



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE MESTRADO/DOCTORADO/PPGE  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL QUE ATUA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS E O DO  
ENSINO COMUM EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**ANDRISE TEIXEIRA**

CASCATEL, PR  
2021

ANDRISE TEIXEIRA

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL QUE ATUA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O DO ENSINO COMUM EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lidia Sica Szymanski

CASCADEL, PR  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Teixeira, Andrise

O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas / Andrise Teixeira; orientador(a), Maria Lidia Sica Szymanski, 2021.

148 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Trabalho Colaborativo. 2. Educação Especial. 3. ensino comum. 4. Sala de Recursos Multifuncionais. I. Szymanski, Maria Lidia Sica. II. Título.

**ANDRISE TEIXEIRA**

**O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
QUE ATUA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E O DO ENSINO COMUM  
EM ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

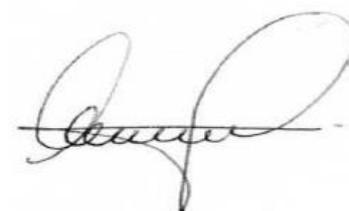


Orientador(a) - Maria Lidia Sica Szymanski

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Profª. Drª. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Maria Eliza Mattosinho Bernardes  
Universidade de São Paulo (USP)



**JANE PERUZO IACONO**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 30 de abril de 2021

Dedico esta dissertação a minha filha Cecília, que em sua simplicidade de criança soube compreender meus momentos de ausência. O brilho de seu olhar e suas palavras de carinho tornaram-se a força que precisei para continuar.

## AGRADECIMENTOS

A realização desse estudo não seria possível sem o aporte de companheiros de luta e de vida, aos quais tomo esse momento para expressar o meu agradecimento:

Aos professores do Programa de Pós-graduação da UNIOESTE e à todos os professores que estiveram presentes nas diferentes etapas de minha formação, sou o resultado de todos vocês.

A minha orientadora, que com sua sabedoria e plenitude me guiou pelos caminhos do conhecimento, desde muito antes do Mestrado em Educação. Obrigada professora Dra. Maria Lidia, sua genialidade e simplicidade são marcas únicas e que certamente a constituem numa professora e mulher incrível. Sempre disse, sou sua admiradora, muitos 'tijolos' em meu processo de desenvolvimento humano são resultado de tudo que aprendi e continuo aprendendo com você. O compromisso e o direcionamento foram indispensáveis à esta pesquisa.

À professora Dra. Jane Peruzo lacono, obrigada por todas as orientações e apontamentos no momento do exame de qualificação. E pelos momentos para além destes. A forma como luta pelo direito à aprendizagem escolar da pessoa com deficiência/necessidades educacionais especiais, tornaram-se alumbamento para o estudo.

À professora Dra. Nilza Sanches Tessaro Leornado, que mesmo antes do exame de qualificação direcionava esta produção, sem mesmo saber. Pelos apontamentos precisos e delicados ao mesmo tempo, e ainda por todas as suas pesquisas, estudos e contribuições para a educação da pessoa com deficiência/necessidades educacionais especiais.

À professora Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, por ter aceito o convite para participar da banca de defesa, e por nos agraciar com toda sua delicadeza, e solidez teórica. Encanto-me em cada oportunidade que tenho de ouvi-la, tamanha a admiração que sinto.

À minha mãe Ivete, obrigada por sempre acreditar em mim, e por ter me direcionado ao caminho do magistério, mesmo que a princípio como forma de dar uma condição diferente de vida. Muito obrigada! A cada dia descubro que não poderia ter tomado outro caminho, minha constituição como professora me encanta, com o mesmo encantamento que percebi em cada criança que ensinei a ler e contar.

À minha família, especialmente à minha irmã Anna Claudia por todo amor com que você cuidou da Cecília todas as vezes necessárias, neste ano incompreensível de 2020. E por todas as vezes que eu precisei e você me ajudou.

À irmã que a vida deu-me de presente, Fabiola, obrigada “Padrinha” por todas as vezes que você cuidou da nossa pequena Cecília, incentivou-me, deu força, fez acreditar que eu ia conseguir. Ao padrinho da Cecília e meu primo Raul, por ajudar a “Padrinha” na tarefa de cuidar e amar nossa pequena, serei eternamente grata vocês, o caminho ficou mais leve com a ajuda que recebi. Obrigada por tudo.

À minha família afetiva, Dona Rosa, Seu João, mãe e pai de coração, às irmãs Rose e Regina Biolchi, ao meu menino Rodrigo, ao afilhado mais lindo do mundo Arthur, obrigada por sempre acreditarem que isso tudo seria possível, vocês são presentes mais que especiais que a vida me deu, amo-os incondicionalmente.

À amiga que o Mestrado me trouxe e que levarei para a vida: Nayara Figueira, obrigada por tudo, muitas foram suas manifestações de carinho, uma amiga que fazia “comidinha” e me cuidava, em todas vezes pude sentir seu amor, que me fizeram continuar acreditando que chegaria ao fim. Sem você teria sido muito mais difícil!

À minha amiga, companheira de luta na educação Sandra Macanhão Biavatti. O Mestrado possibilitou que nos reaproximássemos, obrigada amiga por me fazer sentir que íamos conseguir. E a todos os colegas que de alguma forma me encorajaram nesta caminhada.

Às minhas colegas de trabalho, Cíntia, Mirian, Graciele, Rosangela e Maria, pelo apoio nos momentos que precisei, obrigada meninas vocês foram muito importantes em todo o processo.

Ao meu companheiro de vida e luta Ronne, pelo carinho, amor e pelas palavras encorajadoras. Amor, você sempre acreditou que tudo daria certo, mesmo quando eu me senti extremamente fraca, obrigada! Te amo meu preto. A minha Cecília, menina de personalidade forte, e que sempre perguntava: quando acabar o seu trabalho podemos brincar na “boncoteca”? Hoje ele está pronto, e teremos muito mais tempo para fortalecer nossos laços de amor. Te amo! maior que o infinito, como nos prometemos todos os dias.

À todos vocês, meu muito obrigada!

*“Nada é impossível de mudar  
Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece  
habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito  
como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada,  
de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural  
nada deve parecer impossível de mudar”.*

*(Bertolt Brecht)*

TEIXEIRA, Andrise. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas**, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## RESUMO

Este estudo buscou investigar o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o professor do ensino comum. Considera-se este fator fundamental ao processo de escolarização e aprendizagem dos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais, bem como seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na práxis pedagógica. Optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, mediante entrevistas semiestruturadas, com gravação em áudio e de gravação do conteúdo. Dividiu-se o município de Cascavel em cinco regiões, Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro, e em cada uma delas foram selecionadas duas escolas, sendo a com maior e a com menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Participaram da pesquisa 32 professores, sendo que 11 atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, e 21 atuam no ensino comum, nas áreas de Língua Portuguesa (10) e Matemática (11) em turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, com estudantes que frequentam o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. A reflexão sobre a produção teórica apresentada no Estado do Conhecimento possibilitou estabelecer quatro categorias para a análise dos dados coletados: conceituação docente com relação ao Trabalho Colaborativo; articulação entre os professores de Educação Especial e os professores do ensino comum; a práxis pedagógica e a aprendizagem; e, contribuições, limites e desafios no Trabalho Colaborativo. Constatou-se que 72% dos participantes do estudo desconhecem o conceito de Trabalho Colaborativo, o que interfere diretamente nas possibilidades de sua ocorrência no contexto escolar. Os dados revelaram ainda que, quando o Trabalho Colaborativo acontece nas escolas (69%), ocorre de modo pouco frequente, restrito a situações pontuais e informais, marcadas pela ausência de sistematização. De acordo com 85% dos participantes, a ausência do Trabalho Colaborativo entre os professores de Educação Especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e os professores do ensino comum de Língua Portuguesa e Matemática interfere de forma negativa no processo de escolarização e desenvolvimento psicointelectual dos estudantes com deficiência/necessidade educacionais especiais. Os professores (53%), indicaram que o trabalho com os estudantes, tanto no ensino comum como nas Salas de Recursos Multifuncionais, deve prezar por estratégias metodológicas diferenciadas que atinjam as necessidades individuais de cada estudante, promovendo o desenvolvimento humano e a aprendizagem. O estudo revelou, ainda, que o Plano de Atendimento Educacional Especializado, resultado de elaboração conjunta entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, é indispensável ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais. A atuação em turnos contrários foi apontada por 48% dos professores como o maior obstáculo relacionado à materialização do Trabalho Colaborativo. Do modo como o Trabalho Colaborativo vem se efetivando nas escolas não promove a

humanização necessária aos estudantes com deficiência/NEE. Os resultados apontam para a premência de investimento público na formação/qualificação docente, seja ela inicial ou continuada, bem como para ações voltadas à superação do modelo mercadológico e excludente decorrente do modo de produção capitalista, que fragmenta e torna o trabalho educativo, em muitos períodos, alienado. Destaca-se a importância de que sejam redimensionadas as políticas públicas que dão suporte ao Trabalho Colaborativo, não apenas nos aspectos relativos às suas condições físicas, como equipamentos e materiais pedagógicos, mas com maior relevância, àquelas que propiciem melhores condições de trabalho ao professor de forma a viabilizar de fato um Trabalho Colaborativo ombreado, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo; Educação Especial; ensino comum; Sala de Recursos Multifuncionais.

TEIXEIRA, Andrise. **Collaborative work between Special Education teachers who act in Multifunctional Resources Classroom and the regular education in public schools**, 2021. Thesis (Master's Program in Education) – Post-graduation Program in Education. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the Collaborative Work between the Special Education teacher, who acts in Multifunctional Resources Classrooms, and the teacher of the regular education. This factor is considered fundamental to the process of schooling and learning of students with special educational needs, as well as their unfolding in the teaching-learning process, that means, in the pedagogical praxis. The qualitative research of exploratory character was opted, through semi-structured interviews, with audio recording of the contents. The city of Cascavel was divided in five regions, North, South, East, West and Central, and in each of them two schools were selected, the ones with the highest and lowest Basic Education Development Index in each area. Thirty-two teachers took part in the research, considering that eleven of them act in Multifunctional Resources Classrooms, teaching Portuguese Language (10) and Mathematics (11), in 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade classes in the Elementary School, with students who are attended in Multifunctional Resources Classrooms. The reflection on the theoretical production presented in the Knowledge State allowed the settlement of four categories for the analysis of the data collected: professorial concept related to the Collaborative Work; articulation between Special Education teachers and regular education teachers; the pedagogical praxis and learning; and contributions, limits and challenges in the Collaborative Work. It was verified that 72% of the participants of the study was unaware of the concept of Collaborative Work, which interferes directly in the possibilities of its occurrence in the school context. Data also revealed that, while the Collaborative Work takes place in schools (69%), it happens scarcely, and restricted to informal and punctual situations, defined by the absence of systematization. According to 85% of the participants, the absence of Collaborative Work between Special Education teachers, who act in Multifunctional Resources Classrooms, and the teachers that act in the regular educational system who teach Portuguese and Mathematics, interferes negatively in the schooling process and psycho-intellectual development of students with special educational needs. Teachers (53%) pointed out that the work with these students, as in the regular education as in Multifunctional Resources Classrooms, must take into consideration methodological strategies that help achieve the individual necessities of each student, providing learning and human development. This study also revealed that the Special Education Attendance Plan, result of the joint elaboration between teachers from special and regular education, is indispensable for the schooling process of students with special needs. The work in opposite shifts was pointed out by 48% of the teachers as being the greatest obstacle related to the materialization of the Collaborative Work. The way the Collaborative Work has been performed has not promoted the necessary humanization process regarding students with special needs. The results show the urgency of public investment in initial or ongoing teachers formation/qualification, as well as actions that aim the overcoming of the marketing and excluding model arising from the capitalist production mode, which fragments the educational work and makes

it, in many steps of the process, alienated. The importance of the resizing of public policies that support the Collaborative Work is highlighted in this research, not only in the aspect related to structural conditions, as equipment and pedagogical material, but also, and more relevantly, the ones that provide better working conditions to the teachers, enabling a true Collaborative Work that promotes learning and development for the students, from the Special Education or not.

