estar sempre crescendo” (Escola M).

*Considerações em desacordo:*

“Acho que não impede, mas se tivesse carga horária maior conseguiria atender melhor os alunos” (Escola E).

“Dificulta se levar em consideração o tempo que o educador especial trabalha na escola. No meu caso o tempo que eu tenho na escola é suficiente para conversar com os professores e organizar materiais necessários para o acesso dos alunos aos conteúdos de sala de aula” (Escola L).

“Na carga horária do professor é mais difícil de se afastar da sala de aula, mas o educador consegue fazer melhor essa articulação, devido a uma maior flexibilidade de horário” (Escola N).

## **EIXO 2: ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA**

**6. A articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial é uma estratégia que pode contribuir no processo de inclusão na escola regular.**

*Considerações em acordo:*

“Sim, é importante que o trabalho do educador especial ultrapasse a sala de recursos, o AEE individual” (Escola A).

“Fundamental para a inclusão” (Escola L).

**7. Na escola o planejamento é realizado de forma articulada entre os professores da educação especial e do ensino comum.**

*Considerações em acordo:*

“Tentamos realizar trocas e planejar algumas atividades no tempo restrito que temos” (Escola K).

“Quando possível” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“Parcialmente, pois na semana farroupilha foram realizadas atividades organizadas de socialização entre todos os alunos e com articulação dos monitores de educação especial” (Escola C).

“Dependendo de cada situação, pois cada aluno possui necessidades e estratégias de atendimento” (Escola D).

“Já conseguimos com mais facilidade fazer esse planejamento, mas ainda isso deve ser aprimorado” (Escola N).

*Considerações em desacordo:*

“Esta prática não é realizada no ensino fundamental, apenas na turma de educação infantil” (Escola A).

### **8. Na escola já foram realizadas atividades pedagógicas em sala de aula de forma articulada com os professores da educação especial e do ensino comum.**

*Considerações em acordo:*

“Apenas na turma de educação infantil” (Escola A).

“Acontecem, não com muita frequência, mas de acordo com a necessidade. Os monitores da educação especial sim acompanham os alunos em seu dia a dia e na sala de aula” (Escola C).

“Sim, várias vezes” (Escola N).

### **9. A minha relação interpessoal com os demais professores é um fator que dificulta, ou por vezes, impede a articulação do trabalho pedagógico.**

*Considerações em desacordo:*

“A minha relação é boa e auxilia muito no meu trabalho, mas quando não se tem uma boa relação com certeza a articulação diminui” (Escola A).

“Há divergência de opiniões, por vezes algum descontentamento. Mas nada que atrapalhe nossa relação de trabalho” (Escola E).

“A maioria dos professores são muito acessíveis ao diálogo e as trocas. Mas há pequena resistência em adaptar o ambiente físico” (Escola K).

“Procuro ter uma ótima relação com meus colegas para que as trocas aconteçam” (Escola L).

**10. A articulação pedagógica é uma estratégia que não é adequada ao modelo de organização escolar que temos neste contexto.**

*Considerações em acordo:*

“Não depende da boa vontade dos professores, da equipe diretiva e nem da educação especial e sim são normativas que temos que cumprir. Não nos sobrando espaço para enriquecer o currículo com trocas de experiências e planejamento interdisciplinar” (Escola C).

*Considerações imparciais:*

“Não há tempo de planejamento, os professores estão as 20h frente alunos” (Escola A).

“Quando no município tínhamos reuniões semanais, era mais fácil. Hoje essas reuniões são mensais ou quinzenais ou muitas vezes falta tempo para questões mais pedagógicas” (Escola N).

*Considerações em desacordo:*

“Acredito que mesmo não havendo reuniões ou encontros entre educador e professor de sala regular, podemos realizar um trabalho em conjunto, onde o educador se coloque a disposição dos colegas” (Escola D).

“Sempre que possível tentamos articular, o problema está na gestão da prefeitura em função da pouca carga horária oferecida as escolas” (Escola K).

“A nossa escola tenta desenvolver um trabalho visando a inclusão e o respeito as diferenças, temos problemas como qualquer outra escola, mas já temos uma caminhada significativa neste sentido. A articulação pedagógica é fundamental para que a inclusão aconteça” (Escola L).

