

Articulação entre Educação Especial e ensino comum: entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria

Articulating Special Education and common teaching: between desires and impediments, the search for a partnership

Articulación entre Educación Especial y enseñanza común: entre deseos e impedimentos, la búsqueda de una alianza

Recebido: 07/09/2022 | Revisado: 18/09/2022 | Aceitado: 20/09/2022 | Publicado: 27/09/2022

Paula Marchesini

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8355-8135>
Universidade de Caxias do Sul, Brasil
E-mail: paulaprofe2013@gmail.com

Carla Beatris Valentini

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>
Universidade de Caxias do Sul, Brasil
E-mail: cbvalent@ucs.br

Resumo

A temática da Inclusão Escolar tem marcado presença em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas, ganhando mais enfoque, no Brasil, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Os documentos orientadores mencionam que Educação Especial e ensino comum devem trabalhar de forma articulada, porém não define quando e como esse trabalho deve acontecer. O objetivo geral deste estudo é analisar desejos e impedimentos que manifestam os docentes da rede municipal de Nova Prata – RS, para a promoção de ações articuladas entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta pesquisa exploratória de abordagem qualitativa adotou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e foi realizada com professoras de AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental de duas escolas urbanas municipais cujos relatos foram analisados à luz de estudos teóricos relacionados com a temática. Nos achados, evidenciou-se que o AEE é percebido como um apoio ao professor do ensino comum e ao aluno da Educação Especial, mas há queixas quanto ao distanciamento e isolamento entre as profissionais. As participantes da pesquisa manifestam a necessidade de um tempo planejado e organizado para articular estratégias mais eficazes, alertando para a necessidade de garantias legais com previsão e provisão dos recursos necessários para que a articulação entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental aconteça de forma mais acentuada.

Palavras-chave: Educação especial; Educação inclusiva; Atendimento educacional especializado; Ensino comum; Anos finais do ensino fundamental; Ações articuladas.

Abstract

The theme of School Inclusion has been present in several discussions about education in recent decades, gaining more focus, in Brazil, from the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) of 2008. The guiding documents mention that Special Education and Common Teaching must work in an articulated way, but it does not define when and how this work should happen. In this way, the general objective of this study is to analyze desires and impediments that manifest the teachers of the municipal network of Nova Prata-RS for the promotion of articulated actions between common classroom and Specialized Educational Assistance (SEA). This exploratory research with a qualitative approach adopted the semi-structured interview as data collection technique and was carried out with teachers of SEA and the final years of Elementary School from two urban municipal schools whose reports were analyzed in the light of theoretical studies related to the theme. In the findings, it was evidenced that the SEA is perceived as a support to the regular education teacher and the Special Education student, but there are complaints about the distance and isolation between professionals. The research participants express the need for a planned and organized time to articulate more effective strategies, alerting to the need for legal guarantees with forecast and provision of the necessary resources so that the articulation between Special Education and the final years of Elementary School happens in a more effective way.

Keywords: Special education; Inclusive education; Specialized educational service; Common teaching; Final years of elementary school; Articulated actions.

Resumen

El tema de la Inclusión Escolar ha estado presente en numerosas discusiones sobre educación en las últimas décadas, ganando más foco, en Brasil, a partir de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de Educación Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Los documentos orientadores mencionan que la Educación Especial y la Enseñanza Común debe funcionar de manera articulada, pero no define cuándo y cómo debe darse este trabajo. Así, el objetivo general de este estudio es analizar los deseos y los impedimentos que los profesores de la red municipal de Nova Prata-RS manifiestan para la promoción de acciones articuladas entre la sala común y la Asistencia Educativa Especializada (AEE). Esta investigación exploratoria con abordaje cualitativo adoptó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos y fue realizada con profesores de la AEE y de enseñanza básica de dos escuelas municipales urbanas cuyos relatos fueron analizados a la luz de estudios teóricos relacionados con el tema. En los hallazgos, se evidenció que la AEE es percibida como un apoyo al profesor de educación común y al alumno de Educación Especial, pero existen denuncias sobre la distancia y el aislamiento entre los profesionales. Los participantes de la investigación expresan la necesidad de un tiempo planificado y organizado para articular estrategias más efectivas, alertando sobre la necesidad de garantías jurídicas con previsión y provisión de los recursos necesarios para que la articulación entre la Educación Especial y los últimos años de la Enseñanza Básica suceda de manera más eficiente.

Palabras clave: Educación especial; Educación inclusiva; Servicio educativo especializado; Enseñanza común; Últimos años de la enseñanza primaria; Acciones articuladas.

1. Introdução

A inclusão escolar é uma temática que tem marcado presença em inúmeras discussões a respeito da educação nas últimas décadas. No Brasil, a década de 1990 foi o marco temporal que deu início a muitas reformas na área educacional e, como consequência, mudanças na legislação. Ademais, a Educação Especial deixa de ser um sistema paralelo, passando a garantir a escolarização de alunos com deficiência na escola regular, sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

A inclusão escolar ganha mais enfoque a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em janeiro de 2008, além de outros dispositivos legais publicados a partir de então (Brasil, 2008). Nesse sentido, sob a perspectiva da inclusão, garante-se o atendimento dos alunos da Educação Especial, não mais em espaços segregados, mas no sistema regular e com apoio educacional especializado. De acordo com a PNEEPEI, fazem parte da Educação Especial alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A política menciona os transtornos funcionais específicos¹, que incluem dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros, sendo que, nesses casos, assim como para o público-alvo, a “Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 11).

Porém, na perspectiva da inclusão, as relações tecidas entre a Educação Especial e o ensino comum nos anos finais do Ensino Fundamental trazem desafios no que tange à escolarização dos alunos, no sentido de desenvolver ações mais articuladas entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino comum. Desta forma, torna-se importante trazer reflexões sobre esses aspectos, como forma de viabilizar os processos inclusivos na escola, principalmente quando são diversos docentes responsáveis pelas áreas específicas do processo de escolarização dos estudantes.

Os documentos orientadores mencionam que Educação Especial e ensino comum devem trabalhar de forma articulada, mas não definem quando e como esse trabalho deve acontecer. Por conseguinte, cada rede ou sistema de ensino organiza a Educação Especial conforme a interpretação que fazem destes documentos, podendo apresentar variações de um contexto para outro.

Nesse sentido, este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado em Educação intitulada “Os professores do

¹ Mesmo que PNEEPEI (2008) mencione os transtornos funcionais específicos, não está elucidada a oferta do AEE à essa parcela de alunos. Além disso, por não caracterizar público-alvo da Educação Especial, não há campo que contemple os transtornos funcionais específicos no Censo Escolar. Mesmo que os sistemas de ensino optem por oferecer o AEE aos alunos com transtornos funcionais específicos como orienta o texto da PNEEPEI, não são computados duplamente pelo FUNDEB para a destinação de recursos.

Atendimento Educacional Especializado e dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Prata - RS: articulação entre os profissionais” e busca dar enfoque às concepções dos sujeitos, considerando o professor do AEE e o professor do ensino comum em relação ao trabalho com alunos da Educação Especial a partir do seguinte questionamento: quais desejos e impedimentos manifestam os docentes da rede municipal de Nova Prata – RS para a promoção de ações articuladas Entre Educação Especial e ensino comum? Desta forma, o artigo analisa desejos e impedimentos que manifestaram os docentes da rede municipal de Nova Prata – RS para a promoção de ações articuladas entre Educação Especial e ensino comum.

Os relatos dos professores, analisadas à luz de suportes teóricos de pesquisadores da área de Educação Especial, possibilitaram uma reflexão e a construção de possibilidades considerando a configuração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto em que este estudo foi realizado, mapeando possibilidades para o redirecionamento das ações propostas no que se refere às ações articuladas entre professor de AEE e professor dos anos finais do Ensino Fundamental.

2. Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória de abordagem qualitativa. Em uma pesquisa qualitativa, o objetivo não é medir ou computar opiniões, mas analisar “as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2002, p. 68).

A pesquisa foi realizada no município de Nova Prata, interior do Rio Grande do Sul, em duas escolas urbanas municipais que atendem alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. O município de Nova Prata está localizado na Encosta Superior do Nordeste, distante 186 km da capital de Porto Alegre. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), o espaço territorial de Nova Prata é de 258,909 km², apresentando uma população estimada de 27.257 pessoas no ano de 2019.

Participaram da pesquisa três professoras do AEE e 6 professoras efetivas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo 3 de cada escola. Como forma de manter a identidade das participantes sob sigilo, optamos por nomear cada professora pelo nome de uma flor.

As entrevistas semiestruturadas, técnica adotada para a construção dos dados deste estudo, correspondem a uma série de perguntas abertas e fechadas realizadas de forma oral contendo um roteiro de perguntas abertas que permitem ao entrevistador a qualquer momento acrescentar perguntas como forma de esclarecer, precisar ou aprofundar uma resposta (Laville & Dionne, 1999).

Com a prévia autorização de cada participante, a entrevista foi gravada para registro das falas que, posteriormente, foram transcritas na íntegra. Salienta-se que a pesquisa obteve aprovação conforme o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa de número 4.650.999, datado em 14 de abril de 2021.

Para análise das entrevistas adotamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), da qual emergiram 4 categorias *a posteriori*, a saber: 1 - Possibilidades e desafios na visão das professoras do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental; 2 - Entre as brechas do cotidiano, um tempo para sentar; 3 - Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria; e 4 - A sensação de desamparo. As categorias serão analisadas e discutidas na ordem em que foram apresentadas.

3. Resultados e Discussão

Os resultados e discussão aqui trazidos foram possíveis a partir da escuta das profissionais da educação participantes desta pesquisa. Procuramos desvelar percepções, sentimentos e desejos que se manifestaram nos discursos a respeito do objetivo deste estudo.

No que tange à escolarização de alunos da Educação Especial na escola regular, Pletsch, et al. (2016, p. 117), investigando a organização e oferta do AEE para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense, verificaram uma gama de ações voltadas à efetivação das orientações legais, observando que “a organização e a oferta do sistema de suportes são variadas, mas, em geral, focalizam o AEE por meio das salas de recursos funcionais”. Nesse sentido, o AEE é o serviço de apoio privilegiado na legislação nacional e também observado na organização e oferta dos sistemas e redes de ensino, assim como no contexto da educação municipal de Nova Prata – RS onde este estudo foi realizado.

De acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), a Educação Especial é responsável por realizar o AEE, disponibilizar serviços e recursos próprios desse atendimento e fazer a orientação aos professores sobre a utilização desses recursos nas turmas do ensino regular. O AEE caracteriza-se como um serviço de apoio oferecido de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos, com atividades diferenciadas daquelas oferecidas no ensino comum/regular, não podendo substituir a escolarização, muito menos ser confundido com reforço escolar. Nesse sentido, O AEE é responsável por identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 16). Destacamos, ainda, que o oferecimento do AEE constitui “oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (p. 16).

Para Glat (2018, p. 11), “o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores da escola”. Dessa forma, entende-se que o professor da Educação Especial, além de desenvolver um trabalho relacionado ao atendimento ao aluno no espaço do AEE, atua como um apoio ao professor do ensino comum, auxiliando-o no trabalho pedagógico com o aluno da Educação Especial. Para que esse apoio se efetive, de acordo com Dias (2010), as trocas de informações entre os professores do AEE e ensino comum são essenciais, pois cada profissional percebe o aluno sob uma diferente perspectiva, mas se deve considerar que são percepções que se complementam tornando a prática dos profissionais mais enriquecedora.

Porém, para Dantas e Gomes (2020, p. 50), “no contexto escolar, tanto com base em estudos da área como na prática empírica, com frequência se escutam relatos acerca do isolamento e do distanciamento entre os professores” do AEE e do ensino comum. Por isso, consideramos importante analisar desejos e impedimentos manifestados pelos docentes para a promoção de ações articuladas entre Educação Especial e ensino comum através dos relatos dos professores envolvidos nesse processo, pois, de acordo com Ziesmann (2018, p.57), uma parceria, uma aproximação entre o professor do AEE e ensino comum é imprescindível, “a fim de que aconteçam trocas de saberes e experiências que proporcionem a aprendizagem dos alunos incluídos”.

Possibilidades e desafios na visão das professoras do AEE e dos anos finais do Ensino Fundamental

Nesta categoria analisamos possibilidades e desafios manifestados pelas professoras do AEE no que diz respeito ao desenvolvimento de ações articuladas entre Educação Especial e ensino comum, trazendo alguns excertos das falas das professoras.

Sobre a troca de informações entre os profissionais, no relato a seguir a professora menciona que troca informações com o professor dos anos finais do Ensino Fundamental, assim como faz com professores dos anos iniciais. Mas percebe uma dificuldade na troca de informações, porque nos anos finais cada professor é responsável por ministrar uma disciplina; dessa forma, permanecem menos tempo com o aluno em sala de aula, diferentemente do que se observa em relação aos professores dos anos iniciais, que exercem a unidocência, o que dificultaria os avanços no processo de aprendizagem do aluno. Conforme a professora, às vezes o professor precisa faltar ao trabalho por algum motivo, ou o aluno falta a aula e, em decorrência disso, passa muito tempo sem professor e aluno se encontrarem.

Sim, normal como... como com os pequenos, só que, então, se torna um pouco mais difícil, porque eles ficam menos tempo com o aluno; às vezes, o professor falta, digamos... um mês, sei lá eu por que motivo, aí o aluno falta... às vezes passa dois, três meses sem o professor e o aluno se encontrarem! Ou, então, o aluno geralmente falta na aula daquele professor... é bem diferente! Tudo o que se ganha, se ganha até o quinto ano, depois... (Camélia - professora do AEE)

Nesse caso, a proposta de ensino colaborativo (Capellini & Zerbato, 2019) poderia ser uma alternativa a ser adotada para fortalecer os vínculos entre o aluno de Educação Especial e o professor do ensino comum. Neste modelo de serviço de apoio, o professor de Educação Especial organiza momentos de trabalho em conjunto em sala de aula, sem hierarquia, mas com um planejamento previamente combinado entre os dois profissionais envolvidos. Capellini e Zerbato (2019) definem o ensino colaborativo como uma estratégia de apoio para a escolarização de alunos da Educação Especial matriculados no ensino comum. De acordo com as autoras, a proposta ainda é pouco conhecida no Brasil, mas os resultados apresentados onde foi implementado, mesmo que de forma pontual em alguns sistemas educacionais do país, tem se mostrado uma estratégia promissora.

O modelo de Ensino Colaborativo é uma das alternativas de serviço do apoio que difere do AEE realizado somente em sala de recursos, já que envolve o trabalho do professor de Educação Especial e do professor do ensino comum, dividindo “a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (Capellini & Zerbato, 2019, p. 36).

Iniciado na década de 1980 nos Estados Unidos como uma alternativa ao modelo de Sala de Recursos, classes ou escolas especiais, pressupõe que, uma vez que o aluno da Educação Especial é matriculado nas turmas do ensino comum, todos os recursos dos quais o aluno necessita devem acompanhá-lo no contexto da sala de aula, inclusive o professor da Educação Especial. É importante salientar que a legislação norte-americana garantiu a presença do professor de Educação Especial na sala de aula do ensino comum, diferindo da realidade da legislação brasileira, pois, nesse aspecto, os documentos normativos brasileiros apenas orientam para um trabalho articulado entre professor do AEE e do ensino comum, mas não prevê formas e condições para que se efetive (Capellini & Zerbato, 2019).