**Keywords:** Collaborative Work; Special Education; regular education; Multifunctional Resources Classrooms; Specialized Educational Attendance.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos  
CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
CRAPE – Centro Regional de Apoio Pedagógico Escolar  
DEE – Departamento de Educação Especial  
ENAD – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
GPAAD – Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente  
IDEB –Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NEE – Necessidades Educacionais Especiais  
NEI – Núcleo de Estudos Interdisciplinares  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
PAC – Professor de Apoio à Comunicação Alternativa  
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado  
PAP – Professora de Apoio Pedagógico  
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional  
PE – Professora Especialista  
PECLP – Professor do ensino comum da disciplina de Língua Portuguesa  
PECM – Professor do ensino comum da disciplina de Matemática  
PNEE – Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais  
PSRM – Professores de Sala de Recursos Multifuncionais  
PSS – Processo Seletivo Simplificado  
QPM – Quadro Próprio do Magistério

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUED – Superintendência da Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Potencial

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Descrição de dissertações e teses sobre o Ensino Colaborativo no período de 2004-2018

**Quadro 2** – Colégios que compuseram o estudo e a organização atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais

**Quadro 3** – Características dos professores de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais

**Quadro 4** – Características dos professores de Matemática que atuam no ensino comum

**Quadro 5** – Características dos professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino comum

**Quadro 6** – Experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 01-** Formação em nível de Pós-Graduação do conjunto dos professores da rede estadual

**Figura 02** – Tempo de atuação do conjunto dos professores na rede estadual

**Figura 03** – Distribuição percentual dos professores de acordo com o vínculo de contratação profissional

**Figura 04** – Conceituação de Trabalho Colaborativo no discurso docente

**Figura 05** – Trabalho Colaborativo entre os professores de Educação Especial e do ensino comum no discurso docente

**Figura 06** – Frequência do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial

**Figura 07** – Impacto da ausência do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial no trabalho

**Figura 08** – Estratégias metodológicas adotadas pelos professores do ensino comum no ensino dos estudantes público da Educação Especial

**Figura 09** – Estratégias metodológicas no trabalho docente na Sala de Recursos Multifuncionais

**Figura 10** – Especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais

**Figura 11** – Limites e desafios do Trabalho Colaborativo

**Figura 12** – Elementos que possibilitam a materialização do Trabalho Colaborativo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>SEÇÃO 1</b> .....	<b>24</b>
<b>1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	<b>24</b>
<b>SEÇÃO 2</b> .....	<b>35</b>
<b>2. O ESTADO DO CONHECIMENTO: FACES DO TRABALHO COLABORATIVO EM PESQUISAS DE 2004 A 2018</b> .....	<b>35</b>
<b>2.1 Conceito de Trabalho Colaborativo</b> .....	<b>39</b>
<b>2.2 Organização do Trabalho Colaborativo</b> .....	<b>46</b>
<b>2.3 Possibilidades à aprendizagem decorrentes do Trabalho Colaborativo entre professores da Educação Especial e do ensino comum</b> .....	<b>49</b>
<b>2.4 Limites e desafios na constituição do Trabalho Colaborativo</b> .....	<b>56</b>
<b>SEÇÃO 3</b> .....	<b>59</b>
<b>3. ASPECTOS LEGAIS SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO</b> .....	<b>59</b>
<b>SEÇÃO 4</b> .....	<b>69</b>
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>69</b>
<b>4.1 Pesquisa de campo</b> .....	<b>69</b>
<b>4.2 Contextualização e caracterização do estudo</b> .....	<b>69</b>
<b>4.3 Os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>71</b>
<b>4.3.1 Dados dos participantes</b> .....	<b>73</b>
<b>4.4 Procedimentos para coleta dos dados e caminho para a análise</b> .....	<b>82</b>
<b>SEÇÃO 5</b> .....	<b>85</b>
<b>5. RESULTADOS E DISCUÇÃO</b> .....	<b>85</b>
<b>5.1 Conceituação dos professores referente ao Trabalho Colaborativo</b> .....	<b>85</b>
<b>5.2 Contexto e organização do Trabalho Colaborativo entre os professores de Educação Especial e professores do ensino comum</b> .....	<b>88</b>

<b>5.3 Práxis pedagógica e a aprendizagem.....</b>	<b>98</b>
<b>5.4 Contribuições, limites e desafios do Trabalho Colaborativo para a aprendizagem dos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais .....</b>	<b>112</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 01 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO 02 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE 02 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um processo de pesquisa, desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no biênio 2019 – 2020, na área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, na Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. O estudo centrou-se na reflexão sobre o Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e os que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), na Educação Especial em escolas da rede estadual no município de Cascavel – PR, voltado aos estudantes com deficiência/ Necessidades Educacionais Especiais (NEE)<sup>1</sup>.

Considera-se que a compreensão da problemática que envolve a deficiência, a aprendizagem e o desenvolvimento humano, requer um processo de pesquisa que transcenda as formas levianas de compreensão das relações e do contexto histórico, possibilitando a superação da condição de causalidade e neutralidade. Desta forma, encontrou-se nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a abordagem teórica que balizou este processo de produção, desde a definição do problema, a seleção da amostra de escolas e dos sujeitos para a pesquisa de campo, assim como as reflexões mediante os dados coletados.

O acesso aos bens culturais na sociedade capitalista não é possibilitado do mesmo modo a todos os indivíduos, e esta privação se agrava aos estudantes, público da Educação Especial, principalmente quando o processo de escolarização negligencia o direito à aprendizagem sistematizada e intencional. Neste sentido é importante considerar, que a proposta nesta dissertação investiga o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o professor do ensino comum com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e seus desdobramentos no processo de ensino e

---

<sup>1</sup> Para a produção desta dissertação, utilizou-se os termos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais, como meio para se referir ao estudante público da Educação Especial, que recebe Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. Considera-se que todo estudante com deficiência apresenta necessidades educacionais especiais, e ainda há que se considerar os estudantes que não apresentam deficiência, mas evidenciam NEE. A legislação paranaense e os documentos orientadores, que regulamentam o atendimento na Sala de Recursos, asseguram o atendimento aos estudantes com deficiência e com Transtornos Funcionais Específicos.

aprendizagem, ou seja, na práxis pedagógica. Entende-se como 'práxis pedagógica' o conjunto de ações e operações que, em dadas condições de desenvolvimento, possibilitam que quem as executa promova a superação da condição inicial, passando a um novo nível, mais elevado, o qual fará aparecer novos motivos e fins para novas ações e operações docentes (BARROCO; LEONARDO, 2017).

A definição do problema, objeto desta pesquisa, provém do desejo de compreensão do desenvolvimento humano e do papel indispensável da aprendizagem no processo de humanização. Para tanto, faz-se necessária a retomada histórica, desvelando as objetivações das quais resultaram minha constituição como professora e pesquisadora.

No ano de 1996, iniciei minha trajetória profissional como docente em uma escola do Campo, no interior do município de Cascavel, em uma turma de primeira série dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este foi o desafio primeiro de minha constituição como professora, pois, atrelada à ausência de vivências inerente à juventude, também estava a incompletude da formação. Neste período, iniciava o segundo ano da formação em nível de Magistério.

Em 1999, assumi o concurso público para professora da rede municipal de ensino de Cascavel, no qual permaneço com vínculo empregatício até a presente data (2020). Durante esta trajetória desempenhei diferentes funções, que envolveram a regência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, coordenação pedagógica escolar, coordenação pedagógica municipal, coordenando o Projeto de Artes, ofertado nas escolas que possuíam Educação em Tempo Integral, no município de Cascavel.

No ano de 2009 desempenhei as funções de Professora de Apoio Pedagógico (PAP) e atividades de cuidar<sup>2</sup> concomitantemente, de um estudante com deficiência,

---

<sup>2</sup> No ano de 2009 a rede municipal de ensino de Cascavel, ainda não dispunha no quadro de servidores a função de Monitor em atividades de cuidar, assim desempenhei além da função pedagógica de professora, a função de Cuidadora, sendo responsável pela higiene, alimentação e locomoção do estudante. No ano de 2010, a função Monitor em atividades de cuidar, foi regulamentada pela Portaria municipal nº03/2010, que determinava que os profissionais ocupantes cargo de Monitor de Saúde (cargo em extinção neste período) passassem a desempenhar as funções de higiene, alimentação e locomoção dos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais. Nas escolas em que não havia profissionais ocupantes do cargo, foram criados pela Secretaria Municipal de Educação critérios para a contratação de estagiários ligados à formação na área da saúde. Atualmente, as funções de higiene, alimentação e locomoção são realizadas ainda por Agentes de Apoio, admitidos por concurso público ou testes seletivos e ainda por estagiários da área da Educação.

pois a escola em que atuava não contava com este segundo profissional (Monitor de Saúde) e no ano de 2009 a função relacionada aos serviços de cuidar ainda não havia sido regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação de Cascavel.

No ano de 2015, assumi o concurso público como Professora Pedagoga na rede estadual, no mesmo município, desenvolvendo funções como Pedagoga em duas unidades escolares e professora de Sala de Recursos Multifuncionais. No momento, desempenho a função de técnica pedagógica no Centro Regional de Apoio Pedagógico Escolar (CRAPE), auxiliando no processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar de estudantes com deficiência/NEE, sendo responsável pela avaliação pedagógica e prestando assessoria aos municípios, jurisdicionados ao Núcleo Regional da Educação de Cascavel (NRE)<sup>3</sup>.

O interesse pela Educação Especial e pela Teoria Histórico-Cultural foi despertado ao longo de minha trajetória profissional. E tomou corpo no período de elaboração do Currículo para a rede municipal de ensino de Cascavel (2005 a 2008), momento em que foram intensificadas as formações relacionadas aos estudos direcionados à aprendizagem e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes, na perspectiva teórica já citada.

As etapas de formação continuada, realizadas a partir deste período, possibilitaram a constituição de uma “nova” professora. Resultaram na compreensão dos conceitos de educação, homem e sociedade, fundamentais para o entendimento da relevância do trabalho educativo, quanto à transmissão dos conceitos científicos produzidos e acumulados historicamente e a humanização dos indivíduos (MARTINS, 2013).

Em um dos encontros de formação com o professor Dr. Newton Duarte, no ano de 2008, no qual se discutia o processo de aprendizagem e humanização dos estudantes com deficiência/NEE, o professor proferiu: “nesta sociedade uma coisa é ser deficiente pertencente à classe burguesa e outra é ser deficiente como membro da classe trabalhadora”. Determinada fala fez-me perceber que precisaria debruçar-me ao estudo para buscar compreender como acontece o desenvolvimento psicointelectual do estudante com deficiência. E desta forma, aprofundar o

---

<sup>3</sup>Um Núcleo Regional de ensino abrange um conjunto de municípios, no caso de Cascavel-PR, são 18.

conhecimento, até então aparente, da Teoria Histórico-Cultural e de autores como Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaivitch Leontiev (1903-1979).

O desejo latente por aprofundar os estudos sobre Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural, levaram-me à participação no Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD), na UNIOESTE, coordenado pelas professoras Doutoras Maria Lidia Sica Szymanski e Carmem Teresinha Baumgartner, no período de 2013 a 2015. Neste período, dedicamo-nos aos estudos de e sobre Vigotski, desenvolvimento do psiquismo e a aprendizagem.

Minha trajetória de estudo e de atuação, aproximava-me cada vez mais da necessidade de compreensão do processo de escolarização do estudante com deficiência/NEE, quando surgiu a possibilidade de ingressar no Programa de Mestrado, tendo como objetivo primeiro, investigar o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que na Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do ensino comum, e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem.

As lacunas observadas no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE têm-se revelado como um sério problema, o qual se constitui em um desafio aos professores. Muitos desses estudantes concluem o Ensino Fundamental sem mesmo terem se apropriado da leitura, da escrita e de conceitos matemáticos, conhecimentos essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Diante deste contexto, o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncional e o professor do ensino comum, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, tem sido colocado como uma alternativa de trabalho pedagógico relativamente recente e pouco discutida o que provoca a necessidade de aprofundar a reflexão sobre suas características, relevância e materialização. Para tanto, torna-se essencial investigar as ações envolvidas nesse processo, como se encontram estruturadas e quais seus desdobramentos na escolarização dos estudantes com deficiência/NEE.

Isto posto, o percurso de constituição deste estudo foi delimitado por objetivos secundários, a saber:

- ✓ Identificar o conceito que os professores do ensino comum de Língua Portuguesa, Matemática e da Educação Especial, que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, possuem acerca de Trabalho Colaborativo;
- ✓ Investigar se o Trabalho Colaborativo acontece no contexto das escolas estaduais do município Cascavel e como se encontra organizado;
- ✓ Analisar a práxis pedagógica adotada pelos professores do ensino comum e da Educação Especial no processo de ensino como possibilidade para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento psicointelectual dos estudantes, com deficiência/NEE.
- ✓ Apontar quais elementos se constituem como possibilidades, limites e desafios para a efetivação do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e os professores de Educação Especial que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.

Para tanto, este trabalho encontra-se estruturado em cinco seções: na primeira seção apresenta-se a concepção teórica que fundamentou o processo de constituição do estudo. Bem como, destacam-se a apresentação de alguns conceitos referentes ao desenvolvimento humano e à aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE.

A segunda seção apresenta-se um recorte temporal dos anos de 2004-2018, destacando as produções acerca do Trabalho Colaborativo entre professores do ensino comum e especialistas que atuam na modalidade de Educação Especial, na rede regular de ensino, na oferta do Atendimento Educacional Especializado. Evidencia-se o conceito de “Trabalho Colaborativo” – a partir das diferentes nomenclaturas apresentadas nas dissertações e teses consultadas, as formas de organização, a práxis pedagógica dos professores no processo de ensino, bem como as possibilidades de articulação, os limites e desafios encontrados no desempenho das atividades docentes, categorias estabelecidas e analisadas nas produções pesquisadas.

Na terceira seção são abordados os aspectos legais e orientadores, quanto à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, ofertado na SRM, bem como as transformações no processo histórico de escolarização do estudante com deficiência/NEE. Ressalta-se, ainda, o que apontam estes documentos acerca do Trabalho Colaborativo entre o professor da Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum.

A quarta seção evidencia os procedimentos metodológicos para a constituição da pesquisa. Apresenta-se a contextualização e caracterização do estudo, o perfil dos sujeitos da pesquisa selecionados para o estudo, os procedimentos adotados para a coleta de dados e por fim, descreve-se o caminho para a análise.

Na quinta seção apresentam-se a análise e a discussão dos dados coletados durante o processo de pesquisa. Inicia-se a análise pela elaboração de um conceito de Trabalho Colaborativo, na sequência apresenta-se como está disposto o cenário da articulação entre os professores de Educação Especial e do ensino comum. Posteriormente, relata-se a organização das práticas metodológicas e suas implicações na aprendizagem, destacando as contribuições do Trabalho Colaborativo nesse processo, bem como seus limites e desafios.

Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre o assunto, a partir dos objetivos e indagações iniciais, revelando as condições objetivas essenciais à materialização do Trabalho Colaborativo e a relevância deste no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE.

## SEÇÃO 1

### 1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Psicologia Histórico-Cultural tem sua origem na Rússia, a partir das discussões e pressupostos teóricos de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), postulados que compreendem o período de 1917 (Revolução Russa) à década de 30, do século passado (TULESKI, 2008) e que aspiravam à criação de uma nova psicologia, a 'psicologia instrumental'<sup>4</sup>, que unificasse as especificidades da psicologia como ciência com os princípios filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético (TULESKI, 2008). Pode-se considerar que “essa teoria psicológica, surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo” (DUARTE, 2016, p.37).

Deste modo, “tem como base epistemológica o marxismo, cujas ideias foram fundamentadas por Marx e Engels (SCHMIDT; ROSSETTO, 2019, p. 83). Assim, faz-se necessário compreender, mesmo que brevemente, o método proposto por Marx para desvelar sua influência sobre a psicologia instrumental.