## QUESTIONÁRIO COORDENADORES PEDAGÓGICOS

### EIXO 1: GESTÃO EDUCACIONAL

**1. A gestão de uma instituição escolar influencia na organização do trabalho pedagógico de todos os professores.**

*Considerações em acordo:*

“É o grupo de professores que fortalece a gestão” (Escola C).

“Uma gestão deve trabalhar de modo com que a organização pedagógica seja significativa” (Escola E).

“Quando a organização e o respeito são rotina, o trabalho fica mais fácil” (Escola K).

“A gestão influencia na organização do trabalho pedagógico, mas não determina a eficiência. Depende do professor também”. (Escola M)

“Da ação desempenhada pelos gestores surgirá a organização pedagógica, bem como o reflexo na forma do professor desempenhar seu papel” (Escola N).

**2. No Projeto Político Pedagógico da instituição escolar da qual faço parte, está registrado a concepção e a organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola.**

*Considerações em acordo:*

“Na montagem do PPP foi contemplada por fazer parte da proposta da escola” (Escola C).

“O atendimento educacional especializado é uma das grandes preocupações da nossa escola” (Escola E).

“Além do PPP, todos os professores se dedicam ao atendimento diferenciado” (Escola K).

“Que em nossa escola o AEE tem um papel fundamental no auxílio aos alunos com dificuldades especiais e toda ação desempenhada tem por base a sala de aula” (Escola N).

**3. No Projeto Político Pedagógico da instituição escolar da qual faço parte, está previsto a possibilidade de articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial.**

*Considerações em acordo:*

“Está prevista, mas ainda não se concretiza na prática” (Escola B).

“A educação especial faz parte de todo trabalho desenvolvido na escola” (Escola C).

“A educadora especial trabalha em conjunto com os professores” (Escola E).

“Sim, todos os professores se ajudam quando necessário” (Escola K).

“Que sim! Existe a articulação pedagógica entre professor e professor do AEE para que o trabalho tenha maior possibilidade de êxito” (Escola N).

#### **4. São realizadas reuniões pedagógicas na escola com frequência.**

*Considerações em acordo:*

“Por determinação da SMED, as reuniões são mensais com 90 minutos de duração” (Escola A).

“Reuniões mensais” (Escola D).

*Considerações imparciais:*

“Reuniões pedagógicas são necessárias semanalmente” (Escola B).

“Para funcionar a equipe todos devem estar engajados no mesmo objetivo” (Escola C).

“Na escola os fatos são tratados, discutidos em conjunto” (Escola K).

“Como é fora da carga horária, as reuniões nem sempre são realizadas conforme a previsão” (Escola N).

*Considerações em desacordo:*

“Elas acontecem mensalmente, o que é muito pouco” (Escola E).

“Não com muita frequência por falta de disponibilidade de horário e de professor substituto” (Escola J).

“Não tanto quanto necessário” (Escola M).

#### **5. Os professores de educação especial participam das reuniões pedagógicas que são realizadas na escola.**

*Considerações em acordo:*

“Sempre” (Escola E).

“O professor de educação especial ajuda os professores nas reuniões ou quando necessário” (Escola K).

“Com certeza! São disponibilizados espaços para que discorra sobre o trabalho realizado e possa colher melhores subsídios para o desempenho de um trabalho paralelo que venha beneficiar as crianças” (Escola N).

*Considerações imparciais:*

“Não temos reuniões pedagógicas” (Escola B).

“Depende da carga horário do professor e da sua disponibilidade” (Escola M).

*Considerações em desacordo:*

“Muitas vezes os horários atrapalham a presença por isso a necessidade de 40h/s na escola” (Escola C).

## **EIXO 2: ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA**

**6. A articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial é uma estratégia que pode contribuir no processo de inclusão na escola regular.**

*Considerações em acordo:*

“Certamente” (Escola E).

“Com certeza! Somente assim o trabalho se tornará eficaz” (Escola N).

*Considerações imparciais:*

“Penso que depende da deficiência do aluno, porém essa parceria educação especial e professor acontece sempre” (Escola K).

**7. A equipe escolar percebe a necessidade da articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores, e por isso tem pensado em estratégias que favorecem esse tipo de atividade.**

*Considerações em acordo:*

“Trabalho em equipe com participação de todos em tudo o que acontece na escola” (Escola C).

“Educador especial/professor devem trabalhar juntos, só assim teremos sucesso” (Escola E).

“Além das reuniões, quando necessário solicitamos ajuda do profissional individual” (Escola K).