A professora Tulipa em seu relato confirma que troca informações com a professora do ensino comum e aponta para uma iniciativa para buscar facilitar os momentos de troca de informações.

Sim, até inclusive esse ano a gente [...] “tá” fazendo um momento, então, de parada no período do professor, né, “pro” professor vir até a sala e” pra” gente trocar essa informação, como é que “tá” na sala de aula, o que que a sala de recursos pode auxiliar no desenvolvimento desse aluno, nesse conteúdo, enfim, de que forma o professor pode passar “pra” que o aluno entenda melhor, né. Então, acredito que, com esse tempinho do professor vir até a sala de recursos, vai facilitar bastante, porque o dia do professor é bastante corrido, muitas vezes ele tem a dúvida e não consegue porque os horários não fecham, enfim, né. (Tulipa - professora do AEE)

De acordo com a professora, as trocas de informações são importantes porque auxiliarão no desenvolvimento do aluno. É um momento de encontro entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, previamente combinado, facilitando bastante o trabalho de ambos, considerando que o dia a dia do professor é corrido e nem sempre os horários disponíveis entre os dois profissionais coincidem. Sobre esse momento dedicado à troca de informações, a professora descreve como a escola se organizou para que isso aconteça:

A gente vai começar com 20 minutos, né; aí a gente vai vendo a necessidade do professor. Se precisar, a gente vai estender, né, dentro do horário do professor também, aí uma profe... foi organizada uma “profe” substituta “pra” ir para sala com esses alunos “pra” eles não ficarem sem ter o que fazer ali, enfim, vai deixar a atividade, vai a “profe” substituta “pra” sala, o professor vem “pro” atendimento na sala de recursos. [...]. (Tulipa - professora do AEE)

Conforme o relato, para que o encontro aconteça quando os horários dos profissionais não coincidem, um outro profissional precisa atender a turma para que o professor do AEE consiga vir a articular com o professor do ensino comum. Porém, considerando a realidade escolar, nem sempre é possível ter um profissional disponível para fazer o trabalho de substituição. São situações que esbarram na carência de recursos humanos, realidade da maioria das escolas brasileiras. É isso que reforça a professora Camélia, quando se refere à frequência dos momentos dedicados à articulação entre os profissionais.

A gente lá na escola organiza mais ou menos por trimestres, sabe. Dentro do trimestre, faz uma conversa assim, de 15, 20 minutos com cada professor. Estipula um dia, na verdade... no dia do planejamento ou coisa assim. [...]. E, por exemplo, assim... o ano passado, durante a pandemia, praticamente nem aconteceu. O que foi feito, assim, ó, eu fiz um parecer por escrito de cada aluno informando o professor daquele que não lia, daquele que não... (Camélia - professora do AEE)

Conforme a professora, a escola organiza-se de forma trimestral para que professores de AEE e de ensino comum tenham um momento dedicado à troca de informações e articulação de ações. Essa frequência não atinge um grau ideal, considerando que esses encontros acontecem, como são trimestrais, três vezes ao ano. Com uma frequência maior, muitas ações e intervenções podem ser repensadas ou planejadas objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno da Educação Especial matriculado nas turmas do ensino comum.

A professora Orquídea destaca alguns ajustes para articular ações em conjunto entre professor dos anos finais e professor de AEE e menciona a organização de um cronograma de encontro organizado pelo educandário no qual trabalham.

[...] começaram a fazer agora, acho que isso aí: “tava” faltando, realmente, o contato do professor da sala de aula com o professor lá na sala. A gente ter mais tempo conversando, sabe, trocando informações, isso aí faltava. Muito! Eu acho que o trabalho delas lá [...] é muito bom. Eu acho que é... Devia ter tido antes, muito antes, né. Mas as coisas vão vindo devagar. Muito bom. Pra mim é... (Orquídea - professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Orquídea considera esses momentos importantes para trocar informações, com um intervalo menor do que vinha acontecendo, e reforça que a iniciativa deveria ter sido realizada antes, mas, a seu ver, “as coisas vão vindo devagar”, ou seja, nem é uma iniciativa envolvendo o sistema de ensino, mas, sim, da própria escola, que percebe a necessidade e, dentro de suas possibilidades, tenta melhorar as condições que se apresentam. Para a professora, o trabalho desenvolvido em Sala de Recursos é “muito bom”, e entende-se que o AEE como serviço de apoio é necessário no contexto escolar.

No que se refere à troca de informações, no relato a seguir, a professora Margarida traz informações a respeito do ano de 2019, já que o ano de 2020, em função da pandemia, as aulas presenciais foram interrompidas em março e retomadas em novembro, representando a maior ruptura educacional da história em função da “grave disseminação mundial da covid-19, doença causada pelo novo coronavírus Sars-CoV-2, cuja pandemia foi declarada pela OMS em 11 de março de 2020” (Instituto Rodrigo Mendes, 2020, p. 5).

[...] em 2019, eu tenho lembrança da gente se reunir com o professor em determinado horário, enfim, todo mundo junto, uns 15 minutos, 20, “pra” conversar sobre os alunos ali. E, daí, cada um colocava como “tava” e a professora dava sugestões: faça isso, faça aquilo, tu “pode” fazer assim, “pode” fazer assado. Então, até certo ponto, era bom. Era bom porque tu “recebia” uma ajuda, né, algumas dicas, enfim. Mas era ruim porque chamavam, assim, a gente sempre.... Então, tinha que deixar os alunos lá na sala sozinhos e tu ia “pra” lá, então esse ponto era negativo. Porque, vamos dizer, assim, era um tempo perdido, muitas vezes não “pro” aluno AEE, nem “pra” professora, mas era um tempo perdido, vamos dizer, “pra” turma, porque, se a professora demorasse muito, não dava “pra” corrigir, eles ficavam sem fazer nada, ou tu não “tinha” até [te] preparado “pra” sair naquele momento, tu não “tinha” o que fazer com eles... (Margarida – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Em seu relato, Margarida menciona que os professores que atendiam alunos da Educação Especial nas turmas do ensino comum reuniam-se em conjunto com a professora do AEE em um determinado tempo e horário para “conversar sobre os alunos”. Os professores do ensino comum falavam suas percepções sobre o desenvolvimento do aluno e a professora do AEE sugeria possibilidades que pudessem orientar a prática pedagógica. Camélia considera esses momentos sob os aspectos positivo e negativo. Positivo, porque recebiam orientação, auxílio, dicas de como proceder em relação ao trabalho pedagógico com turmas com alunos da Educação Especial; negativo, porque eram momentos em que deixavam a turma em sala de aula descoberta, ou seja, os alunos ficavam trabalhando sozinhos e nem sempre a professora havia se organizado para um trabalho que a turma pudesse realizar sozinha naquele momento e, em alguns momentos, acabavam ficando “sem fazer nada”.

Margarida menciona as ocasiões de encontro entre professora de AEE e professores dos anos finais do Ensino Fundamental de forma coletiva. São momentos importantes ao se considerar que a troca entre os professores pode provocar mais facilmente a desestabilização de alguns mitos e a construção de novas possibilidades de ação, na perspectiva de uma formação continuada no próprio contexto escolar, promovendo uma interação de todos os profissionais da escola, incluindo a equipe gestora, pois “quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele” (Oliveira et al. 2022, p. 7)

A partir do exposto, fica evidente que os momentos de encontro precisam de um planejamento para que aconteçam de forma que o profissional do ensino comum não saia preocupado com a turma que está deixando de atender ou que ele esteja preparado com uma atividade que permita que a turma realize sem seu acompanhamento. O ideal é que os encontros para trocas de informações não sacrifiquem os atendimentos no AEE, muito menos os alunos nas turmas do ensino comum. Para isso, é de suma importância que seja disponibilizada uma carga horária de planejamento maior aos professores para formação em serviço, tão escassas na realidade educacional das escolas públicas brasileiras. A esse respeito, Carvalho (2014, p. 69) acrescenta que “as relações dialógicas precisam de um espaço nas escolas, não só para a resolução de conflitos, mas, como um horário, remunerado, de trabalho pedagógico rotineiro, de preferência semanal ou quinzenal”.