O marxismo objetiva suplantar o capitalismo, propondo um método de superação dessa ordem econômica, alterando as relações tirânicas existentes neste modelo de sociedade, estruturada sobre a égide da propriedade privada, marcada pela divisão de classes e pela exploração do trabalho, em direção a uma nova sociedade que destrua as amarras que oprimem e alienam a classe trabalhadora (SCHMIDT; ROSSETTO, 2019). O método, proposto por Marx é permeado por categorias de análise como: totalidade, contradição, trabalho, luta de classes, a materialidade histórico-dialética, indispensáveis à compreensão da existência humana.

Vigotski utilizou-se do Método Materialista Histórico-Dialético e de suas categorias de análise para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da consciência (SCHMIDT; ROSSETTO, 2019), e além disto, de acordo

---

<sup>4</sup> De acordo com Prestes (2012), inicialmente a psicologia proposta por Vigotski era denominada como psicologia instrumental, passando posteriormente a ser reconhecida como Psicologia Histórico-Cultural.

com Prestes (2012), Vigotski compreendia que o marxismo oferecia à psicologia a condição para constituir-se como ciência. As categorias de mediação, trabalho, contradição, luta de classes e materialidade constituem-se na essência dos fundamentos para a compreensão dos processos de superação/ transposição das funções psicológicas elementares às superiores. É preciso considerar que, além de Vigotski, estudiosos como Aleksandr Romanovitch Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaivitch Leontiev (1903-1979), foram indispensáveis à Psicologia Histórico-Cultural.

Mediante o exposto, pode-se afirmar que a Psicologia Histórico-Cultural surge em contraposição à psicologia tradicional burguesa, que descrevia e compreendia o desenvolvimento humano como natural, biológico e genérico, dissociado e desconsiderando o contexto social no qual os homens, bem como suas condições objetivas, encontram-se inseridos (TULESKI, 2008). Em contraposição, a psicologia proposta por Vigotski concebia que a formação do homem, isto é, seu processo de humanização, é resultado de um processo histórico, social e cultural (LEONTIEV, 1978).

Em suas pesquisas, Vigotski propunha uma nova compreensão sobre a origem e a estrutura das funções psicológicas superiores, contrapondo-se radicalmente aos preceitos da psicologia tradicional burguesa. Sua teoria é permeada por significativas contribuições relacionadas à compreensão do desenvolvimento humano, pois parte da premissa “[...] de que o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261). Nesta concepção o homem se constitui em suas relações sociais, ou seja, o homem não nasce humano, uma vez que ser humano é apropriar-se daquilo que a humanidade produziu ao longo da história da sua espécie.

O processo de humanização evidencia um homem essencialmente diferente de seus antepassados animais, possibilitado mediante a passagem para uma vida em sociedade, organizada sob a base do trabalho. O trabalho como categoria ontológica expressa, segundo Marx, a relação dos seres humanos com a natureza, tendo em vista a necessidade de garantir a reprodução material dos indivíduos e da sociedade em seu conjunto. As relações advindas da vida em sociedade provocaram modificações na natureza e na natureza humana, marcando o desenvolvimento humano diferente do desenvolvimento dos animais, não marcado por leis biológicas,

mas sim por leis históricas e sociais (BARROCO; LEONARDO, 2017).

Nesta perspectiva, torna-se fundamental considerar-se a historicidade e a dialética (VIGOTSKI, 1997), por possibilitar “[...] uma visão de sujeito que não se resume às suas incapacidades, mas aposta nas possibilidades” (ROSSETTO, 2012, p. 55). Muda-se o foco centrado no indivíduo e em suas condições de desenvolvimento, para centrar-se no contexto social, no qual encontra-se inserido (ROSSETTO, 2012; SMOLKA, 2000).

Os estudos de Vigotski relacionados à deficiência e ao desenvolvimento humano são elementos centrais dos Fundamentos da Defectologia (1995). Conforme apresentado por Vigotski (1997, p. 23, tradução nossa) “[...] para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência em si, mas a criança aprisionada pela insuficiência<sup>5</sup>”. Com isto, entende-se que as dificuldades da deficiência não estão relacionadas ao defeito em si, mas às dificuldades sociais e culturais que oprimem o desenvolvimento do corpo defeituoso. É a partir destas considerações que a Educação Especial encontra argumentos para possibilitar aos estudantes com deficiência/NEE, meios para a compensação social e orgânica do defeito, inserindo no processo educacional, articulado no trabalho escolar, mecanismos para superá-los, mediante ações educativas intencionais e sistematizadas direcionadas a este fim.

Partindo desse pressuposto, pondera-se que o desenvolvimento do psiquismo não é determinado pelo aparato biológico hereditário, mas movido por outras forças (LEONTIEV, 1978). Pode-se considerar que o homem humaniza-se a partir de sua inter-relação com o outro e com a cultura (VIGOTSKI, 1997).

Vigotski (2010, p. 114) considera que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, organizam-se do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

É preciso considerar que, tanto os processos interpsicológicos como os

---

<sup>5</sup> “[...] para la defectologia el objeto de estudio no lo es la insuficiencia por si misma, sino el niño agobiado por la insuficiencia”.

intrapicológicos, são mediatizados pela apropriação da cultura, pressupondo a compreensão dos fenômenos a partir de sua historicidade (NASCIMENTO; SZYMANSKI, 2016). Com isto, destaca-se que o homem se constitui como humano em um processo que depende fundamentalmente do outro que ensina, e das possibilidades decorrentes das relações sociais. Trata-se, portanto de uma relação dialética, em que ao apropriar-se da cultura, isto é, ser por ela produzido, o homem produz sua própria história.

Quanto ao psiquismo Eidt e Tuleski (2010, p. 131) consideram que este:

[...] é determinado pela vida real das pessoas, ou seja, por sua atividade no interior de uma determinada classe social, em um tempo histórico específico. As relações sociais se estruturam, se organizam e se mantêm sobre a base das relações de produção e reprodução das condições materiais da existência.

Em outras palavras, as desigualdades entre os homens não são constituintes de diferenças biológicas naturais. Resultam da desigualdade econômica, da divisão de classes e das condições objetivas, as quais interferem significativamente no processo de apropriação da cultura humana produzida no decurso histórico, e deste modo, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (1997, p. 18, tradução nossa), mesmo quando o desenvolvimento da criança for complexificado pelo defeito, não há evidências de que ela seja menos desenvolvida que seus pares ditos normais, “[...] é apenas uma criança em que o desenvolvimento se dá de outro modo<sup>6</sup>”. Há outras formas de desenvolvimento, muito mais condicionadas a aspectos sociais, culturais e econômicos, do que ao próprio aparato biológico, embora envolvendo-o.

Com isto, pode-se considerar que a linha que separa a conduta normal da anormal é extremamente tênue, uma vez que se observam aspectos próprios do comportamento psicopatológico em condutas supostamente normais (VIGOTSKI, 1997). Esta compreensão quanto ao desenvolvimento humano é considerada por Moscardini (2016, p. 19):

[...] a principal justificativa para a existência da educação especial enquanto ciência, uma vez que nenhuma proposta educativa é

---

<sup>6</sup> “[...] es un niño, pero desarrollado de otro modo”

possível com base apenas em concepções negativas, sendo necessário que na origem das suas pressuposições teóricas resida a possibilidade de superação das dificuldades notadas.

O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores da criança com deficiência/NEE apresenta os mesmos limiares no desenvolvimento psíquico que seus pares, os quais não estão atrelados apenas à herança biológica, mas sim às condições objetivas que lhes são possibilitadas na interação e no acesso às elaborações produzidas historicamente, possibilitadas por propostas educacionais e psicológicas que promovam a superação da condição inicial (VIGOTSKI, 1997; LEONTIEV, 1978).

Faz-se necessário considerar que, a origem social das funções psíquicas não nega a subjetividade do indivíduo na autoria de sua história, mas considera a relação dialética, que envolve o movimento da interrelação na constituição humana. Assim é imprescindível a interpretação dinâmica do desenvolvimento como algo dialético (MOSCARDINI, 2016), uma vez que “não se trata, de uma transferência passiva, de mão única que vai do social ao sujeito”. (MACHADO, 2017, p. 32).

É imperioso pontuar que a mediação possibilitada por meio dos signos, em sua significação, é o mecanismo que permite o desenvolvimento das funções psíquicas, “os signos são produções de natureza simbólica e culturalmente organizadas” (MACHADO, 2017, p. 32) que modificam qualitativamente as funções psicológicas.

O signo adquire um sentido pessoal ao ser internalizado pelo indivíduo, o que lhe permitirá relacionar-se com o mundo e humanizar-se. Assim, os signos se constituem nos verdadeiros mediadores da relação do homem com o mundo - motivo pelo qual são chamados por Vigotski (1997) de instrumentos psicológicos. Considera-se, que os signos possibilitam ao homem o controle voluntário de suas atividades psíquicas e com isto ampliam as capacidades das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, percepção, entre outras (FACCI, 2004).

As funções psicológicas vão adquirindo um grau cada vez maior de complexidade à medida que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos. O desenvolvimento da psique humana na modernidade estaria cada vez mais condicionado ao grau de domínio de cada indivíduo em relação aos signos produzidos socialmente (TULESKI, 2008, p. 130).

Para que a apropriação desses signos ocorra e o homem vá se constituindo como homem, as atividades de mediação são indispensáveis. Esses instrumentos psicológicos possibilitam a apropriação de novos signos, ou seja, de novos instrumentos psicológicos. Ao mesmo tempo, a criança vai internalizando as formas materiais de desenvolver as atividades que circulam em seu contexto, ou seja, conforme alguém lhe ensina, aprende como fazer as atividades de seu grupo social.

Disso resulta a importância do processo de escolarização, intencionalmente planejado e sistematizado, o qual organiza pedagogicamente a aprendizagem, portanto, promove o desenvolvimento, uma vez que a criança ao aprender está se desenvolvendo. Conforme é destacado por Vigotski (1997, p. 5, tradução nossa), “é essencial pesquisar e usar métodos, procedimentos e técnicas específicos para alcançar esse desenvolvimento<sup>7</sup>”. Para Vigotski, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos distintos, porém indissociáveis e interdependentes, desta forma, não há como separar um do outro.

Outro conceito importante proposto por Vigotski refere-se à de zona de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao nível de desenvolvimento efetivo da criança, Vigotski denomina zona de desenvolvimento real ou atual. À zona que se refere às funções psicológicas que estão em desenvolvimento, foram propostos diferentes nomes de acordo com cada tradutor do original russo: zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo ou potencial, ou ainda, zona de desenvolvimento imediato. Para Prestes (2012, p. 205), a tradução mais fidedigna “[...] do termo *blizaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência [...]”.

Contudo, de acordo com Prestes (2012), Vigotski não faz referência em suas produções a esses termos, por compreender que nada está predeterminado no desenvolvimento, o qual é perpassado por outros aspectos, que somente são despertados por meio das atividades orientadas - atividade-guia” - que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento psíquico da criança. Cada etapa da periodização, isto é, a análise dos principais períodos no desenvolvimento humano é

---

<sup>7</sup> “[...] es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo”.

orientada por uma atividade-guia, que é a fonte principal de desenvolvimento (CHAIKLIN, 2011). Contudo, “a atividade em si mesma não irá desenvolver a criança, mas para realizar a atividade-guia a criança se engaja em ações que servem para desenvolver as funções psicológicas necessárias aquela atividade” (CHAIKLIN, 2011, p. 665).

A zona de desenvolvimento iminente (ZDI), também se caracteriza pelo período do desenvolvimento psicointelectual em que a criança requer a colaboração de um indivíduo mais capaz, para a realização de tarefas mais complexas, para que alcance patamares mais elevados de desenvolvimento psicointelectual (PRESTES, 2012). Contudo, o mais importante não reside na competência da pessoa mais capaz, mas sim no significado da sua assistência, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem (CHAIKLIN, 2011). Da ação colaborativa entre os pares e da relação com a atividade-guia, decorre uma nova formação das funções psíquicas da criança que se organiza pela contradição entre as capacidades atuais – situação social do desenvolvimento<sup>8</sup> – manifestadas nas funções psicologicamente verdadeiramente desenvolvidas, e nas necessidades, desejos da criança e nas possibilidades e demandas do ambiente. Assim:

ao tentar superar essa contradição (de forma a poder realizar sua atividade), a criança se engaja em diferentes tarefas concretas e específicas interações, que podem resultar na formação de novas funções ou no enriquecimento das funções já existentes (CHAIKLIN, 2011).

A proposição da ZDI por Vigotski e a sua compreensão no processo pedagógico para a aprendizagem constitui-se como fundamental ao trabalho do professor e ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os estudantes. Mas, quando se trata dos estudantes com deficiência/NEE, a compreensão e a relevância do conceito de ZDI torna-se essencial.

Assim sendo, a aprendizagem escolar não pode ser tomada como garantia de desenvolvimento, mas quando realizada em uma ação colaborativa, envolvendo professor e alunos que apresentam maior domínio, cria possibilidades para o

---

<sup>8</sup> Chaiklin (2011), ancora-se em Vigotski para conceituar a situação social de desenvolvimento como o momento inicial para todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período.

desenvolvimento. Para Vigotski (1997), a 'boa instrução' é aquela que transcende o desenvolvimento, isto é, guia e orienta o processo de desenvolvimento.

O trabalho educativo é uma atividade direcionada, planejada intencionalmente, com foco na transmissão dos conceitos científicos, que possibilita o processo de humanização. Assim diferencia-se de outras formas de educação, que não são guiadas pelo mesmo preceito (DUARTE, 1998). O papel específico da educação escolar cresce à medida que a prática histórico-cultural da humanidade torna-se mais rica, dadas as acumulações culturais, com isto, sua tarefa torna-se mais complexa e específica (LEONTIEV, 1978).

Destaca-se dessa forma, a responsabilidade fundamental do professor na apropriação de comportamentos culturais e dos conceitos científicos ensinados no âmbito escolar. Esta compreensão é indispensável, pois possibilita o enfrentamento das concepções hegemônicas, as quais, conforme já dito, oprimem e limitam o corpo deficiente (DINIZ, 2012). Assim, o trabalho educativo e as metodologias de ensino possibilitadas aos estudantes com deficiência/NEE, não devem ser orientados pela minimização ou simplificação dos conceitos científicos. Ao contrário, necessitam ser planejadas intencionalmente, de acordo com as especificidades deste público, para que possam alcançar o mesmo nível de desenvolvimento experienciado por seus pares (MOSCARDINI, 2016).