“Sim! Através de formações envolvendo a todos” (Escola N).

**8. A organização das atividades escolares possibilita a que os professores realizem o planejamento de forma articulada.**

*Considerações em acordo:*

“Os professores têm planejamento semanalmente, o que contribui para uma melhor qualidade de ensino” (Escola E).

“O professor tenta, pois dependendo da dificuldade do aluno é muito difícil” (Escola K).

“Sempre com trocas de experiências” (Escola N).

*Considerações em desacordo:*

“Não, pois não temos professores que substituem os titulares”. (Escola A).

“Possuímos dificuldade em reunir os professores para a realização de reuniões de estudo e para discussões” (Escola D).

**9. A organização da escola possibilita que o professor de educação especial realize atividades em colaboração com o professor do ensino comum na turma que possui alunos em situação de inclusão escolar.**

*Considerações em acordo:*

“O trabalho é articulado” (Escola E).

“O professor da turma quando precisa pede ajuda ao educador especial” (Escola K).

“Sim. Os alunos participam tanto da sala de aula comum com ou sem auxílio do AEE”

*Considerações imparciais:*

“Parceria para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento do aluno em todos os aspectos” (Escola C).

**10. A escola possibilita que o professor de educação especial e o professor do ensino comum realizem reuniões com os pais e/ou responsáveis dos alunos em situação de inclusão escolar de forma conjunta.**

*Considerações em acordo:*

“A parceria é fundamental para esperar o apoio dos pais” (Escola C).

“Sim, sempre que necessário” (Escola E).

“As reuniões quando necessário são oferecidas” (Escola K).

“Sempre que assim julgar necessário. Não apenas para contar os aspectos a melhorar, mas sobretudo informar o progresso dos alunos” (Escola N).

**QUESTIONÁRIO PROFESSORES DO ENSINO REGULAR**

## **EIXO 1: GESTÃO EDUCACIONAL**

### **1. A gestão de uma instituição escolar influencia na organização do trabalho pedagógico de todos os professores.**

*Considerações de acordo:*

“Através de conversas e reuniões” (Escola A).

“Concordo, pois a organização da gestão é um dos fatores determinantes para o sucesso do planejamento docente” (Escola C).

“É a organização da gestão que irá viabilizar o trabalho pedagógico articulado, entretanto na prática isso é difícil” (Escola C).

“A escola dá autonomia para desenvolver as atividades na sala de aula, mas com certeza fazemos parte de um todo” (Escola J).

“É a base de todo trabalho” (Escola K).

“Toda a equipe tem que estar integrada” (Escola L).

“Sim, influencia bastante, pois é a partir disso que todo trabalho é organizado” (Escola N).

### **2. A equipe escolar percebe a necessidade da articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores, e por isso tem pensado em estratégias que favorecem esse tipo de atividade.**

*Considerações de acordo:*

“A equipe tem proporcionado diálogos entre a educadora especial e professores” (Escola B).

“Sim numa escola o trabalho desenvolvido em sala de aula só tem resultados positivos se tiver estratégias entre ambos” (Escola E).

“Sempre que possível são marcados encontros para discussão” (Escola N).

“A equipe percebe, mas a escola tem uma demanda considerável e um profissional com 10h suplementando”. (Escola C).

“Acho que a equipe escolar percebe a necessidade dessa articulação, porém a atuação fraca da educadora especial dificulta o planejamento de estratégias” (Escola C).

*Considerações imparciais:*

“É preciso estarmos articuladas, haver trocas no dia a dia” (Escola L).

*Considerações em desacordo:*

“É visível essa necessidade, mas seria preciso aumentar a carga horária do professor de educação especial na escola” (Escola K).

“As políticas públicas existentes não viabilizam esse processo” (Escola K).

### **3. Participo das reuniões pedagógicas que são realizadas na escola.**

*Considerações em acordo:*

“Sempre participo” (Escola C).

“Sim, sim nas reuniões pedagógicas podemos contribuir uma com as outras no trabalho geral. As reuniões pedagógicas são importantes, pois é um momento onde todos podem opinar sobre os assuntos relacionados com aluno, professor e a escola” (Escola E).

“Sim temos que participar para estarmos interadas e caminharmos juntas para o crescimento da escola” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“As reuniões acontecem mensalmente, pouco tempo para trabalho em conjunto” (Escola A).