No relato que segue, a professora Violeta lamenta a falta de contato com a professora do AEE. Se não há contato, não há troca de informações, o que não é benéfico para viabilizar e articular os processos inclusivos na escola:

Olha, eu não sei como é que ela trabalha, né, porque eu não tenho contato com ela. Acho que deveria ser trabalhando junto com o professor de sala regular, né. E trabalhando junto com os diretores, trabalhando junto com os pais, porque tem que ter essa junção “pra” dar certo, senão não vai dar certo; vai ficar um negócio solto ali, sabe. Não tem como tu “tentar” fazer com que esse aluno aprenda alguma coisa se tu não tens esse conjunto de pessoas junto, sabe, trabalhando junto com essa pessoa. Aí é bem, é bem difícil mesmo. (Violeta – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Violeta pontua que é necessário um trabalho em conjunto dos professores do ensino comum, do professor do AEE, famílias e equipe gestora da escola, porque, senão, “fica um negócio solto”, como ela mesma descreve, e não é benéfico para o desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Por consequência, se for trabalhado de forma individualizada, sobrecarrega os profissionais. A articulação e o envolvimento das famílias, entre outros sujeitos do contexto escolar, é uma ação importante para todos os estudantes, mas especialmente para os alunos da Educação Especial.

Porém, essas “relações dialógicas”, nas palavras de Carvalho (2014), têm esbarrado na questão de disponibilidade de tempo para encontro entre os profissionais envolvidos mais diretamente com a escolarização dos estudantes da Educação Especial, o que, conseqüentemente, afeta também o envolvimento de outros sujeitos, como é o caso das famílias. Assim confirma a professora Girassol:

[...] eu nem tenho tempo de conversar às vezes com ela. Mas, sim, toda vez que eu converso, ela me... a gente dialoga, sim. Mas eu vou ser bem sincera: eu nem tenho tempo de procurar, só realmente se eu preciso eu vou procurar, porque não tenho condições.... Eu tenho, imagina, na escola 1², eu tenho cinco períodos cheios e ela trabalha na escola 2, né, então eu, quando eu “tô” na escola 2... É realmente assim, eu não tenho tempo. Mas eu procuro, sim, é uma relação boa. (Girassol – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Conforme a professora, falta tempo em sua carga horária para trocar informações com a professora do AEE. Quando as duas estão na escola, a professora dos anos finais tem a carga horária preenchida com atendimento às turmas, o que a impede de ir em busca, com mais frequência, de troca de informações com a professora do AEE. Girassol relata que procura a profissional do AEE quando percebe que é necessário, isso em função do tempo, mas, no final, reforça que mantém uma boa relação com a profissional do AEE.

Glat (2018) menciona as atuais condições de trabalho dos docentes, tanto da Educação Especial como do ensino comum e, citando Carvalho (2017), abaliza que o tempo destinado à troca de informações entre os dois profissionais é praticamente insignificante. Se há pouco tempo para troca de informações, ações planejadas em conjunto acontecem de forma superficial e fragmentada, o que não é ideal para uma complementaridade das ações. Reforçando o exposto, Pletsch (2014, p. 255) sinaliza que “a maioria das redes não tem disponível na carga horária de seus professores espaço para reuniões de planejamento em conjunto”.

A professora Dália, no relato a seguir, descreve que utiliza os períodos de hora atividade, ou seja, o horário de planejamento para trocar informações com a professora do AEE. Porém, percebo um aspecto importante: o momento de encontro coincidir com a presença das duas profissionais na escola, ou seja, se a professora do AEE estiver na escola e seu período de planejamento também coincidir com a presença da profissional do AEE na escola, elas trocam informações.

Geralmente, a gente utiliza o quê: os períodos que a gente tem de hora atividade, né, porque, se a gente “tá” na escola e a professora também está na escola nesse momento, a gente vai até a sala dela conversar lá, né; senão, se a professora não está na escola, a gente acaba conversando por WhatsApp® no momento, né, ou por telefone no momento que... que consegue. Mas, senão, a gente utiliza sempre os períodos de hora atividade pra se dirigir até a sala dela. (Dália – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Por iniciativa própria, a professora Dália busca manter contato de outras formas quando o encontro presencial não permite, via aplicativo de mensagens ou telefone. Subentendemos que a professora traz um relato positivo em relação aos momentos de encontro, ou seja, se não é possível presencialmente, ela busca outros meios de se comunicar com a professora do AEE. É uma forma de driblar as adversidades nas condições atuais por iniciativa própria, buscando qualificar o trabalho com alunos da Educação Especial.

Marques e Duarte (2013), em pesquisa a respeito de ensino colaborativo com estudantes com deficiência intelectual, reforçam essa ideia ao considerar que a “comunicação entre os professores regulares e da Educação Especial deveria ser realizado em um horário e local específico, de forma a estar presente na jornada de trabalho destes profissionais” (p. 94).

A professora Orquídea relata que os encontros acontecem de forma esporádica, e não são previamente agendados ou organizados.

[...], quando lembrava, num recreio, numa cruzada, numa entrada... difícil, né, daí. 10 minutos, 5 minutos... uma pergunta, resposta voando... assim. (Orquídea – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

A professora afirma que troca informações com a professora de AEE, mas em momentos em que se encontram por acaso, como, por exemplo, nos deslocamentos pela escola, antes de iniciar a aula ou durante o recreio. Ela informa que são

² Números utilizados em substituição ao nome da escola mencionada pela professora para evitar identificação.

momentos breves, visto que, nesses momentos, estão se deslocando para atender uma turma, ou estão organizando o material para iniciar a aula; enfim, é difícil manter o foco do assunto em conversas breves, sem uma organização prévia. Assim reforça a professora Bromélia:

Não tem um horário específico, tu “entende”? Nesse sentido. Mas a gente se fala... corredor, até rádio corredor funciona! (Bromélia – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Bromélia afirma que não há horário específico, mas que troca informações com a professora do AEE e exemplifica um desses momentos, ou seja, em um encontro pelos corredores da escola.

O fato exposto em alguns relatos que citam essa troca de informações entre os profissionais de outras formas que não sejam em momentos destinados exclusivamente para isso mostra que essa articulação é necessária, ou seja, as professoras percebem que essa parceria entre professor da AEE e professor do ensino comum traz benefícios para o planejamento de ações pedagógicas e para o desenvolvimento do aluno da Educação Especial, caso contrário não buscariam esse auxílio.

Casal e Fragoso (2019), ao discutirem possibilidades para que professores da Educação Especial e ensino comum trabalhem de forma colaborativa na definição e execução de estratégias no processo de escolarização do aluno da Educação Especial nas turmas do ensino comum no contexto da educação em Portugal, sinalizam que “de um modo geral os professores dispõem, contrariamente a outras profissões, de pouco tempo e recursos para (auto)organizar a troca e o debate coletivo das práticas de ensino” (p. 4).

Marques e Duarte (2013), que analisaram o impacto do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, observaram nos relatos dos participantes da sua pesquisa “que as conversas com professores da Educação Especial são rápidas e acabam sendo superficiais” (p. 93). Dessa forma, as autoras apontam para a necessidade de mais tempo para os profissionais trocarem informações e planejar ações em conjunto, corroborando com os relatos trazidos neste estudo.