No processo de escolarização, a Educação Especial incumbe-se da prerrogativa de possibilitar o "acesso, permanência e qualidade de ensino para todos os alunos que se viram historicamente excluídos do processo de ensino-aprendizagem" (MOSCARDINI, 2016, p. 11). Para isto, exige-se a articulação entre os profissionais que atuam no processo de ensino, planejando e executando ações metodológicas que permitam aos estudantes, público da Educação Especial, a superação das barreiras impostas pela condição social da deficiência/NEE.

Conforme postulado por Vigotski (1997, p. 23, tradução nossa), ao mesmo tempo em que a deficiência pode limitar o desenvolvimento, originando dificuldades, possibilita estímulos para a formação da compensação. A ideia central da defectologia compreende que:

[...] qualquer defeito provoca estímulos para a formação de compensação. Por esse motivo, o estudo dinâmico da criança com deficiência não pode se limitar à determinação do grau e gravidade da insuficiência, mas deve incluir necessariamente o controle dos processos de compensação de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança<sup>9</sup>.

Para Vigotski (1997), o defeito consiste no ponto de partida e na força motriz principal, que propicia o desenvolvimento psíquico da personalidade da pessoa com deficiência/NEE. Como afirma Rossetto (2012, p. 66):

O princípio da compensação pode ser explicado como aquele no qual o sujeito se envolve na vida social, coletiva e em processos que favorecem o desenvolvimento das atividades cognitivas superiores, independentemente dos problemas de ordem primária que marcam sua história.

Contudo, é preciso considerar que o processo de compensação não se dá de forma natural, uma vez que a consciência sobre o defeito não resulta automaticamente ou mecanicamente na produção da compensação, pois “[...] a compensação do defeito é produzida por uma via indireta muito complexa, de natureza social e psicológica<sup>10</sup>” (VIGOTSKI, 1997, p. 9, tradução nossa).

Vigotski (1997) destaca em sua obra Fundamentos da Defectologia, que a compensação, como qualquer processo, nem sempre terá êxito, contudo indubitavelmente possibilitará modificações na condição inicial da criança com deficiência, provocando uma reorganização das funções psíquicas e a formação de novos processos, criando vias para o desenvolvimento psíquico.

A partir do exposto, Rossetto (2012, p. 61) destaca que:

[...] quando temos diante de nós uma criança com deficiência como objeto da educação, devemos trabalhar não a deficiência por si

---

<sup>9</sup> [...] cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo y en la conducta del niño.

<sup>10</sup> “[...] la compensación del defecto se produce por una via indirecta muy compleja, de carácter social y psicológico”.

mesma, mas as dificuldades no processo de escolarização, assim como as consequências sociais advindas do defeito.

Desta forma, o trabalho a ser realizado pelos profissionais que atuam com a Educação Especial, no processo de escolarização, deve estar direcionado às especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência/NEE, uma vez que, a limitação imposta em decorrência do defeito, não tem sua gênese na deficiência em si, mas nas suas consequências sociais, provocadas de forma secundária (ROSSETTO, 2012).

Assim, cabe à Educação Especial, e aos profissionais envolvidos no processo de escolarização, a compreensão dos processos educativos para a efetivação do ensino de modo a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência/NEE. A negativa disto, ou a ausência, poderá resultar em grandes prejuízos ao desenvolvimento intelectual destes estudantes (BARROCO; LEONARDO, 2017).

Rossetto (2012) ancora-se em Vigotski para pontuar que o professor e a escola assumem papel indispensável, no processo de superação das limitações apresentadas pelos estudantes com deficiência/NEE e na transformação das funções psicológicas elementares em funções psíquicas superiores. Nessa perspectiva, concorda-se com Vigotski (1997) quando destaca que a boa aprendizagem é a que se antecede ao desenvolvimento e o conduz. Contudo, há que se considerar a necessidade de se ensinar à criança aquilo que, com a ação mediadora do adulto, ela for capaz de aprender.

Ademais, é salutar considerar que quanto mais acesso aos conceitos científicos sistematizados e organizados no espaço escolar for possibilitado ao estudante com deficiência/NEE, mais significativo será o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Isto significa que “[...] os limites de desenvolvimento demandam mediações e recursos especiais que permitam aos deficientes apropriarem-se do já elaborado – o que, na sociedade burguesa, só pode ser alcançado em meio a muitos enfrentamentos” (BARROCO; LEONARDO, 2017, p. 325).

Na seção a seguir, apresenta-se o estudo do estado do conhecimento contemplando o recorte temporal de 2004 a 2018, destacando as produções que discutem o Trabalho Colaborativo entre os professores da Educação Especial, que

atuam no Atendimento Educacional Especializado e os do ensino comum. Do estudo emergiram as categorias: conceito; organização; possibilidade à aprendizagem e limites e desafios do Trabalho Colaborativo, que foram analisadas e são apresentadas na sequência.

## **SEÇÃO 2**

### **2. O ESTADO DO CONHECIMENTO: FACES DO TRABALHO COLABORATIVO EM PESQUISAS DE 2004 A 2018**

Esta seção objetiva apresentar as pesquisas atuais referentes ao objeto de estudo desta dissertação as quais foram organizadas de acordo com as categorias que emergiram da análise dos textos consultados, para revelar os resultados já obtidos, uma vez que a ciência é cumulativa.

As transformações que ocorreram e ainda ocorrem, ao longo da história do processo de escolarização da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE), decorrem da superação de concepções pautadas no desenvolvimento biológico do indivíduo. Considera-se que tais concepções compreendem o processo de desenvolvimento humano como de ordem linear, estático e não como constituição resultante do processo de interação entre os sujeitos, à luz das relações e das circunstâncias sociais, culturais e históricas vivenciadas.

A educação escolar não pode estar alheia a este movimento. Observa-se isto, a partir dos pressupostos da inclusão escolar, a qual acarreta a necessidade do estreitamento da relação, no que se refere ao ensino, entre os pares envolvidos neste processo: Professores do ensino comum e Professores de Educação Especial que atuam em SRM, com o objetivo de possibilitar ao estudante, a apropriação dos conceitos científicos e por consequência o desenvolvimento humano.

Esta pesquisa norteia-se a partir da indagação: Como o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do ensino comum nas escolas da rede estadual do município de Cascavel encontra-se organizado, e quais os seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE.

Na busca de fontes para a elaboração da fundamentação deste estudo, optou-se inicialmente pelo levantamento de pesquisas que evidenciam o que expressam profissionais da área da educação sobre o Trabalho Colaborativo nas unidades escolares, entre os anos de 2004 a 2018, destacando como o objeto de estudo tem

sido discutido e é apresentado neste recorte temporal. Pode-se considerar que as produções sobre o estado do conhecimento pressupõem:

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Utilizou-se como critério de busca as palavras-chave “Trabalho Colaborativo”, “Educação Especial” e “ensino comum”. Dos 73 trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram selecionados 15 trabalhos tendo como critérios apresentarem a proposta de Coensino , Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo, destacando a articulação entre os professores do ensino comum e Educação Especial, como fator preponderante ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes com deficiência/NEE, publicadas no período de 2004 (início das publicações nacionais sobre o tema Ensino Colaborativo) a 2018, totalizando um período de catorze anos.

Faz-se necessário considerar que as produções selecionadas não estão todas descritas na mesma perspectiva teórica que orienta a elaboração desta pesquisa. Têm-se alguns trabalhos, ancorados na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (33%), mas, a maioria os trabalhos (67%) são fundamentados em autores com publicações anteriores que discutem o tema, e/ou em estudos e autores, relacionados ao movimento da inclusão em nosso país e em nível internacional.

A leitura e análise destas produções possibilitaram a identificação do objetivo de cada estudo, assim como sua aplicação na educação e os resultados obtidos. Os quinze estudos selecionados constituíram o arcabouço teórico, como fonte secundária, para auxílio no processo de análise dos dados desta pesquisa. Considera-se que o delineamento adotado possibilita a síntese do material explorado, cujas fontes são apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 1 – Descrição de dissertações e teses sobre o Ensino Colaborativo no período de 2004-2018**

<b>Título</b>	<b>Tipo de estudo/ Ano/ Instituição</b>	<b>Autor (es) Orientador</b>	<b>Perspectiva teórica</b>	<b>Objetivo Geral</b>
Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental	Tese 2004 <b>UFSCAR</b>	Vera Lúcia Messias Fialho Capellini  Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo. <sup>11</sup>	Verificar as implicações de uma das formas de Trabalho Colaborativo na escola, denominado Ensino Colaborativo
Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual	Dissertação 2011 <b>UEL</b>	Elizabete Humai de Toledo  Orientadora: Célia Regina Vitaliano	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual
Educação Especial e Currículo Escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	Dissertação 2011 <b>UFES</b>	Ariadna Pereira Siqueira Effen  Orientadora: Denise Meyrelles De Jesus	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Investigar as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.
Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.	Dissertação 2012 <b>UFSCAR</b>	Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo  Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Analisar as potencialidades e limites desta experiência na formação continuada de professores, através do Ensino Colaborativo com profissionais que atuam no ensino comum e ensino especial.
Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Tese 2012 <b>UERJ</b>	Patrícia Braun  Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes	Teoria Histórico-Cultural	Analisar as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para alunos com deficiência intelectual, refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse aluno.
As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares	Dissertação 2013 <b>UFES</b>	Francielle Sesana Zuqui  Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Compreender a dinâmica da escolarização de alunos público alvo da educação especial com foco no atendimento educacional especializado que envolve a sala de aula comum e as Salas de Recursos Multifuncionais.
Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do Coensino	Tese 2014 <b>UFSCAR</b>	Carla Ariela Rios Vilaronga  Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Analisar experiências práticas de Ensino Colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos –SP.

<sup>11</sup> Observou-se que em 67% das pesquisas analisadas o aporte teórico dos estudos não fundamenta os conceitos de Ensino Colaborativo, Coensino e Trabalho Colaborativo, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois municípios	Tese 2014 <b>UFSCAR</b>	Danúzia Cardoso Lago  Orientadora: Maria Amélia Almeida	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Elaborar, implementar e avaliar um Programa de Atendimento Educacional Especializado com base no Coensino, para alunos com deficiência intelectual.
O papel do professor de educação especial na proposta do Coensino	Dissertação 2014 <b>UFSCAR</b>	Ana Paula Zerbatto  Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Definir o papel do professor de Educação Especial na proposta do Coensino segundo a ótica dos professores de ensino comum, de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos.
Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum	Dissertação 2014 <b>UFES</b>	Carline Santos Borges  Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus	Teoria Histórico-Cultural	O objetivo deste estudo é problematizar o AEE <sup>12</sup> tendo em vista compreender o que é conhecimento complementar no processo de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto da escola comum.
Deficiência intelectual e ensino - aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Salas de Recursos Multifuncionais	Tese 2016 <b>UNESP</b>	Saulo Fantato Moscardini  Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	Teoria Histórico-Cultural	Analisar como são estruturadas as práticas docentes dos professores do ensino regular que possuem em suas salas alunos público da Educação Especial e das professoras especialistas.
Trabalho Colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais	Dissertação 2016 <b>UEL</b>	Josemaris Aparecida Martinelli  Orientadora: Célia Regina Vitaliano	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Desenvolver um processo de intervenção junto a uma professora de Educação Especial e aos professores do ensino comum, de forma a favorecer o Trabalho Colaborativo entre eles, contribuindo para a inclusão de alunos com NEE.
Investigando as significações produzidas por segundos professores <sup>13</sup> sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Dissertação 2017 <b>UFSC</b>	Ana Paula Machado  Orientador: Adriano Henrique Nuernberg  Coorientadora: Marivete Gesser	Teoria Histórico-Cultural	Investigar as significações produzidas por Segundos Professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial	Tese 2018 <b>UFMS</b>	Claucia Honnef  Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas	Teoria Histórico-Cultural	Analisar os limites e possibilidades do Trabalho Docente Articulado e quais suas implicações para os alunos com deficiência intelectual e para o trabalho das pessoas nele envolvidas.
Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Dissertação 2018 <b>UFSCAR</b>	Rossicleide Santos da Silva  Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga	Os resultados foram discutidos a luz da literatura sobre Coensino, Ensino Colaborativo e Trabalho Colaborativo.	Analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de Ensino Colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE <sup>14</sup> .

**Fonte:** Elaborado pela autora.

<sup>12</sup> Atendimento Educacional Especializado.

<sup>13</sup> O termo segundo professor, é utilizado pela autora para referir-se aos professores de apoio pedagógico que atendem aos estudantes com deficiência no ensino comum.

<sup>14</sup> Público Alvo da Educação Especial (SILVA, 2018).

As pesquisas selecionadas foram organizadas em quatro categorias: Conceito de Trabalho Colaborativo; Organização do Trabalho Colaborativo; Possibilidades a partir da articulação entre professores de Educação Especial, que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, e do ensino comum; e Limites e desafios na constituição do Trabalho Colaborativo.

## 2.1 Conceito de Trabalho Colaborativo

A proposta de ensino sob o modelo do Coensino, baseada na colaboração voltada aos estudantes com deficiência/NEE, ganhou amplitude nos Estados Unidos nos anos noventa do século passado, a partir dos estudos de Cook e Friend (1990). Esses autores “propuseram um trabalho em equipe junto aos professores do ensino comum que atendiam alunos com deficiência em suas salas de aula com o objetivo de reunir forças para minimizar os problemas de aprendizagem apresentados por esses alunos”, conforme explicita Lago (2014, p. 25), ao destacar que, desde os anos oitenta, pesquisas já indicavam a necessidade da articulação entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, o que corresponde ao Trabalho Colaborativo.

No Brasil, a tese de Capellini (2004) é o primeiro estudo que busca verificar as implicações do Trabalho Colaborativo. A pesquisa foi realizada em duas escolas no município de Bauru, no interior de São Paulo, nas quais encontravam-se matriculados alunos com deficiência mental<sup>15</sup>.