“Por determinação da secretaria da educação não ocorrem reuniões pedagógicas na escola. Se houvesse é claro que participaria, pois é momento em que os professores têm para planejar e/ou trocar experiências” (Escola B).

“As reuniões acontecem, porém, o aspecto pedagógico em si é pouco tratado” (Escola C).

### **4. São oportunizados outros momentos além das reuniões pedagógicas, para que os professores da educação especial e os professores do ensino comum possam dialogar sobre as práticas pedagógicas.**

*Considerações de acordo:*

“Sim, nos intervalos do recreio, chegadas e saídas e quando necessário durante a aula” (Escola A).

“Sempre que possível a escola proporciona esses encontros” (Escola B).

“Sim estamos sempre em contato com esse profissional especial” (Escola E).

“A educadora especial vai em sala de aula ver como o aluno está e o que está realizando” (Escola D).

Quando torna-se necessário dialogar sobre alguma questão que envolva a prática pedagógica com os alunos com deficiência nos encontramos no intervalo ou discutimos nas reuniões mesmo” (Escola L).

“Já houve momentos dessa troca, ainda há, falamos no dia a dia com a educadora especial” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“Seria necessário maior possibilidade de encontros e espaços de diálogos na escola” (Escola K).

“Acredito que deveria acontecer um momento mensal para diálogo entre professor e educador especial” (Escola L).

*Considerações em desacordo:*

“O diálogo é aberto, mas não existe momento específico” (Escola A).

“Não” (Escola B).

“Acredito que quando houver um educador especial lotado na escola isso ocorra” (Escola C).

“Isso seria o ideal! Mas devido a carga horária disponibilizada é impossível” (Escola K).

**5. A organização da carga horária em relação ao trabalho pedagógico é um fator que dificulta, ou por vezes, impede a articulação de trabalho com outro professor.**

*Considerações em acordo:*

“Não temos horário de planejamento e isso tem prejudicado e muito uma melhor articulação” (Escola A).

”Sim, pois não temos hora para planejamento” (Escola A).

“Certamente, pois o professor da turma quando está na escola está sempre frente a aluno” (Escola C).

“Exatamente! Só são trocadas ideias no corredor e em meio a reuniões pedagógicas com outros assuntos” (Escola K).

“Sim, ainda temos dificuldades em planejarmos em conjunto devido a carga horária” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“Mas a escola tem procurado viabilizar tempo de planejamento para que haja essa articulação” (Escola B).

“Às vezes, mas existem maneiras e estratégias para que isso não seja um empecilho” (Escola E).

“Se faz necessário um horário comum para as articulações” (Escola J).

*Considerações em desacordo:*

“Acho que os professores conseguem se organizar havendo boa vontade e disposição para isso” (Escola C).

**EIXO 2: ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA****6. A articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial é uma estratégia que pode contribuir no processo de inclusão na escola regular.***Considerações em acordo:*

“Ajuda porque eles avançam no conteúdo, mas a inclusão da sala de aula não depende dos conteúdos e sim da interação entre as crianças” (Escola A).

“Sim, desde que aja uma troca, diálogo para isso” (Escola B).

“Sim, pois muitas vezes a pedagoga não possui domínio das melhores estratégias que possam integrar os alunos especiais na turma” (Escola C).

“A relação de ambos só vem a contribuir para o aprendizado e a inclusão do aluno” (Escola E).

“Isso seria o ideal e fundamental para o desenvolvimento do aluno” (Escola K).

“Sim, claro. Atendemos alunos com deficiência e essa articulação é obrigatória” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“O educador especial deve ser mais efetivo auxiliando no planejamento do cotidiano dos alunos na sala de aula” (Escola C).

**7. Na escola o planejamento é realizado de forma articulada entre os professores da educação especial e do ensino comum.**

*Considerações em acordo:*

“Sempre de maneira que venha a acrescentar o trabalho feito em sala de aula” (Escola E).

“Sim, dentro do possível” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“Aguardamos um profissional que conheça nossa demanda e realidade” (Escola C).

“Temos tentado, mas as vezes fica difícil” (Escola B).

“É interessante planejar junto, mas o professor também pode ter sua autonomia” (Escola J).

“Em parte. Quando achamos necessário dialogamos para achar um melhor “caminho” (Escola L).

*Considerações em desacordo:*

“Cada professora tem seu planejamento” (Escola A).