Entre as brechas do cotidiano, um tempo para sentar

Nos relatos, as queixas da questão da disponibilidade de tempo que impede os momentos de encontro planejados e organizados com mais frequência entre professor de AEE e professor do ensino comum são frequentes. Para driblar a indisponibilidade de tempo para articulações em conjunto, as professoras relataram utilizar-se das brechas do cotidiano para trocar informações e manifestaram a necessidade de “um tempo para sentar”, de forma planejada e organizada.

*Eu vou usar o meu exemplo, tá! Quando eu senti dificuldade, quando eu sinto dificuldade, eu busco recurso. Esse recurso eu encontro ou na professora da sala de recurso ou na orientação, tipo na... na coordenação, nos colegas, existe essa troca... que eu acho que poderia ser bem mais acentuada se tivesse um horário específico para isso, [...]. 15 minutos, meia hora. Alguém vai ficar lá com a tua turma “pra” ti... esse teu tempo é “pra” *³, não interessa. Ah, mas eu tenho prova! Alguém vai cuidar da tua prova. Ah, mas eu “tô” passando atividade nova. Não interessa, alguém passa, entende? É nesse sentido que eu queria... eu queria ter um contato maior com a professora da sala de recursos. E não precisava ser, assim... todo dia, toda semana, sei lá. Mas que fosse, que acontecesse... duas vezes por mês. (Bromélia – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)*

De acordo com o relato de Bromélia, a troca entre os profissionais existe, porém sem horário definido para que aconteça, ou seja, a profissional faz uso das brechas do cotidiano para pensar e planejar em conjunto com o professor do AEE. Bromélia destaca que procura auxílio quando sente dificuldade, não só com o AEE, mas com orientação escolar, coordenação pedagógica da escola e com os colegas que compartilham com ela a docência com o aluno da Educação Especial nos anos

³ Asterisco utilizado para evitar identificação do nome da professora.

finais do Ensino Fundamental. Importante esse relato porque o aluno não é da professora do AEE, não é da professora do ensino comum. O aluno é da escola, então toda essa equipe, trabalhando em conjunto, favorece o processo inclusivo e auxilia no desenvolvimento do educando.

Bromélia ainda sugere que essa troca poderia ser mais acentuada, ou seja, com mais frequência, mas em momentos previamente planejados e organizados. Planejado, porque há necessidade de prever quando esse encontro acontecerá. Organizado, no sentido de haver a disponibilidade de os dois profissionais se encontrarem. Bromélia reivindica a necessidade de um contato maior com a professora do AEE e sugere que esses encontros possam acontecer duas vezes ao mês.

Atuar em conjunto, com momentos previamente planejados e organizados para o desenvolvimento de ações educacionais articuladas e/ou colaborativas facilita a tarefa de ensinar do professor e o processo de aprendizagem do aluno da Educação Especial. É o que enfatiza Braun:

Organizar o elo entre o que o aluno realiza e o que a escola oferece como processo de ensino e aprendizagem é uma tarefa dimensionada pelo AEE e pelos professores que, numa atuação colaborativa, poderiam vislumbrar, de forma mais efetiva, processos de ensino para os professores e de aprendizagem para os alunos. A possibilidade de ações educacionais colaborativas entre professores nos leva a crer que as finalidades da educação inclusiva poderiam ser mais palpáveis, já que todos se responsabilizariam pelo processo. E, que as ações no cotidiano escolar poderiam ser capazes de inibir caminhos que viessem a caracterizar o espaço do AEE como segregador, como vimos acontecer com as classes de progressão, classes especiais, classes de apoio e até mesmo com a antiga sala de recursos. (2012, p.47)

As brechas do cotidiano são maneiras que os professores dos anos finais encontram para poder trocar informações com o professor do AEE. Porém, quando essas brechas também não são possíveis, a comunicação evidentemente não acontece. É o que descreve a professora Margarida, caracterizando como barreiras que impedem as trocas de informações.

Então, atualmente, [...], é o professor não estar na escola, então ele tem que se deslocar até lá, então ele vai ter que deixar de atender algum aluno lá na sala de recursos “pra” vir atender os “profes” na escola. Ai, assim, ó, se vai atender todo mundo, você vai ter que deixar a turma sozinha ou com o professor substituto. Então, é bem complicado. Bem, bem complicado. E se vai todo mundo junto “pra” um encontro com o professor, não tem Professor Substituto “pra” todo mundo. Então... são barreiras. (Margarida – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Entendemos, pelo relato da Margarida, que o professor do AEE não realiza os atendimentos na mesma escola onde os estudantes da Educação Especial estão matriculados nas turmas do ensino comum. Para que as trocas aconteçam, a profissional do AEE precisa de se deslocar até a escola onde lecionam os professores do ensino comum, deixando, então, de realizar o AEE com os alunos. Margarida ainda acrescenta que, se for um encontro coletivo, não há profissional substituto para atender todas as turmas. E, se for fora do horário de atendimento às turmas e além da carga horária do professor, nem sempre há disponibilidade para isso. Nesses casos, é preciso negociação e ação por parte da gestão escolar e gestão do sistema de educação ao qual a escola pertence para que, também, o professor não se sinta sobrecarregado com carga horária de trabalho extra.

Assim reforça a professora Violeta, ou seja, é importante que o AEE seja realizado nas Salas de Recursos da própria escola onde está matriculado o aluno da Educação Especial e frequentando aulas nas turmas de ensino comum.

Olha, falta tempo, falta uma sala de recurso específica lá na escola, sabe, e essa professora estando lá o tempo todo no período em que a gente está. Eu acho que é isso que falta “pra” gente conseguir conversar, senão não tem o que fazer. [...]. Por isso que eu acho muito importante que cada escola tenha que ter seu professor da sala de recursos [...]. Porque, muitas vezes, ela “tá” lá e eu nem sei! Não tem como eu ir lá! Então, tu tendo essa professora perto de você, ela “tá” no recreio: “- ó, trabalha tal coisa, hoje aconteceu tal coisa, consegui trabalhar isso aí com o aluno...”. É diferente! Bem diferente! [...]. Eu “tô” muito distante da sala de recursos. Não tenho nem noção do que

ela “tá” fazendo, se o aluno está indo, se o aluno não “tá” indo... eu não sei. “Pra” te falar bem a verdade, não sei mesmo. (Violeta – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Verificamos que, se o profissional que realiza o AEE trabalhar no mesmo espaço que o professor do ensino comum, mesmo que nas “brechas do cotidiano”, há a possibilidade de que os profissionais se encontrem com mais frequência para dialogar a respeito do aluno da Educação Especial. Violeta menciona que, além da professora do AEE não atuar no mesmo local que o professor do ensino comum, falta tempo para dialogar e trocar informações a respeito do desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Se o aluno frequenta o ensino comum em um espaço e o AEE em outro, obviamente os profissionais também trabalharão em espaços diferentes. Dessa forma, o diálogo torna-se praticamente inviável e o trabalho acontece de forma isolada.

A questão do tempo para os momentos de troca de informações, de parceria, de planejamento de ações em conjunto entre o professor do ensino comum e o professor do AEE é reforçada pela professora Girassol.