Capellini (2004, p. 86), ancorou-se em Welch (2000) para destacar que, na literatura, os termos Coensino, Ensino Colaborativo, Ensino Cooperativo, muitas vezes aparecem como sinônimos, mas destaca que embora estejam ligados ao atendimento especializado a estudantes com deficiência/NEE no ensino comum, cada qual apresenta sua especificidade, embora “[...] todos impliquem num tipo de serviço para apoiar alunos com deficiência matriculados no ensino comum”.

Ainda de acordo com Capellini (2004), na literatura estrangeira, os termos são apresentados sem diferenciação, isto é, os estudos não explicitavam diferenças nas ações que envolvem esses termos. No Brasil havia ausência de estudos científicos

---

<sup>15</sup>Termo utilizado pela autora.

sobre a colaboração ou o Trabalho Colaborativo como uma estratégia metodológica voltada a educação inclusiva. Assim, em sua pesquisa Capellini (2004), optou por conceituar “[...] os termos Ensino Colaborativo (professor ensinando com outro professor na mesma sala de aula), aprendizagem cooperativa (aluno aprendendo com outro aluno) e consultoria colaborativa (assessoria a equipe escolar e/ou a um professor fora da sala de aula)”.

No processo de análise das dissertações e teses que endossaram a produção do Estado do Conhecimento, pode-se observar diferentes terminologias adotadas pelos autores, tais como: Ensino Colaborativo, Coensino, Bidocência, Trabalho docente articulado, Consultoria Colaborativa, entre outros para designar o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncional e o professor do ensino comum. (CAPELLINI, 2004; VILARONGA, 2012; BRAUN, 2012; LAGO, 2014; ZERBATO, 2014, MOSCARDINI, 2016; MACHADO, 2017; HONNEF, 2018)

Deste modo, para a produção desta dissertação, tomou-se o termo “Trabalho Colaborativo” e buscou-se elaborar seu conceito como a ação que pressupõe o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, fortalecido pela equipe pedagógica escolar, de modo a tornar-se instrumento que possibilite e assegure o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE, dirimindo possíveis barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem na rede de ensino comum.

Na verdade, esse conceito pode ser ampliado no sentido de que os educadores possam “[...] trabalhar juntos para oferecer um ensino de qualidade para todos os alunos, independentemente das particularidades que apresentam” (MOSCARDINI, 2016, p. 38), e como afirma Vilaronga (2014, p. 20), pode ser considerado como “uma das propostas de apoio na qual um professor do ensino comum e um professor de Educação Especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes”.

Toledo (2011) ressalta que o Coensino, assim como o Ensino Colaborativo constituem-se em estratégias de desenvolvimento profissional. Na mesma direção Braun (2012, p. 81), considera que o ensino pode contribuir para “[...] a formação do professor que já vive o dia a dia da escola” e tem por objetivo “[...] a colaboração entre

professores no desenvolvimento de atividades do cotidiano escolar, mais especificamente a sala de aula”<sup>16</sup>, na qual os profissionais envolvidos “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas”<sup>17</sup>.

Rabelo (2012) analisou as potencialidades e limites do Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Relata que “na última década algumas pesquisas têm sido desenvolvidas a respeito da parceria colaborativa, seja em seu formato de Ensino Colaborativo ou de consultoria colaborativa” (RABELO, 2012, p. 56).

A parceria inerente ao Trabalho Colaborativo descrita por Rabelo (2012), necessita ser compreendida como trabalho executado por professores de Educação Especial ombreados aos professores de ensino comum. Em outras palavras, o trabalho do professor de ensino comum deve ser análogo ao do professor de Educação Especial, ambos compartilhando o compromisso de ensinar o estudante com deficiência/NEE. Se executado dessa forma, o Trabalho Colaborativo, caracteriza-se como essencial a inclusão escolar. E considera o Ensino Colaborativo como:

[...] uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de sala de aula/consultoria colaborativa (RABELO, 2012, p. 56).

Também na perspectiva da formação docente Rabelo (2012), considerando a importância da concepção teórica sobre o Ensino Colaborativo, destaca a necessidade de que os professores envolvidos estudem a literatura sobre o assunto e aprendam “a planejar e avaliar juntos, ter habilidades de fazer intervenções na prática com os alunos, assumir papéis e responsabilidades na colaboração” (RABELO, 2012, p. 127).

Há que se considerar que tanto os professores do ensino comum, quanto os de Educação Especial, que atuam na SRM, necessitam compreender aspectos

---

<sup>16</sup> Ibidem, p.81.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 75.

essenciais ao ato educativo, dentre eles domínio teórico que fundamente a prática de ensino e assim possibilite e potencialize o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE. Por domínio teórico compreende-se o domínio do trabalho docente nos aspectos técnico, político e pedagógico (SAVIANI, 2003).

Nesse viés, Silva (2018, p. 20 e 21) ao discutir as possibilidades formativas da colaboração entre professores da Educação Especial e do ensino comum, em direção ao modelo de Ensino Colaborativo ou Coensino, considera que “a colaboração promove a ‘união de saberes’ e estratégias entre os professores da educação especial e da classe comum [...]” e possibilita a inclusão do estudante com deficiência/NEE. Além dessa parceria ser formativa, a vontade de colaborar é o pressuposto inicial para a prática do Coensino.

Machado (2017, p. 55) em sua pesquisa aponta que o Ensino Colaborativo consiste num “modelo de ensino que se fundamenta em relações de interdependência entre os docentes. [...] parte de uma inter(relação) triádica (professor de educação especial, professor do ensino comum e estudantes com ou sem deficiência)”. O papel indispensável da equipe pedagógica escolar à sustentação desta relação triádica, também é enfatizado, uma vez que cabe a estes profissionais o fortalecimento das relações, principalmente quando os docentes da Educação Especial e do ensino comum, não possuem condições de espaço e de tempo destinados à análise, reflexão e planejamento sistematizado, elementos indispensáveis à aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE (MACHADO, 2017).

Em decorrência de seus estudos sobre o Ensino Colaborativo e o atendimento ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais, Honnef (2018), em sua tese, redimensionou o conceito de Trabalho Docente Articulado, apresentado em sua dissertação de mestrado em 2013, conceituando-o como uma adaptação do Ensino Colaborativo e:

[...] utilizado como entendimento da relação entre os professores de Educação Especial e professor de Classe Comum, quando estes planejassem conjuntamente as aulas e a realização de avaliações que desenvolveriam em conjunto, considerando as características principalmente do aluno com deficiência (HONNEF, 2018, p. 24).

Este redimensionamento se fez necessário, pois conforme Honnef (2018), nem o Ensino Colaborativo, nem o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais conseguiram garantir a articulação entre Educação Especial e ensino comum. Disto surge o que a autora denomina de “uma nova concepção teórico-prática de trabalho pedagógico para a Educação Especial nas escolas, diante da perspectiva inclusiva” (HONNEF, 2018, p. 24).

Para Honnef (2018, p. 25), o Trabalho Docente Articulado consiste numa:

[...] concepção teórico-prática que prima pela realização do AEE em SRM e em sala de aula, pelo mesmo professor de Educação Especial, para que assim as formas de atendimento dessa área nesses diferentes espaços, estejam articuladas entre si, para então, serem articuladas com o ensino comum, primando pelo desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O Trabalho Docente Articulado proposto por Honnef, busca ações que se complementem e respaldem o trabalho tanto no ensino comum como na Sala de Recursos Multifuncionais, de maneira a potencializar a aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE, sendo indispensável “a comunicação, o comprometimento e a disciplina” (HONNEF, 2018, p. 157).

O ponto chave para a articulação entre os docentes, de acordo com Honnef (2018, p. 27), “está no Plano de Desenvolvimento Individualizado dos alunos com deficiência, que precisa ser elaborado em conjunto entre docentes de Educação Especial e ensino comum desse estudante”, além de ser imprescindível a participação e o envolvimento da equipe pedagógica da unidade escolar neste processo, para a efetivação da proposta de ensino, pautada nesta concepção teórica.

Portanto vários autores destacam a imperiosa necessidade da articulação entre os educadores que atuam com estudantes com deficiência/NEE, por meio da colaboração, na perspectiva do Ensino Colaborativo (TOLEDO, 2011; RABELO, 2012; BRAUN, 2012; VILARONGA, 2014; LAGO, 2014; MARTINELLI, 2016; MOSCARDINI, 2016; MACHADO, 2017; SILVA, 2018; HONNEF, 2018).

Para Martinelli (2016, p. 55 e 64), a relevância do Trabalho Colaborativo “está em unir conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios das classes heterogêneas”. Enfatizou que, para a efetivação do Trabalho Colaborativo, o trabalho

conjunto é essencial, tanto para discutir, quanto para planejar e avaliar a prática pedagógica. Entretanto seus estudos revelaram o desconhecimento sobre o conceito de Trabalho Colaborativo, tanto da professora especialista como da equipe pedagógica da escola, ainda que a professora de Educação Especial da escola em questão, tivesse suas quarenta horas semanais organizadas em atendimentos na SRM três vezes na semana e vinte e três horas semanais de Trabalho Colaborativo em sala de aula.

A atuação da professora de Educação Especial foi considerada por Martinelli (2016, p. 54) como uma forma “inadequada de atendimento aos alunos com NEE no ensino comum”, uma vez se assemelhava muito com a atuação do professor de apoio, distanciando-se do pressuposto que envolve o Trabalho Colaborativo, como a participação direta no planejamento do professor do ensino comum e no estabelecimento de estratégias metodológicas, como possibilidade de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE.

Nessa direção, Capellini (2004, p. 60) já destacara a necessidade de reestruturação da Educação Especial e considera imperioso “extinguir seu caráter paralelo à Educação Comum, vislumbrando sua atuação no ensino comum como um elemento imprescindível na eliminação de barreiras para a aprendizagem”. Zerbato (2014, p. 71), concorda com Capellini (2004), e destaca que “[...] o AEE em SRM, não tem sido o suficiente para o avanço da inclusão sendo, portanto, necessários outros serviços de apoio e contratação de profissionais especializados”.

Discordando do apresentado por Capellini (2004) e Zerbato (2014), entende-se que o trabalho pedagógico quando realizado de modo intencionalmente planejado e sistematizado nas SRM com estudantes que apresentam lentificação no processo de aprendizagem, decorrente da deficiência/NEE, possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento psicointelectual. A aquisição da leitura e da escrita são fatores essenciais e determinantes ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (IACONO, 2012) e a SRM é um dos espaços que possibilita a consolidação do processo de alfabetização, desde que o trabalho docente seja fundamentado em ações direcionadas a este fim.

Quanto às características pessoais necessárias Capellini (2004, p. 92), pontua que no modelo de Ensino Colaborativo, “os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe,

procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem”.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2018) revelou que a colaboração na rede de ensino municipal acontecia de maneira esporádica, mediante ações colaborativas instituídas por alguns professores, distanciando-se do preconizado enquanto Ensino Colaborativo ou Coensino. Deste modo, “é importante entender que o conceito dessa estratégia de ensino consiste na realização de um trabalho que deveria ocorrer na união de conhecimentos dos professores envolvidos diretamente com o aluno PAEE<sup>18</sup>” (SILVA, 2018, p. 93). E mais ainda, a perspectiva do Ensino Colaborativo “[...] vai além da parceria diária, pois trabalhar em equipe requer pré-requisitos básicos como: empatia, humildade, partilha de responsabilidades e conhecimentos” (SILVA, 2018, p. 103).

Há, portanto, uma concordância entre os autores pesquisados, no que se refere à definição de Ensino Colaborativo, Coensino, ou como citado por muitos, Bidocência. Destacam-se Capellini (2004), Toledo (2011), Rabelo (2012), Braun (2012), Vilaronga (2014), Lago (2014), Martinelli (2016), Moscardini (2016), Machado (2017), Silva (2018), para os quais, o Ensino Colaborativo, o Coensino ou a Bidocência, podem ser compreendidos como uma proposta de atuação docente articulada e contínua, definida nesta dissertação como Trabalho Colaborativo, que se materializa a partir trabalho conjunto do Professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e do professor do Ensino comum, “planejando e intervindo no processo de aprendizagem” dos estudantes com deficiência/NEE.

Destaca-se a urgência do fortalecimento do Trabalho Colaborativo entre os professores que atuam com os estudantes com deficiência/NEE, pois acredita-se que a aprendizagem e o desenvolvimento psicointelectual, dependem da contundência e da intencionalidade das práticas educativas planejadas a este fim.

Já em 2009, Fontes (2009) alertava que o Ensino Colaborativo ou o Coensino no país podia ser considerado como uma dinâmica de trabalho nova para muitos professores, a qual despertava o interesse de muitos pesquisadores e profissionais, mas que ainda tinha sido pouco discutida no campo educacional enquanto elemento essencial à escolarização e ao processo de inclusão dos estudantes com

---

<sup>18</sup> O termo refere-se a Público Alvo da Educação Especial (SILVA, 2018).

deficiência/NEE. Em 2012, Rabelo ratifica essa ideia, entretanto, ainda hoje essa afirmação continua pertinente.

Assim sendo, faz-se necessário que mais pesquisadores dediquem-se a investigar e esclarecer como a educação inclusiva vem se constituindo no contexto escolar do país (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; ZERBATO, 2014), considerando a relevância do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, que atuam na SRM, para o desenvolvimento acadêmico, cultural e social dos estudantes que apresentam deficiência/NEE.

A partir da análise dos elementos significativos para conceituação do trabalho colaborativo apresentam-se, a seguir, as possibilidades reveladas no estado do conhecimento acerca da implementação dessa forma de atuação docente.

## **2.2 Organização do Trabalho Colaborativo**

Buscou-se nesta categoria evidenciar a organização do Trabalho Colaborativo, entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, apresentadas pelos autores selecionados para a produção desta dissertação, no processo de escolarização dos estudantes, público da Educação Especial atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Dentre as 15 pesquisas que compuseram o estado do conhecimento, em 10 o Trabalho Colaborativo, entre os professores da Educação Especial e os do ensino comum, não acontecia. Nos cinco estudos restantes, o Trabalho Colaborativo acontecia de modo parcial, esbarrando em fatores relacionados a organização que o inviabilizavam, tais como: o tempo e a predisposição ao envolvimento entre os professores.