“Não” (Escola B).

“Infelizmente isso não acontece” (Escola K).

“Geralmente o planejamento não é realizado dessa forma” (Escola L).

## **8. Na escola já foram realizadas atividades pedagógicas em sala de aula de forma articulada com os professores da educação especial e do ensino comum.**

*Considerações em acordo:*

“Sim, brincadeiras de forma lúdica, leituras, tudo para que o aluno consiga compreender o que está sendo proposto” (Escola E).

“Sim, dentro do possível” (Escola L).

*Considerações imparciais:*

“As vezes” (Escola B).

“Tivemos um ano conturbado com uma educadora especial com 20 horas que ficou um mês. Outra que ficou um mês, entrou em licença gestante e por fim uma profissional suplementada 10h” (Escola C).

“Esse trabalho só não é realizado porque há muita transição de educadores especiais que acabam não conseguindo se envolver com o trabalho desenvolvido nas turmas” (Escola C).

*Considerações em desacordo:*

“São realizadas conversas, mas um trabalho em sala de aula juntos não” (Escola A).

**9. A minha relação interpessoal com os demais professores é um fator que dificulta, ou por vezes, impede a articulação do trabalho pedagógico.**

*Considerações em acordo:*

“Às vezes em alguns momentos” (Escola E).

*Considerações imparciais:*

“Penso que dificulta ou facilita já que possuo uma boa relação com os colegas” (Escola B).

“Com certeza as boas relações e cooperação são indispensáveis na rotina escolar” (Escola C).

“É preciso trabalharmos com os mesmos objetivos em prol do aluno, da escola. Por isso, é preciso coerência, paz, respeito, competência e seriedade” (Escola L).

*Considerações em desacordo:*

“Não. Pelo contrário, tenho um relacionamento muito bom com meus colegas. Estamos sempre trocando, dialogando” (Escola B).

“Tenho ótima relação interpessoal com as colegas, mas acredito que a falta de uma boa relação interpessoal pode dificultar o trabalho” (Escola C).

**10. A articulação pedagógica é uma estratégia que não é adequada ao modelo de organização escolar que temos neste contexto.**

*Considerações imparciais:*

“Deveria haver mais articulação, mas o modelo que temos nas escolas dificulta essa articulação” (Escola B).

“Não é que não se adequa, acho que essa articulação é importante e necessária, porém a forma como as pessoas se dispõem para que ela aconteça é que precisa ser repensada” (Escola C).

“Ela dá continuidade no meu trabalho no AEE” (Escola D).

“Pode ser feito em alguns momentos durante o ano” (Escola J).

## **ANEXO C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL – CEGE

### **QUESTIONÁRIO**

Prezado(a) Professor(a),

Venho por meio deste questionário convidá-lo a participar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Curso De Especialização Em Gestão Educacional - UFSM. A pesquisa tem por objetivo: *Compreender de que forma a gestão escolar*

*contribui para articulação do trabalho docente nas escolas da rede municipal de ensino.*

Desde já agradeço a atenção e disponibilidade.

<b>ESCOLA:</b>	
<b>FUNÇÃO:</b>	<b>CARGA HORÁRIA:</b>

Para responder o questionário, considere:

- 5 – Concordo totalmente
- 4 – Concordo parcialmente
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 2 – Discordo parcialmente
- 1 – Discordo totalmente

<b>Gestão Educacional</b>					
1. A gestão de uma instituição escolar influencia na organização do trabalho pedagógico de todos os professores.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
2. A equipe escolar percebe a necessidade da articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores, e por isso tem pensado em estratégias que favorecem esse tipo de atividade.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
3. Participo das reuniões pedagógicas que são realizadas na escola.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
4. São oportunizados outros momentos além das reuniões pedagógicas, para que os professores da educação especial e os professores do ensino comum possam dialogar sobre as práticas pedagógicas.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer que:					
5. A organização da carga horária em relação ao trabalho pedagógico é um fator que dificulta, ou por vezes, impede a articulação de trabalho com outro professor.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer que:					

<b>Articulação Pedagógica</b>					
1. A articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial é uma estratégia que pode contribuir no processo de inclusão na escola regular.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
2. Na escola o planejamento é realizado de forma articulada entre os professores da educação especial e do ensino comum.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
3. Na escola já foram realizadas atividades pedagógicas em sala de aula de forma articulada com os professores da educação especial e do ensino comum.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
4. A minha relação interpessoal com os demais professores é um fator que dificulta, ou por vezes, impede a articulação do trabalho pedagógico.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer que:					
5. A articulação pedagógica é uma estratégia que não se adequa ao modelo de organização escolar que temos neste contexto.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					