O principal problema é tempo, a gente não tem tempo livre “pra” conversar. Nem a gente, nem ela. Eu acho que esse é o principal, porque, se tu “tem” um tempo “pra” conversar, deu! Não tem mais esse problema de ter o distanciamento, né. Então, a gente não tem um horário, vamos dizer, assim, né, específico, semanal, “pra” conversar com a professora da sala de recursos. Não tem. Nunca teve. Então, é isso que é o problema maior. (Girassol – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Para Girassol, o tempo é o “principal problema”, tanto que o menciona repetidas vezes em seu relato, ou seja, não há tempo livre para conversar e trocar informações, tanto para os professores do AEE como para os professores dos anos finais. Segundo Girassol, havendo um tempo específico para tal, soluciona-se a questão do distanciamento entre ensino comum e AEE quanto às ações em conjunto em relação ao aluno da Educação Especial. Ela sugere que o horário seja semanal.

Para Conderman, et al., (em Capellini & Zerbato, 2019), a indisponibilidade de tempo para trocar informações e planejar em conjunto é um obstáculo para os professores de Educação Especial e ensino comum. De acordo com Capellini e Zerbato (2019), na realidade das escolas brasileiras os professores da Educação Especial trabalham nas salas de recursos no contraturno escolar, impedindo a comunicação para trocar informações e planejamento de ações em conjunto.

Para Honnief (2018), a permissão trazida nos documentos orientadores da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para que o AEE possa ser realizado em outro espaço que não seja o local onde o aluno está matriculado nas turmas do ensino comum dificulta uma articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Além disso, a pesquisadora destaca que esses documentos orientadores delegam autonomia para as instituições de ensino quanto à responsabilidade pela articulação, porém “que autonomia será possível frente ao cotidiano das escolas públicas brasileiras, com poucos professores e estes com carga horária geralmente exclusivamente frente ao aluno [...]?” (p. 31).

Em pesquisa realizada em cinco municípios da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, Souza e Pletsch (2015) identificaram, entre outros problemas, “dificuldades na realização de práticas colaborativas entre o AEE e a classe comum” (p. 142). Em estudo de Machado e Martins (2019), que buscou compreender o AEE na Educação Infantil em Dourados/MS, as pesquisadoras relatam tentativas do professor do AEE em realizar um trabalho colaborativo, porém percebem entraves relacionados ao excesso de trabalho e divergências quanto aos horários disponíveis, que impossibilitam uma troca de informações mais efetiva entre professor do AEE e professor da Educação Infantil. Dessa forma, as conversas aconteciam em momentos furtivos do cotidiano, o que as pesquisadoras descrevem como “conversas superficiais”. O foco deste estudo são os anos finais do Ensino Fundamental, mas, por meio da pesquisa de Machado e Martins (2019), é possível perceber que a indisponibilidade de tempo para trocar informações e planejar ações articuladas são desafios que permeiam outros níveis de ensino.

Entre desejos e impedimentos, a busca por uma parceria

Nas categorias anteriores foram expostas possibilidades e sinalizados desafios no que tange ao desenvolvimento de ações articuladas entre Educação Especial e ensino comum, assim como, a utilização de brechas do cotidiano para aproximação entre os profissionais que atuam nesses espaços da escola. Considerando o exposto, as professoras mencionam elementos que poderiam facilitar um encontro para trocas de informações, de planejamento em conjunto, de parceria entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o professor do AEE, sem ter de recorrer às brechas do cotidiano. Assim menciona a professora Camélia:

Eu acho que, assim, ó, as conversas, o ideal seria, assim, pra fluir, teria que ser num mínimo, assim, a cada 20 dias, sabe, mais que isso... afasta um pouco. Só que, na verdade, não acontece, né, acontece a cada dois, três meses. E a cada dois, três meses ou quando se tem necessidade, mas... (Camélia - professora do AEE)

O relato da professora Camélia aponta para uma necessidade de aumentar a frequência dos encontros entre professor de AEE e professor do ensino comum. Segundo ela, o ideal seria a cada 20 dias pois, com um intervalo maior entre os encontros, “afasta um pouco”, como ela mesma coloca, ou seja, não é viável quando se objetiva trabalhar em parceria em prol do desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Se toda a escola tivesse um cronograma, né, “ia” facilitar ainda mais, que, como eu disse, não é impossível, né, e, se um não vai, não tem nada que impede o outro de procurar, né. Mas, se houvesse uma organização diferente, talvez, né, a gente conversaria mais. Eu acho que seria bem importante, porque essa troca é fundamental, né. (Azaleia - professora do AEE)

Constatamos, nesse relato, a importância das trocas entre o professor do AEE e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental; fica evidente a necessidade de uma organização diferente para viabilizar esses momentos e, neste caso, como sugestão da professora, um cronograma de encontros. Outro fato encontrado neste relato é que a professora do AEE pode estar em busca de articular ações por iniciativa própria com o professor do ensino comum pois, como ela mesma menciona, “se um não vai, não tem nada que impede o outro de procurar, né?”. Assim sugere a professora Margarida:

Tipo, assim, se fosse a gente ter um período, vamos dizer, assim, a cada 15 dias, vamos supor, [...]. Conversar com ela, ela vai te dizer se ele “tá” vindo, ela vai te dizer o que que ele falou, o que que ele comentou. E tu “vai” contribuir com a professora também, com o que tu “percebeu”. Eu acho que até “pro” trabalho dela isso ia ajudar bastante porque, vamos dizer, assim, eles vão quantas horas lá na professora? Tá, e séries finais é pior ainda, né, eles vão uma hora por semana, tu “fica” mais tempo às vezes com aluno na sala, embora às vezes não consiga dar toda atenção “pra” ele, mas muitas coisas tu “vai” pegar ali, que conversando com a professora do AEE seria bem importante trocar uma ideia. Ela te dizer o que ela percebeu, o que ela viu, e tu a mesma coisa. Te garanto que a gente ia saber várias coisas dos alunos. (Margarida – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Para Margarida, a fim de favorecer o diálogo e a troca de informações entre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e o professor do AEE, seria necessário um período a cada 15 dias para conversar. Nesse diálogo entre os profissionais, a professora do AEE traria informações sobre os alunos que atende, mas os professores dos anos finais também trariam elementos importantes para o professor do AEE já que, em sala de aula do ensino comum, os alunos passam a maior do tempo escolar quando comparado à sala de recursos, na qual o atendimento se restringe a uma hora semanal. Segundo Margarida, o fato de o aluno estar a maior parte do tempo escolar na sala de aula do ensino comum não significa também que o professor dos anos finais consiga dedicar atenção que deseja para conhecer melhor o aluno, por isso que a troca de informações é importante para os profissionais da Educação Especial e do ensino comum.

Entre os elementos facilitadores para uma articulação, os relatos que seguem destacam a importância de que cada escola disponha de uma sala de Recursos para realizar o AEE no mesmo espaço onde o aluno da Educação Especial frequenta a turma do ensino comum.

Primeiro, que tem que ter uma sala de recursos em cada escola, né, e a professora de recursos lá, que trabalhe junto com a gente, “pra” ter esse diálogo, “pra” gente conversar todo dia, “- ó, hoje aconteceu tal coisa”, porque, na verdade, o ensino é contínuo [...]. Então, tem que ter uma sala de recursos em cada escola. (Violeta – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Então, eu acho que ter o professor na própria escola é um elemento bem diferenciado, porque fica mais fácil tu “dar” uma palavrinha com a professora, às vezes até na hora do recreio, no corredor... é outra coisa. Ter o professor na escola em primeiro lugar! [...]. Ter um horário ali, que não precisa ser semanal, mas ter um horário num período determinado “pra” uma conversa com o professor é importante. Mas não que o professor tenha que deixar de atender algum aluno “pra” conversar com você. (Margarida – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Podemos compreender as expressões “sala de recursos em cada escola” e “ter o professor na própria escola”, como sinônimas nesses dois relatos. Tanto alunos como os professores que os atendem se beneficiariam com a Sala de Recursos situada no mesmo espaço escolar onde os estudantes estão matriculados nas turmas do ensino comum. Violeta destaca que o ensino é contínuo, ou seja, é importante que sala de aula do ensino comum e AEE trabalhem em conjunto para uma complementaridade das ações no que se refere ao desenvolvimento do aluno da Educação Especial. Pelo que se entende, a Sala de Recursos Multifuncionais situada na mesma escola em que o aluno frequenta o ensino comum, nas condições atuais, as professoras se utilizariam das “brechas do cotidiano” para trocar informações quando um encontro planejado e organizado não é possível.