A articulação entre os profissionais pode ser compreendida como uma estratégia potencializadora do desenvolvimento do estudante com deficiência/NEE. Deste modo, torna-se prerrogativa indispensável o planejamento/organização de condições de espaço e tempo que possibilitem a comunicação e a ação inter-relacionada entre os docentes. Porém, a análise do estado do conhecimento explicita experiências que revelam a precariedade ou a inexistência do Trabalho Colaborativo.

Em algumas situações, embora o ensino seja organizado de modo a possibilitar a comunicação entre os professores, as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais não se correlacionam com os conteúdos trabalhados no ensino comum. Por exemplo, na pesquisa desenvolvida por Borges (2014, p. 117) as atividades trabalhadas tinham como base as necessidades apresentadas pelos estudantes, a partir da “avaliação diagnóstica que as professoras especialistas realizavam no início do ano”. O modo como o trabalho era encaminhado na SRM evidenciava a ausência do Trabalho Colaborativo e de articulação entre os docentes.

Silva (2018) constatou em sua pesquisa que raramente aconteciam ações envolvendo o Trabalho Colaborativo nas escolas e quando aconteciam era de modo informal, isto é, não previamente organizadas e planejadas. O que acontecia em algumas escolas, campo de seu estudo, resumia-se a encontros pontuais, como quando o estudante faltava ao atendimento na SRM e o professor, por ficar com tempo ocioso, oferecia suporte ao professor do ensino comum no ambiente da sala de aula, atendendo os alunos público da Educação Especial.

As ações realizadas pelos professores de Educação Especial, destacadas por Silva (2018), estavam relacionadas a adaptações curriculares, aplicações e auxílios nas atividades, ou mesmo troca de informações sobre o estudante com deficiência/NEE quanto à frequência no atendimento. Portanto, eram fragmentadas, esporádicas, e não revelavam a intencionalidade necessária ao trabalho pedagógico.

O problema se agrava quando o professor de Educação Especial atua apenas em um turno escolar, o que inviabiliza a articulação entre os professores que atendem os estudantes com deficiência/NEE. Na pesquisa desenvolvida por Borges (2014) o contato entre os docentes acontecia por meio de telefone, em situações que fossem consideradas extremas. Após sua intervenção, Borges (2014, p. 127) aponta que a escola procurou adotar medidas para a comunicação, a partir de registros específicos sobre os estudantes em um quadro na SRM com o “[...] intuito de viabilizar os processos colaborativos e a articulação entre os dois turnos”.

Quando as condições relacionadas ao trabalho docente não são possibilitadas, por exemplo, a organização da jornada de trabalho docente ocorre em turnos diferentes impossibilitando condições de espaço e de tempo para discussão entre os pares, o Trabalho Colaborativo torna-se inexecutável (VILARONGA, 2014, MARTINELLI, 2016). Esse problema reflete diretamente na consecução da hora

atividade conjunta envolvendo os professores do ensino comum e da Educação Especial que atuam na SRM.

A ausência de condições de espaço e de tempo destinados ao planejamento e estudo inviabiliza a articulação pedagógica. Portanto, impede o Trabalho Colaborativo, como evidencia Martinelli (2016, p. 55), ao destacar que na escola campo de seu estudo, “não havia organização prévia para desenvolver a hora atividade coletiva”, o que inviabilizava a troca de experiências e o planejamento intencional entre os professores. Essa dificuldade também foi constatada em algumas escolas da rede municipal de ensino de Cascavel por Prauze (2020).

Em alguns casos, os encontros entre os professores de Educação Especial e do ensino comum acontecem aleatoriamente. Vilaronga (2014) constatou, nas unidades escolares que contavam apenas com o professor de Educação Especial para realizar o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, que a articulação entre os professores especialistas e do ensino comum ocorria somente em situações específicas, como a ausência dos estudantes no horário de atendimento na SRM. Nesses casos, o professor da Educação Especial dispunha de um horário e procurava o professor do ensino comum com estudantes com deficiência matriculados em suas turmas, para trocar de informações que pudessem auxiliar no processo de ensino.

Várias pesquisas revelaram situações nas quais o Trabalho Colaborativo acontece parcialmente (ZUQUI, 2013; ZERBATO, 2014). Zuqui (2013) no que dispõe sobre a organização de ações colaborativas, destacou que no município em que realizou sua pesquisa, uma vez por semana eram programadas atividades desenvolvidas pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais, entre elas, encontros com os professores do ensino comum para realizar o Trabalho Colaborativo e planejamento de atividades. Ainda que o trabalho realizado nas Salas de Recursos procurasse adequar-se às atividades desenvolvidas na sala de aula, respeitando as necessidades dos estudantes quanto à apropriação dos conceitos científicos, era insuficiente em decorrência do fator tempo e da predisposição dos professores para a execução do Trabalho Colaborativo.

Conclui-se, portanto, ao analisar o processo de organização do Trabalho Colaborativo, que os dois fatores mais importantes apontados na literatura, constituem-se na organização de condições de espaço e tempo para a realização das atividades conjuntas (CAPELLINI, 2004; ZUQUI, 2013; BORGES, 2014; VILARONGA,

2014; ZERBATO, 2014; MARTINELLI, 2016; MOSCARDINI, 2016; MACHADO, 2017; SILVA, 2018; HONNEF, 2018) e na predisposição para o trabalho na relação com o outro, envolvendo características pessoais como: humildade, compreensão que a docência não é um ato solitário, e que se faz no coletivo mediante a troca de saberes, tendo como condição fundamental a aceitação da insuficiência dos conhecimentos pessoais.

Não significa que o professor apresentar essas qualidades seria a solução para a organização do Trabalho Colaborativo. Como esclarece Martins (2013, p. 213), várias demandas são necessárias para que o processo educativo se efetive: “aspectos infra estruturais, salariais, domínio teórico técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente [...]”.

Também é possível perceber, na organização pedagógica que, ainda quando ocorrem tentativas de Trabalho Colaborativo, o estudante com deficiência/NEE continua sendo visto exclusivamente como sendo “da inclusão” - como se a inclusão ou a Educação Especial fosse algo alheio a educação escolar, e com isto, a responsabilidade sobre sua aprendizagem e desenvolvimento é delegada exclusivamente ao professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais; ou ainda ao professor de Apoio Pedagógico (PRAUZE, 2020).

A partir das considerações apresentadas, no item a seguir reflete-se sobre quais as possibilidades que o Trabalho Colaborativo traz para a aprendizagem do estudante com deficiência/NEE.

### **2.3 Possibilidades à aprendizagem decorrentes do Trabalho Colaborativo entre professores da Educação Especial e do ensino comum**

O olhar, ao escrever esta categoria, está direcionando a compreender o defeito como estímulo ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997), à aprendizagem da pessoa com deficiência/NEE. Dessa forma, “não é o defeito que determina o destino, mas o contexto social e o olhar dialético sobre os fatos da vida” (BRAUN, 2012, p. 174). Considera-se, portanto, essencial abandonar a perspectiva da deficiência como uma questão biológica/individual, para compreendê-la como “eminentemente social” (DINIZ, 2012, p. 15).

A escola é o *locus* privilegiado para a apropriação dos conceitos científicos, contudo estabelecer relações colaborativas em um espaço tão complexo torna-se um desafio, uma vez que, “os professores envolvidos precisam estar acessíveis às mudanças” (SILVA, 2018, p. 22).

Assim sendo, torna-se relevante elencar como o trabalho pedagógico pode se articular entre os professores do ensino comum e da Educação Especial a partir das análises apresentada pelos autores selecionados para a elaboração desta dissertação.

Para Toledo (2011, p. 52), o Ensino Colaborativo constitui-se numa estratégia que envolve a participação dos profissionais de ensino, que atendem os estudantes com deficiência/NEE. Nesta forma de atuação os professores “aprendem e dão apoio a aprendizagem de todos”, possibilitando o desenvolvimento profissional. O que é reafirmado por Rabelo (2012), ao asseverar que o Trabalho Colaborativo, no âmbito escolar, consiste em estratégias que contribuem significativamente para a formação dos profissionais professores na perspectiva da inclusão.

Isto exige “a mobilização de conhecimentos pedagógicos e experiências das professoras, expressas em habilidades de colaboração e na proposição de atividades e desenvolvimento na prática pedagógica” (RABELO, 2012, p. 124). Em outras palavras, “o professor da sala comum deverá buscar junto ao professor de Educação Especial, estratégias que lhe permitam realizar sua ação educativa em sala de aula” (IACONO; ROSSETTO; ZANETTI, 2013, p. 71), as quais necessitam ser avaliadas constantemente com o intuito de verificar se estão contribuindo para o processo de desenvolvimento intelectual dos estudantes com deficiência/NEE.

Ao analisar o Ensino Colaborativo a partir da estratégia de formação continuada, Rabelo (2012) evidenciou transformação na prática docente, pois a apropriação de domínios pedagógicos antes desconhecidos resultou em novas estratégias que potencializaram a aprendizagem dos estudantes com deficiência. A principal estratégia adotada pelos professores relacionava-se à forma como passaram a perceber as especificidades de aprendizagem discente. Promover ações e operações voltadas às necessidades específicas dos estudantes, possibilitava-lhes a apropriação dos conceitos científicos e conseqüentemente o desenvolvimento humano.

Conhecer as possibilidades oriundas do Ensino Colaborativo, conforme proposto nos estudos de Rabelo (2012, p. 144), permite às professoras e professores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial, o:

[...] aprimoramento de conhecimentos pedagógicos e didáticos, na possibilidade de desenvolver uma cultura de trabalho conjunto: estudar, planejar, socializar dificuldades, confiar na outra, compor propostas juntas, respeitar os conhecimentos e limitações umas das outras, criarem vínculos que viabilizassem a colaboração para resolverem as problemáticas evidenciadas na prática.

Para que a efetividade do Ensino Colaborativo aconteça, Machado (2017, p. 68) destaca a importância de uma série de fatores: “[...] que vão desde a apropriação, pelos professores, das diretrizes legais da Educação Inclusiva à construção coletiva junto à equipe pedagógica de espaços de discussão, organização de tempo para planejamento, [e] disponibilidade [...]”. A esses fatores podem-se acrescentar problemas postos pela prática social como aspectos ligados a infra estrutura escolar, domínio teórico-técnico do professor, exequibilidade das políticas públicas para Educação Especial, entre outros (MARTINS, 2013).

Na verdade, o Trabalho Colaborativo é indispensável à aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE. Contudo há que lutar pelas condições de trabalho do professor e pela organização do contexto escolar de forma a favorecer o planejamento intencional entre as partes, evitando que o acesso ao currículo fique prejudicado (EFFGEN, 2011; ZUQUI, 2013; ZERBATO, 2014).

O Trabalho Colaborativo tem se mostrado como uma estratégia que pode contribuir para a solução de problemas presentes no contexto escolar, de forma a promover a inclusão escolar, possibilitando aos estudantes com deficiência/NEE o acesso ao currículo (EFFGEN, 2011; MACHADO, 2017).

Alguns autores utilizam a expressão linguística “ações colaborativas” para se referirem ao Trabalho Colaborativo como, por exemplo, Zuqui (2013). Porém, independentemente da denominação, esse elemento é fator fundamental para o sucesso do ensino ofertado nas Salas de Recursos, implicando diretamente na formação e na apropriação de conceitos científicos pelos estudantes com deficiência/NEE, e foi apontado pelos participantes de sua pesquisa, como uma parceria indispensável ao processo de ensino e aprendizagem (ZUQUI, 2013).

Effgen (2011, p. 154) assevera que “a colaboração entre os profissionais é imprescindível para a efetivação do AEE como possibilidade de acesso ao currículo”, para tanto “o espaço-tempo de planejamento entre os profissionais precisa ser garantindo”. Machado (2017, p. 130-131), corrobora com o destacado por Effgen (2011) uma vez que “oferecer aos professores tempo suficiente para o planejamento conjunto é um dos fatores fundamentais para o sucesso do trabalho colaborativo”.

Porém, quando as condições de espaço e tempo escolar, não permitem o encontro e o planejamento intencional entre os pares, potencializado pela falta de condições para execução do trabalho, pode-se considerar que “o acesso ao currículo fica negligenciado”, comprometendo o desenvolvimento intelectual dos estudantes (EFFGEN, 2011; ZUQUI, 2013).

Quando ocorre, o planejamento intencional possibilita ao professor de Educação Especial sugerir ao professor do ensino comum adaptações metodológicas que podem vir a favorecer a aprendizagem do estudante público do AEE (ZERBATO, 2014). O que é reafirmado por Borges (2014, p. 109), ao apontar que “a colaboração entre os profissionais é imprescindível para a efetivação do atendimento educacional especializado como possibilidade de acesso ao currículo”. Mas destacou que o Trabalho Colaborativo desenvolvido pela professora de Educação Especial, em sua pesquisa, “acontecia no sentido de ajudar os professores, quando os alunos público-alvo da Educação Especial estavam indisciplinados [...] no que tange ao acesso a currículo escolar pouco era feito” (BORGES, 2014 p. 153).

O trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais requer ações metodológicas específicas e aplicação de recursos especiais, que possibilitem a aprendizagem de conceitos científicos e o desenvolvimento psicointelectual, atendendo as especificidades dos estudantes com deficiência/NEE. Assim sendo, a este profissional não cabe a tarefa de ocupar-se de questões/funções que podem ser consideradas acessórias e desempenhadas por outros profissionais. Ao profissional professor cabe a tarefa de ensinar, mediar a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente (SAVIANI, 2003).

Os resultados descritos por Lago (2014), no relato de um processo de intervenção, indicam a relevância do Coensino/Ensino Colaborativo como forma de ampliar o conhecimento sobre a atuação em sala de aula com os alunos com

deficiência/NEE. A autora assevera que houve avanços pedagógicos quanto ao desenvolvimento acadêmico, mudanças no comportamento e na interação social entre os envolvidos.