## ANEXO D – QUESTIONÁRIO COORDENADORES PEDAGÓGICOS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL – CEGE

### QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Coordenador(a),

Venho por meio deste questionário convidá-lo a participar de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do Curso De Especialização Em Gestão Educacional - UFSM. A pesquisa tem por objetivo: *Compreender de que forma a gestão escolar contribui para articulação do trabalho docente nas escolas da rede municipal de ensino.*

Desde já agradeço a atenção e disponibilidade.

<b>ESCOLA:</b>	
<b>FUNÇÃO:</b>	<b>CARGA HORÁRIA:</b>

Para responder o questionário, considere:

- 5 – Concordo totalmente
- 4 – Concordo parcialmente
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 2 – Discordo parcialmente
- 1 – Discordo totalmente

<b>Gestão Educacional</b>					
1. A gestão de uma instituição escolar influencia na organização do trabalho pedagógico de todos os professores.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
2. No Projeto Político Pedagógico da instituição escolar da qual faço parte, está registrado a concepção e a organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado na escola.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
3. No Projeto Político Pedagógico da instituição escolar da qual faço parte, está previsto a possibilidade de articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
4. São realizadas reuniões pedagógicas na escola com frequência.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer que:					
5. Os professores de educação especial participam das reuniões pedagógicas que são realizadas na escola.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer que:					

<b>Articulação Pedagógica</b>					
1. A articulação pedagógica entre os professores do ensino comum e da educação especial é uma estratégia que pode contribuir no processo de inclusão na escola regular.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
2. A equipe escolar percebe a necessidade da articulação pedagógica entre o trabalho desenvolvido pelo professor de educação especial com os demais professores, e por isso tem pensado em estratégias que favorecem esse tipo de atividade.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
3. A organização das atividades escolares possibilita a que os professores realizem o planejamento de forma articulada.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					
4. A organização da escola possibilita que o professor de educação especial realize atividades em colaboração com o professor do ensino comum na turma que possui alunos em situação de inclusão escolar.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer que:					
5. A escola possibilita que o professor de educação especial e o professor do ensino comum realizem reuniões com os pais e/ou responsáveis dos alunos em situação de inclusão escolar de forma conjunta.	5	4	3	2	1
Sobre isso tenho a dizer:					

**ANEXO E – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.**

## **Termo de confidencialidade**

Título da pesquisa: Desafios e possibilidades da articulação pedagógica em Educação Especial

Pesquisador responsável: Maíra da Silva Xavier e Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição/Departamento: Centro de Educação/Especialização em Gestão Educacional

Telefone: (55) 91783698

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de questionário estruturado. E informam que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução da presente pesquisa.

As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3240 - 97105-900 - Santa Maria – RS ou na residência da pesquisadora Maíra da Silva Xavier, Rua Condor, 151, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade de Maíra da Silva Xavier e Fabiane Romano de Souza Bridi. Após este período os dados serão destruídos.

Santa Maria, 16 de novembro de 2016

.....  
Prof. Fabiane Romano de Souza Bridi

.....  
E.M.E.F.

**ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Desafios e possibilidades da articulação pedagógica no serviço da Educação Especial

Pesquisador responsável: Máira da Silva Xavier e Fabiane Romano de Souza Bridi

Instituição/Departamento: Centro de Educação/Especialização em Gestão Educacional

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

Local da coleta de dados:

Eu Máira da Silva Xavier, responsável pela pesquisa “Desafios e possibilidades da articulação pedagógica no serviço da Educação Especial”, o convido a participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende compreender de que forma a gestão escolar contribui para articulação do trabalho docente nas escolas da rede municipal de ensino. Acredita-se que ela possa contribuir para reflexões sobre as estratégias e práticas pedagógicas neste cenário de educação inclusiva.

A realização desta pesquisa se dará por meio de uma abordagem qualiquantitativa de investigação. Como instrumento para coleta de dados será utilizado o questionário estruturado. Sua participação envolve responder às questões que constituem o presente questionário.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

**Autorização**

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

---

Santa Maria, 16 de novembro de 2016