Mas, fazer uso apenas das “brechas do cotidiano” não basta. Por isso, a professora Margarida destaca que, em primeiro lugar, é preciso que a professora do AEE trabalhe na mesma escola que as professoras do ensino comum e acrescenta que é necessário um horário, um período “determinado”, ou seja, planejado e organizado para que os profissionais dialoguem. Entende-se que Margarida considera o AEE um apoio importante ao aluno, por isso aponta que os alunos não devem ser dispensados dos atendimentos para que ocorra o encontro. Para isso, é preciso um profissional com maior carga horária, que atenda somente uma escola ou, ainda, a disponibilidade de maior número de profissionais de AEE, o que aponta para uma ação e investimentos da gestão do sistema de ensino, que são os responsáveis pela organização do quadro de recursos humanos.

No relato a seguir, a professora Girassol critica a utilização das “brechas do cotidiano” para trocar informações, explicando por que não concorda que os encontros aconteçam dessa forma.

É, mas eu acho que tem que [se] sentar e conversar, porque no corredor tu “conversa” rápido, correndo, porque “tá” indo para sala de aula; na sala dos professores tem um monte de gente ouvindo, [o] que não é o ideal. Então, assim, eu acho que tem que ser realmente, se for feito, que seja uma hora marcada, cronograma. (Girassol – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Segundo ela, trocar informações no corredor da escola não é ideal porque é o momento em que o professor se desloca de uma turma para outra. Na sala dos professores também não é ideal porque há outras pessoas reunidas, incluindo outros profissionais da escola, não somente professores, ou, como ela mesma menciona, “um monte de gente ouvindo”. Há aspectos éticos envolvidos em seu relato, como forma de proteger a privacidade e a identidade dos alunos, sem expor situações que podem ser compreendidas erroneamente por pessoas que não trabalham diretamente com o aluno.

Honnef (2018), ao analisar documentos que orientam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que os textos mencionam a necessidade de articulação entre Educação Especial e ensino comum, porém deduz que os próprios documentos orientadores “não consideram ou desconhecem as realidades escolares e, além disso, possibilitam que se

dificulte uma articulação entre Educação Especial e ensino comum, ao invés de pensar em estratégias para potencializá-la” (p. 31).

As professoras evidenciam seus desejos de tornar mais frequentes os encontros, de trocar informações para estabelecer parcerias entre Educação Especial e anos finais do Ensino Fundamental, como se pode observar no relato a seguir.

Eu acho importante um cronograma, como se tem um cronograma de planejamento, né, eu acho que tem que ter um cronograma mesmo... de conversa, sabe, dessa troca. Não só comigo, mas com os professores da turma, sabe, que eu acho importante essa troca, acho muito importante. (Violeta – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Violeta deixa bem claro em seu relato o desejo de conversar e trocar informações com a professora do AEE. Ao mencionar a palavra “troca”, subentende-se que tanto ela como a professora de AEE trarão informações importantes a respeito do aluno da Educação Especial, podendo planejar estratégias e ações em conjunto que favorecerão o desenvolvimento do aluno da Educação Especial.

Evidenciamos que as professoras estão inseridas em uma realidade que oscila entre desejos e impedimentos. Desejos, porque as professoras almejam maior parceria, disponibilidade de tempo para planejar ações em conjunto, para estabelecer vínculos entre Educação Especial e ensino comum. Impedimentos, porque a realidade escolar atual, seja por questões de espaço, de tempo, de recursos humanos, de disponibilidade de profissionais, impõe barreiras que, sozinhas, as professoras não têm condições de dar conta. Dessa forma, exercem seus protagonismos nas ações que executam, considerando a realidade que lhes é oferecida.

Para Pinto e Fantacini (2018, p. 10) pesquisas sobre inclusão apontam para “a existência de um esforço por parte dos sujeitos que compõem a comunidade escolar no sentido de alcançar a desejada escola de qualidade”. Observam ainda que, mesmo que esses esforços sejam acompanhados por inúmeros fatores limitantes, eles são contínuos. Explanando de outra forma, em meio a desejos e impedimentos, as professoras refletem cotidianamente sobre a prática docente e seus relatos expõem um retrato da realidade que, quando compartilhados, possibilitam maneiras diferentes de ver e compreender o contexto escolar.

A sensação de desamparo

Entre os fatores limitantes, encontra-se a sensação de desamparo no que se refere às ações de gestores superiores. Pletsch (2020), em seu artigo que reflete sobre o papel da Educação Especial na atualidade, menciona que há temas recorrentes nos discursos nessa área, entre eles os “problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação inclusiva” (p. 67). Essa sensação de desamparo gera desesperança, que desmotiva o trabalho do professor, além de descrença nas possibilidades de melhora das condições atuais.

E só que, às vezes, assim, eu vejo que muitas coisas que acontecem “é pesquisado”, estudado e tudo... não chegam na prática. A prática é diferente da gramática né. Então, “pra” nós, às vezes, é, assim, como eu falei, tu “segue” trabalhando, né. [...] Mas eu, assim, ó, eu não vejo muito, assim, novos horizontes, né, nessa questão. Não vejo. Tomara que sim, mas infelizmente eu não vejo, assim, porque eu vejo que toda a educação é travada, sabe, nada é melhorado, é tudo dificultado. [...] Claro, eu acho que é positivo o estudo, é positiva a tua pesquisa, mas eu não vejo, assim, ó, que vai chegar lá na frente um superior do superior, um governador... que vai dizer assim: vai se fazer uma lei. É porque no Brasil a gente já sabe, né. Infelizmente, eu já tenho essa noção. (Girassol – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

Para a professora Girassol, há muitas pesquisas na área da Educação, sendo este estudo uma delas, que retratam a realidade educacional, mas que “não chegam na prática”. Entende-se que, na opinião da professora, há estudos e pesquisas que apontam para novas possibilidades que favoreçam o processo educativo através de condições e possibilidades de novas formas

de trabalho, mas que não são contempladas nas tomadas de decisões que deliberam a respeito de investimentos e legislações. Dessa forma, não são criadas condições e possibilidades de trabalho adequadas, aumentando o sentimento de desamparo. Dadas as condições atuais, a falta de esperança é claramente observada quando a professora menciona: “tu ‘segue’ trabalhando, né”.

E, para isso, não se pode silenciar a voz das professoras; acreditamos que a pesquisa é uma maneira formal, baseada em evidências e na investigação da realidade que segue um processo metodológico rigoroso para trazer resultados a partir da investigação e da análise de uma realidade.

Diante da realidade que se apresenta, as professoras exercem seus protagonismos e alimentam suas esperanças, fazendo, enquanto isso, aquilo “que é possível”, conforme relata a seguir a professora Orquídea.