É imperioso considerar que a articulação entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, apoia-se em ações colaborativas, como possibilidade de escolarização e de acesso ao conhecimento científico pelos estudantes com deficiência/NEE (EFFGEN, 2011). Nessas ações colaborativas, os profissionais devem ter claro os seus papéis, “os professores do ensino comum devem ver o professor do ensino especial como um recurso de apoio para eles próprios e não só para os alunos com dificuldades”. Este apoio pode significar possibilidades de aprendizagem e apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes público da Educação Especial e assegura aos professores envolvidos mais confiança para desenvolver seu trabalho com estes alunos (ZERBATO, 2014).

Contudo, o Trabalho Colaborativo exige mudanças na cultura de formação continuada e inicial dos professores, de modo a prepará-los para atuarem efetivamente em regime de colaboração. Capellini (2004) propõe a reestruturação do papel do professor de Educação Especial, permitindo-lhe atuar prioritariamente no ensino comum e não mais em serviços que envolvam a retirada dos alunos de sala, ou em serviços segregados, como as Salas de Recursos Multifuncionais. O estudante público da Educação Especial deveria ser atendido unicamente na sala de aula do ensino comum, pelo professor de Apoio Pedagógico, que acompanharia o estudante durante as aulas no ensino comum, o que possibilitaria um processo verdadeiro de aprendizagem e inclusão escolar.

Entende-se o afirmado por Capellini (2004) quanto à efetividade da inclusão, caso o professor de Educação Especial atuasse em conjunto no ensino comum, contudo, esta ainda é uma realidade distante em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Neste ponto é preciso considerar, que entre os serviços relativos a Educação Especial tem-se o AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2009) ou ainda a possibilidade de um profissional de apoio ao estudante com deficiência, cuja função encontra-se descrita no Estatuto Nacional da Pessoa com

Deficiência (BRASIL, 2015), no artigo 28<sup>19</sup>. Contudo, a oferta de professor de apoio aos estudantes que apresentam comprometimentos significativos em decorrência da deficiência, é sempre regulamentada de acordo com o Sistema de Ensino, que rege o funcionamento da unidade escolar.

A legislação paranaense assegura Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (PARANÁ, 2016a) e Professor de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC), para atendimento de estudantes com deficiência física neuromotora que apresentem formas alternativas e diferenciadas de linguagem expressiva oral e escrita (PARANÁ, 2012). Aos demais estudantes com deficiência/NEE é ofertado o atendimento nas SRM, que tem por finalidade a “complementação ou suplementação curricular” (BRASIL, 2001, p.02).

No atendimento realizado na SRM os professores de Educação Especial dispõem de espaço e de tempo específico para o trabalho, nos quais podem ser observadas e trabalhadas as questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento psicointelectual dos alunos com deficiência/NEE. A exemplo disto, o estudante que ainda não tenha concretizado seu processo de alfabetização, pode ter no trabalho pedagógico sistematizado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, a possibilidade de aquisição da leitura e da escrita, visto que neste espaço a utilização de recursos materiais diferenciados e o atendimento individualizado ou em pequenos grupos, pelo professor de Educação Especial, pode ser considerado determinante e com foco na alfabetização (HONNEF, 2018). A Instrução nº 07/2016 (PARANÁ, 2016c, p.12, grifos nossos) reafirma: “[...] para estudantes **não alfabetizados** ou em processo de alfabetização: o trabalho pedagógico deverá focar no processo de alfabetização”.

Quanto aos estudantes que não apresentam comprometimentos ou dificuldades tão significativas de aprendizagem, o trabalho desenvolvido pelo professor de Educação Especial na Sala de Recursos Multifuncionais tem como finalidade a superação das condições apresentadas pelos estudantes, público deste atendimento, que limitam e os impedem de acompanhar/apropriar-se dos conteúdos referentes ao ano de matrícula no ensino comum:

---

<sup>19</sup> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] XVII - oferta de profissionais de apoio escolar” (BRASIL, 2015, p. 7-8).

[...] para **estudantes alfabetizados**: trabalhar os conteúdos defasados dos anos anteriores inclusive dos anos iniciais, acesso ao currículo do ensino comum, com base nas expectativas de aprendizagem do ano de matrícula especialmente em língua portuguesa e matemática, utilizando-se de metodologias e estratégias diferenciadas, objetivando o desenvolvimento da autonomia, independência e valorização do estudante (PARANÁ, 2016c, p. 12, grifos nossos).

Com isto, entende-se e reforça-se que as especificidades relacionadas ao processo de aprendizagem apresentadas pelos estudantes com deficiência/NEE necessitam de condições de espaço e de tempo para além dos ofertados no ensino comum, isto é, que lhes seja possibilitada a complementação acadêmica, em espaços diferenciados, mas não substitutivos e sem desconsiderar a relevância do ensino comum.

Reafirma-se, portanto, que a SRM, não se constitui como um espaço segregativo, mas sim como potencializador à aprendizagem e ao desenvolvimento psicointelectual, diretamente relacionado ao trabalho desenvolvido pelos profissionais que nela atuam. Neste viés, o trabalho desenvolvido na SRM é imprescindível, pois a utilização de materiais e recursos específicos possibilita a mobilização do “ensino e da aprendizagem, principalmente, dos alunos com deficiência” (HONNEF, 2018, p. 176), e, acrescente-se aos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais.

Vilaronga (2014) aponta que o Trabalho Colaborativo acontece ainda de forma experimental. Considera-o como um novo modelo de prestação de serviço, diferente do trabalho até então realizado em Salas de Recursos Multifuncional, sendo essencial a colaboração entre o profissional da Educação Especial e do ensino comum para a efetivação da inclusão escolar que garanta ao estudante público da Educação Especial o direito de receber o ensino com o apoio especializado em sala de aula, no ensino comum.

Assim, pode-se considerar que o Trabalho Colaborativo, realizado por meio da articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, convoca os professores a trabalharem juntos com foco no ensino e aprendizagem, principalmente dos alunos com deficiência/NEE, mas:

Se almejamos uma educação de qualidade e de respeito às diferenças, temos que nos preparar e nos capacitar para trabalhar com a diversidade em uma escola inclusiva. Para além da capacitação em relação a conhecimentos teóricos e metodológicos, é necessário que os professores aprendam a estabelecer relações profissionais baseados na colaboração entre os pares e, principalmente, com o professor especialista (MARTINELLI, 2016, p. 98).

Nessa perspectiva, o foco pedagógico dirige-se à apropriação dos conceitos científicos produzidos e sistematizados historicamente, mediatizados pela ação docente, intencionalmente planejada que possibilite aos estudantes, público da Educação Especial o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois entende-se que quanto mais acesso aos meios educacionais e aos bens culturais, estes estudantes tiverem, melhor se desenvolverão. Mas para isto é necessário que seja provido todo “[...] o suporte necessário às suas necessidades” (ROSSETTO, 2012, p.67), processo permeado por limites e desafios, alguns dos quais são apresentados a seguir.

#### **2.4 Limites e desafios na constituição do Trabalho Colaborativo**

As relações quase inexistentes, decorrentes do distanciamento entre os professores do ensino comum e da Educação Especial que realizam o Atendimento Educacional Especializado na SRM, advindas da organização do trabalho docente nas unidades escolares de ensino, constituem-se como um dos nós que entram as possibilidades de materialização de estratégias ligadas ao Trabalho Colaborativo. Assim, nesta categoria procurou-se evidenciar os limites e possibilidades apresentados pelos autores pesquisados, quanto ao desenvolvimento do Trabalho Colaborativo.

A fragmentação do trabalho, conforme descrita por Marx, presente no modo de produção capitalista ocupa o espaço escolar e também o trabalho do professor, e acaba por expropriá-lo da relação com o conhecimento científico (resultado de seu trabalho), provocando o esvaziamento dos conteúdos escolares na atividade de ensino, e conseqüentemente o desenvolvimento psicointelectual. O trabalho expropriado é resultado de condições degradantes, sendo enfrentado por toda classe

trabalhadora, e dentre os diferentes entraves, inviabiliza o processo de humanização dos indivíduos (MARX, 2004; DUARTE, 2012a).

Alguns limites do Trabalho Colaborativo já se destacaram nas categorias anteriores, por exemplo: os professores “[...] realizavam seus intervalos em horários diferentes, possuindo também jornadas de trabalho distintas” (MOSCARDINI, 2016, p. 88), o fato de os professores não se encontrarem, pois atuam em turnos diferentes, o que Zerbato (2014) denomina fator dificultador tempo, e a dificuldade da rede estadual em implementar políticas que assegurem as condições de espaço e de tempo para o planejamento entre os profissionais da Educação Especial e os do ensino comum (EFFGEN, 2011), comprometendo a complementariedade e a continuidade do processo de escolarização.

Para enfrentar essa dificuldade na organização do trabalho pedagógico Vilaronga (2014, p. 90) considera que se faz necessária “uma mudança cultural” que exige a compreensão de que não deve ser um ato solitário, desenvolvido de forma fragmentada e pontual.

Portanto, a distância presente na relação docente é uma realidade recorrente que impede as estratégias de colaboração entre os professores, e pode ser considerada um empecilho para a organização de um Trabalho Colaborativo (MOSCARDINI, 2016) o que se torna um obstáculo no processo de aprendizagem do estudante da Educação Especial.

Os resultados da pesquisa apresentados por Rabelo (2012, p. 146) indicam que:

[...] apesar da experiência de Ensino Colaborativo ter seus limites, pois não resolveu e nem resolverá todas as mazelas e problemáticas presentes nas escolas, principalmente referente à questão da inclusão escolar, ela trouxe para cada participante um significado e um grau de satisfação que se relacionam a crescimento pessoal, aprimoramento profissional, à [sic] mudanças em sua prática pedagógica e no desenvolvimento de seus alunos.

Moscadini (2016) assevera que os professores do ensino comum não oferecem auxílio ao desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência/NEE, não propondo atividades adaptadas às suas necessidades. Desta forma, pontua que há um distanciamento entre os documentos oficiais e o modo como a inclusão está organizada no contexto escolar. Destaca que o fato de não haver propostas de

Trabalho Colaborativo, entre os pares envolvidos no processo de ensino, impõe dificuldades a práticas complementares que possam possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Diferente de Moscardini (2011), Toledo (2011), pontua que os resultados obtidos a partir de sua pesquisa indicam que o Trabalho Colaborativo desenvolvido entre o professor do ensino comum e o de Educação Especial se mostrou efetivo para favorecer o processo de inclusão, e possibilitou a melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos.

Todavia Machado (2017), considera urgente a transformação nas políticas públicas de formação docente, inicial e continuada, com vistas à construção de uma “cultura colaborativa”, que contribua efetivamente com o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas, de todos os professores que atuam com estudantes com deficiência/NEE, para que assim assumam a responsabilidade que lhes é exigida no processo de inclusão, com vistas à eliminação das “[...] barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 15).

O estado do conhecimento possibilitou conceituar e descrever como o trabalho colaborativo vem se organizando nos últimos anos. Revelou que esta prática pedagógica consiste numa alternativa ao trabalho aos estudantes com deficiência/NEE, contudo diversos são os entreses que inviabilizam a materialização da articulação entre os professores do ensino comum e os da Educação Especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Superá-los, torna-se o grande desafio, pois a escola e o ensino encontram-se inseridos no contexto da sociedade capitalista, no qual se sabe que “a possibilidade de apropriação de bens culturais, tanto materiais quanto não materiais, não está dada da mesma forma a todos os seres humanos” (MARSIGLIA, p. 100, 2010), o que se acentua aos estudantes público da Educação Especial, quando além dos limites impostos pela lógica do modo de produção capitalista, ainda se negligencia o direito à aprendizagem indispensável ao desenvolvimento humano.

Na seção a seguir serão apresentados os aspectos legais e normativos que orientam e recomendam o Trabalho Colaborativo como estratégia essencial à inclusão, ao desenvolvimento humano e à aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial.

## SEÇÃO 3

### 3. ASPECTOS LEGAIS SOBRE O TRABALHO COLABORATIVO

Esta produção, parte do pressuposto inclusivo, segundo o qual a pessoa com deficiência tem o direito à educação, sendo-lhe asseguradas condições de acesso e permanência, orientadas por documentos legais, fundamentados em preceitos de igualdade de oportunidades, sem distinção em decorrência da condição social dos homens (ROSSETTO, 2009).

As práticas discriminadoras relacionadas à Educação Especial vêm sendo superadas mediante muita luta e resistência, envolvendo tanto pesquisadores da área da educação, quanto as “[...] próprias pessoas com deficiência já organizadas em associações e outros órgãos de representação” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013, p. 33). Destas, têm resultado o movimento direcionado para a inclusão escolar, pressupondo novas compreensões relacionadas à deficiência, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

A trajetória do processo de escolarização da pessoa com deficiência, bem como suas condições mais amplas de existência foram marcadas ao longo da história por diferentes práticas e concepções:

As principais práticas podem ser resumidas no extermínio ou abandono, na institucionalização, na integração e na inclusão. As diferentes concepções a respeito das causas das deficiências, bem como das possibilidades de existência para aqueles que as possuem, podem ser definidas como mística, biológica e sócio-psicológica (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013, p. 18).

A concepção mística é influenciada pelo pensamento religioso, marcada por uma visão fatalista, na qual as causas da deficiência são atribuídas “às forças metafísicas” (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013, p. 30). Nesta concepção, os indivíduos são considerados impotentes mediante a deficiência. Esta compreensão foi superada pela concepção biológica, que rompeu com as concepções religiosas, buscando uma explicação científica (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2013).

Na concepção biológica a deficiência passa a ser analisada a partir do conhecimento médico, “[...] que enfatiza seu *déficit* [sic], sua falta de racionalidade ao resolver problemas que lhes eram apresentados” (IACONO, 2015, p. 230). Classifica as pessoas com deficiência, em menos prejudicadas e mais prejudicadas, isto é, em economicamente produtivos ou não, sendo os caminhos à educação direcionados conforme o grau da deficiência. Aos mais comprometidos, a educação em Classes Especiais ou em Escolas Especiais, e aos com menor grau de comprometimento os atendimentos educacionais especializados em Salas de Recursos Multifuncionais (CARAVALHO; ROCHA; SILVA, 2013; IACONO; ROSSETTO; ZANETTI, 2013; MACHADO, 2017).