Então, eu acho que falta a gente... que eu acho que não depende nem de nós, escola, né... Não depende da gente isso. Então, eu acho que é da estrutura... tudo, política educacional. E é difícil, [...] eu também, eu me frustro muito porquê... Então, às vezes, eu tenho até que não pensar muito disso, né, desligar, porque senão... carregar essas coisas com a gente, não dá. Eu disse: “-faço a minha parte, tento”... Porque muita coisa a gente sabe o que tem que fazer, mas a gente não... não pode, não consegue, não tem os meios. E aí? Ai tu “tem” que fazer o que tu “pode”, o que que é possível, né. Mas... (Orquídea – professora dos anos finais do Ensino Fundamental)

A professora não responsabiliza a escola pelos impedimentos com os quais se deparam as professoras quando se refere a um trabalho de parceria entre Educação Especial e Anos finais do Ensino Fundamental. Há um distanciamento entre os desejos das docentes e a realidade que se apresenta quando se refere ao desenvolvimento de ações articuladas que exigem encontros para troca de informações, planejamento e atuação em conjunto das profissionais do ensino comum e do AEE. Entre os desejos, encontra-se a questão do tempo, ou seja, de planejamento e de organização que viabilizem de forma adequada o encontro das profissionais. Isso gera frustração para as professoras porque, segundo Orquídea, a docente “sabe o que tem que fazer”, mas se depara com os impedimentos porque “não tem os meios”. Compreendemos “os meios” como incentivos à troca de informações entre a professora do AEE e a professora dos anos finais do Ensino Fundamental, de forma planejada e organizada.

Glat (2018) alude às atuais condições de trabalho dos docentes, tanto da Educação Especial como do ensino comum. Para a autora, essas condições são precárias, uma vez que a maioria dos professores “tem dupla (ou, até mesmo, tripla) jornada de trabalho, o que não lhes permite compartilhar um horário para discussão de caso, preparação conjunta de materiais didáticos e adaptações curriculares” (p. 16).

No entendimento de Pletsch et al. (2016, p. 113), “não basta fomentar políticas que defendam a inclusão e discorram sobre uma série de aspectos do acesso escolar sem consolidar mudanças estruturais e pedagógicas no movimento funcional das escolas”.

Enquanto a legislação não garante, cada sistema de ensino faz uma interpretação diferente dessa orientação, podendo ou não oferecer as condições para que os profissionais da Educação Especial e do ensino comum troquem informações, planejem ações em conjunto para desenvolver um trabalho articulado em relação ao aluno da Educação Especial.

4. Considerações Finais

Este estudo pretendeu trazer reflexões a partir de um contexto local a respeito dos desejos e impedimentos manifestados pelos docentes da rede municipal de Nova Prata – RS para a promoção de ações articuladas entre Educação Especial e Ensino comum. Pudemos observar necessidades a serem atendidas, a partir das contribuições dos estudos teóricos e da análise dos dados construídos junto às participantes desta pesquisa.

As professoras manifestam a necessidade de manter um diálogo com mais frequência entre Educação Especial e anos

finals do Ensino Fundamental para poder articular ações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. A queixa quanto ao distanciamento e ao isolamento entre as profissionais foi recorrente nos relatos, assim como a indisponibilidade de tempo de forma planejada e organizada para que pudessem dialogar com mais frequência. Entre os motivos desse distanciamento e isolamento estão incompatibilidade na hora atividade, falta de um tempo para os dois profissionais trocarem informações e encadear estratégias, sala de recursos não estar na escola onde o aluno estuda nas turmas do ensino comum.

Há docentes que utilizam as brechas do cotidiano para manter um diálogo com mais frequência, mas são momentos furtivos e corridos, que impedem uma efetiva articulação. No estudo, percebemos que a aproximação, ou seja, a *articulação / união / associação / ligação* entre as profissionais precisa de ser reforçada. Em termos gerais podemos dizer que os profissionais carecem de incentivos, tanto por parte da gestão da escola, em organizar estes momentos, quanto da gestão dos sistemas de ensino, na disponibilização de recursos humanos e aumento da carga horária de planejamento, pois a atual porcentagem da carga horária destinada a planejamento, dentro da qual os encontros devem ou deveriam acontecer, tem se mostrado insuficiente.

Diante desses impedimentos, as professoras expõem seus desejos em uma perspectiva de mudança de condições, em que suas necessidades sejam atendidas, principalmente um tempo planejado e organizado para momentos de encontro entre professora do AEE e professora dos anos finais do Ensino Fundamental, para que ambas socializem o trabalho e planejem ações articuladas para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

É importante destacar que os sistemas de ensino em nível local, no caso deste estudo, podem protagonizar ações locais que garantam aos profissionais momentos de encontro de forma planejada e organizada, oferecendo as condições necessárias que incentivem a articulação.

Ficou evidente nos relatos das professoras que há uma sensação de desamparo no que se refere às ações de gestores. Dessa forma, destacamos a necessidade de garantias legais para que as ações articuladas aconteçam entre Educação Especial e ensino comum, diferentemente da realidade educacional brasileira, que historicamente vem sofrendo com inúmeras insuficiências, sendo uma delas a pouca disponibilidade de tempo de planejamento em conjunto.

Cabe destacar alguns achados nesta pesquisa como temas relevantes para futuras investigações, a saber, uma pesquisa-ação que proponha a experiência de ensino colaborativo entre os profissionais. Outra proposta de investigação é a organização do cronograma de encontro entre os professores do AEE e anos finais do Ensino Fundamental que, no momento da realização deste estudo, estava em fase inicial de desenvolvimento, a fim de verificar entraves e possibilidades de sua execução.

Além disso, pesquisas similares podem ser desenvolvidas em outros contextos do país, considerando a vasta extensão territorial do Brasil, a fim de corroborar com este estudo. Nesse sentido, dar voz aos professores e professoras, atores envolvidos de forma mais direta com o processo educacional, por meio de estudos que acontecem através de processos metodológicos rigorosos de investigação, são importantes para a produção de conhecimento na área da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.
- Braun, P. (2012). *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação Em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é Ensino Colaborativo?* Edicon.
- Carvalho, R. E. (2014). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Mediação.

- Casal, J. C. V., & Fragoso, F. M. R. A. (2019). Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, 32, e58/ 1–16. <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>
- Dantas, L. M., & Gomes, A. L. L. (2020). A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 25 (1) 47-59. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.6288>
- Dias, M. C. (2010). *Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. (P.A. Guareschi, Trad.). In: M.W. Bauer; & G. Gaskell. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (64-89). Vozes. (Trabalho original publicado em 2000).
- Glat, R. (2018). Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24 (spe), 9-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>.
- Honnet, C. (2018). *O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.
- IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (2010). *Panorama do município de Nova Prata - RS*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>.
- Instituto Rodrigo Mendes. (2020). *Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a pandemia da Covid-19: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. <https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. (H. Monteiro & F. Settinieri, Trans.). Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMQ. (Trabalho original publicado em 1997).
- Machado, G., & Martins, M. de F. A. (2019). Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(esp.1), 746–759. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12204>
- Marques, A. N., & Duarte, M. (2013). O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, 14 (23), 87-103. <https://doi.org/10.5902/1984686X26898>
- Oliveira, A. L., Quixabeira, A. P., Araújo, B. C. de, Santos, L. C. dos, Matos, A. D. de., Vasconcelos, E. S., Silva, F. J. A. da., Vieira, M. A., & Abrão, R. K. (2022). Reflexões sobre a educação especial. *Research, Society and Development*, 11(8), e10711830659. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30659>
- Pinto, P. de S. C. N., & Fantacini, R. A. F. (2018). Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. *Research, Society and Development*, 7(3), e573146. <https://doi.org/10.17648/rsd-v7i3.244>
- Pletsch, M. D. (2020). O que há de especial na educação especial brasileira?. *Momento - Diálogos Em Educação*, 29(1), 57–70. <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>
- Pletsch, M. D. (2014). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. NAU.
- Pletsch, M. D., Rocha, M. G. de S. da, & Oliveira, M. C. P. de. (2016). Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. *Revista Linhas*, 17(35), 102 - 121. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016102>
- Souza, F. F. de, & Pletsch, M. D. (2016). Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. *Educação E Fronteiras*, 5(14), 137–148. Recuperado de <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/3769>
- Ziesmann, C. I. (2018). *Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.