A contraposição à concepção biológica ocorreu com a psicologia soviética. Para a Teoria Histórico-Cultural, a deficiência não é vista apenas como a limitação, mas sim como a força motriz, a mola propulsora, que pode levar à constituição de outras vias, de modo a reorganizar todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem. A educação escolar e o acesso aos conceitos científicos, mediatizados pela ação do professor tornam-se o elemento essencial à superação da “opressão e apartação social” (DINIZ, 2012, p. 71) vividas pelas pessoas com deficiência (DINIZ, 2012, CARAVALHO; ROCHA; SILVA, 2013; MACHADO, 2017).

Portanto, da trajetória histórica da deficiência, emergiram dois modelos: o médico/biológico e, em contraposição, o modelo social da deficiência. Diniz (2012, p. 19) define “a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida pelo corpo deficiente”. Com isto, considera-se que há necessidade de intensificação de políticas públicas que de fato contribuam para a superação das barreiras que obstaculizam o desenvolvimento humano da pessoa com deficiência/NEE.

Como afirmam Mendes *et al* (2011), a preocupação com práticas inclusivas começou a tomar corpo a partir da década de noventa do século passado, com o movimento de inclusão. O movimento da inclusão é de ordem internacional, e tem como finalidade a inserção dos estudantes na rede regular de ensino e a valorização da diversidade entre os sujeitos (ALVES; GUARESCHI, 2012).

A educação da pessoa com deficiência/NEE, por muito tempo esteve organizada de forma substitutiva ao ensino comum, segregando estes sujeitos e negando-lhes direito ao acesso ao ensino escolar sistematizado, ofertado na rede

regular. Tomar as classes especiais ou as escolas de Educação Especial como a melhor opção para o processo de escolarização de crianças com deficiência, pode significar a limitação do processo de desenvolvimento humano (CAPELLINI; MENDES, 2007).

Barroco e Leonardo (2017), ancoram-se em Vigotski (1997) para destacar que a forma como as escolas especiais estavam organizadas quanto ao processo de ensino, em meio a simplificações e com reduções do programa curricular, não possibilitava a humanização dos sujeitos com deficiência/NEE. Assim sendo, “[...] nossa defesa deve ser por uma escola que não tenha como meta adaptar-se às deficiências, mas sim lutar para superá-las, principalmente no campo social” (BARROCO; LEONARDO, 2017, p. 332).

Para Iacono (2012, p. 93):

[...] a luta pela universalização da educação, pela sua oferta a todos os segmentos da população, pelo acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pelos homens é um imperativo para as pessoas que têm se comprometido com melhores condições de vida para todos, não se conformando com a desigualdade social presente em nosso país.

Assim, considera-se que a educação escolar sistematizada possibilita a todos os estudantes o acesso aos conceitos científicos, fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e indispensáveis à constituição do psiquismo. Conforme Barroco e Leonardo (2017, p. 322):

[...] o acesso de uma criança com deficiência a estágios superiores de desenvolvimento psíquico não está atrelado apenas ao plano biológico ou a sua participação na cultura, mas também às oportunidades que lhe são ofertadas para interagir com seus pares e entrar em contato com as elaborações produzidas pela humanidade no decorrer da história.

Diversos são os documentos legais e orientadores que afirmam os princípios de igualdade de condições e permanência na escola. Faz-se necessário considerar que as propostas para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE, no Brasil, norteiam-se por documentos oficiais legais e constituem-se em orientações instituídas por diferentes organizações/esferas administrativas,

com a finalidade de possibilitar condições concretas que favoreçam a inclusão, a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento do estudante. Dentre os documentos legais pode-se destacar primeiramente: a Constituição Federal (BRASIL, 1989) que, no artigo 205, garante a educação como direito de todos e como dever do Estado e da família:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1989, p. 104).

Além de assegurar o direito à educação para todos, a Constituição Federal (BRASIL, 1989) estabelece no artigo 206, inciso primeiro, o princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência. De acordo com o artigo 208, inciso terceiro, a oferta do serviço de AEE, aos que necessitam, deve ser garantida pelo Estado, e conforme o disposto, ainda neste inciso, esse atendimento deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, isto é, no ensino comum.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02/2001 proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), em seu artigo 3º, definem a Educação Especial, como modalidade escolar que consiste em um:

[...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Conforme o artigo 5º da Resolução nº 02/2001-CNE/CEB, os estudantes a serem considerados como público da Educação Especial, são os que apresentarem necessidades educacionais especiais durante o processo de escolarização, isto é:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 02).

A Resolução nº 02/2001- CNE/CEB dispõe ainda sobre o trabalho conjunto entre professores de Educação Especial e do ensino comum, destacando que as escolas devem garantir a atuação colaborativa do professor especialista em Educação Especial, exigindo interação constante entre o professor do ensino comum e de serviços de apoio pedagógico especializado, de forma a possibilitar aos estudantes com necessidades educacionais especiais o rendimento escolar esperado a todos (BRASIL, 2001).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), no artigo 3º trata da universalização da educação baseada no princípio da equidade. Em relação à educação das pessoas com deficiência, o documento estabelece que lhes devem ser garantidas medidas que assegurem a igualdade de acesso ao sistema educativo.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), considerada um dos mais importantes documentos sobre a inclusão, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em 1994, na Espanha, apresentou como objetivo endossar o compromisso com a proposta de Educação para Todos, e apoiar o processo de escolarização na perspectiva da inclusão e a Educação Especial como parte integrante de todos os programas educacionais, a ser ofertado em escolas regulares, permitindo a todos o acesso ao ensino e ao desenvolvimento humano, independentemente das limitações sociais, físicas, intelectuais, entre outras (BRASIL, 1997).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 59, estabelece como os sistemas de ensino deverão assegurar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Conforme o

parágrafo único do artigo 60 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), alterado pela Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013), o poder público comprometeu-se como “[...] alternativa preferencial, [com] a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, p. 41) na rede pública regular de ensino.

A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), no artigo 24, estabelece que a educação destinada às pessoas com deficiência deve estar imbuída de preceitos de igualdade de oportunidades e sem discriminação. E para a consolidação deste direito, os Estados deverão assegurar que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2007, p. 28-29).

Em janeiro de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu a Educação Especial, como uma modalidade que perpassa todos os níveis da educação, e realiza o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar ao ensino comum. Destaca-se que a Educação Especial deve desenvolver suas ações de forma articulada com o ensino comum, com vistas a “promover respostas às necessidades educacionais” (BRASIL, 2008a, p. 10) dos estudantes.

Na Resolução nº 04/2009–CNE/CEB, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, reafirmando a função da Educação Especial, que tem como finalidade, “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01).

O Atendimento Educacional Especializado refere-se a serviços de apoio, direcionados à eliminação de barreiras que interfiram no processo de escolarização de estudantes público da Educação Especial. E ainda, de acordo com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011, p. 02) a Educação Especial apresenta como objetivos “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”, bem como, “fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem”.

A proposta de trabalho, a partir do Ensino Colaborativo no Brasil, encontra suas primeiras formas de apoio na Resolução nº 02/2001– CNE/CEB, no artigo 8º, Incisos seis e sete, nos quais, destacam-se indicativos de que o trabalho realizado com o estudante da Educação Especial deverá “possibilitar condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...]” e que ainda deverá dar “sustentabilidade [...] [ao] processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo[...]” (BRASIL, 2001, p. 02).

No artigo 13, da Resolução nº 04/2009–CNE/CEB, são definidas as atribuições do professor de Educação Especial, que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais, e dentre os incisos, destacam-se:

- [...] 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).

O trabalho desenvolvido na SRM é imprescindível, pois possibilita aos professores de Educação Especial, um momento em que aspectos mais específicos

do desenvolvimento dos alunos com deficiência/NEE, podem ser observados e trabalhados em suas especificidades (HONNEF, 2018).

A Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED, proposta pela Superintendência da Educação (SUED) e pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED), estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais - deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos - nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. De acordo com tal instrução, o trabalho pedagógico deverá ser desenvolvido em três eixos: - Atendimento individual ou em pequenos grupos, - Trabalho Colaborativo com professores da classe comum e o terceiro eixo - Trabalho Colaborativo com a família ou responsável.

A Instrução normativa nº 09/2018 – SUED/SEED, do Departamento de Educação Especial (DEE) estabeleceu a Orientação nº 004/2018 –DEE, com a finalidade de nortear o trabalho a ser desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais pelos professores especialistas em Educação Especial. Conforme apresentado no próprio documento, esta orientação consiste em um conjunto de ações pedagógicas direcionadas a eliminar as barreiras que possam interferir no processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE. Nas proposições da Orientação, destacam-se as atribuições do professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, dentre elas: a articulação com os professores do ensino comum nas diferentes modalidades de ensino, e o trabalho de orientação a esses professores quanto ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Destaca-se que o desenvolvimento humano é potencializado na e pela coletividade (VIGOSTKI, 1997) que perpassa todo contexto escolar e, não somente na SRM. Assim, é indispensável, que o espaço escolar seja considerado e valorizado no processo de desenvolvimento psicointelectual do estudante com deficiência/NEE. Esta é a premissa que se pretende com Trabalho Colaborativo e a articulação entre os docentes da Educação Especial e do ensino comum.

Para a produção desta dissertação, destaca-se o segundo eixo da Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED, que foi o primeiro documento legal da rede estadual do Paraná a definir claramente o Trabalho Colaborativo como sendo o trabalho:

Entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e professores das disciplinas do ensino comum, mediado pela equipe pedagógica objetivando a garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino para o estudante, na tomada de decisões quanto ao planejamento e estratégias metodológicas que melhor atendam às necessidades educacionais do estudante na Sala de Recursos Multifuncional e no acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino comum (PARANÁ, 2016c, p. 16).

Embora esta definição não esteja mais em vigor, pode-se destacar a complexidade do Trabalho Colaborativo ao envolver cerca de oito professores da Educação Básica, uma vez que em média há oito disciplinas em cada ano escolar.

No entanto, há que se considerar que a partir da publicação da Instrução nº09/2018 - SEED/SUED, a Instrução nº 07/2016 - SEED/SUED foi revogada, mas a proposta de Trabalho Colaborativo permaneceu como atribuição do professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, sem que fosse apresentada claramente sua descrição/definição, como ocorrera na Instrução nº 07 de 2016.

Considera-se que o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes com deficiência/NEE pressupõe “a necessidade de estreitamento da relação entre os pares envolvidos neste processo, com vistas à apropriação dos conteúdos escolares pelo estudante público do Atendimento Educacional Especializado” (TEIXEIRA; SZYMANSKI, 2019, p. 03).

Para o ensino, aprendizagem e participação dos estudantes com deficiência/NEE na escola comum, observa-se ser imprescindível o Trabalho Colaborativo, como concepção teórico-prática que busca a articulação, o diálogo, o trabalho ombreado entre professores de Educação Especial e professores das demais áreas do conhecimento, de maneira a possibilitar a apropriação dos conceitos científicos produzidos e acumulados historicamente, permitindo a transformação das funções psicológicas, de elementares a superiores.

As políticas educacionais para a Educação Especial no Brasil, na atualidade, responsabilizam e sobrecarregam os professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem, ignorando a precarização das condições de trabalho e da escola. Isto porque, são determinadas nas e pelas relações sociais decorrentes da divisão de classes intrínseca ao modo de produção capitalista.

Por fim, afirma-se que os pressupostos legais, não são suficientes à consecução do Trabalho Colaborativo. Entende-se como essencial o redimensionamento das políticas educacionais, pressupondo o investimento necessário em condições de trabalho, que envolvam desde a organização da contratação e distribuição de aulas, investimentos em salários, carreira e políticas de valorização à formação continuada dos professores, superando as condições opressivas e excludentes impostas pelo modo de produção capitalista (GARCIA, 2017). A resistência dos professores constitui-se essencial, principalmente neste momento histórico, no qual direitos conquistados mediante lutas incansáveis, têm sido usurpados constantemente. Assim, “a luta não é só diferente nas circunstâncias atuais, como tende a ser mais difícil” (TULESKI, p. 194, 2008).

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a produção deste estudo, compreendendo sua contextualização, a caracterização do campo de pesquisa e dos participantes, a coleta e, por fim, o caminho para análise dos dados.

## **SEÇÃO 4**

### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **4.1 Pesquisa de campo**

No presente estudo utilizou-se a pesquisa de campo, como possibilidade de instrumentalizar a busca por informações e conhecimentos sobre o problema, ao qual se procura por uma resposta (LAKATOS; MARCONI, 2019). Contudo, esta técnica de pesquisa, confundido e até resumido à simples coleta de dados - (segunda fase da pesquisa), exige muito mais que isto, demanda objetivos predeterminados, os quais balizam o que se intencionaliza coletar (FERRARI, 1982).

A segunda fase da pesquisa pressupõe a seleção da técnica a ser utilizada para a coleta de dados. O processo de coleta de dados deu-se de setembro a dezembro de 2019. Para tanto, optou-se neste estudo, pela utilização de entrevistas semiestruturadas, que consistem num procedimento empregado no processo de investigação social, possibilitando ao pesquisador a análise do objeto de estudo. Para o registro das respostas dos participantes, foi empregada a gravação em áudio, autorizada pelos sujeitos de pesquisa, com a intencionalidade de se manter a veracidade e a fidelidade das informações apresentadas (LAKATOS; MARCONI, 2019).

As demais etapas inerentes ao processo de pesquisa de campo, como a contextualização do estudo, a determinação da amostra, a determinação dos sujeitos e a técnica empregada para a análise dos dados coletados, encontram-se descritas a seguir.

#### **4.2 Contextualização e caracterização do estudo**

A intencionalidade deste estudo foi norteada pelo objetivo de investigar o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do ensino comum, e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem no município de Cascavel-PR, e se este se

apresenta como possibilidade de acesso aos conceitos científicos, e ao desenvolvimento psicointelectual dos estudantes, público do Atendimento Educacional Especializado.

O estudo foi desenvolvido em onze unidades escolares da rede estadual de ensino no município de Cascavel-PR, que contam com o atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais no período de contraturno ao ensino comum, jurisdicionadas ao NRE de Cascavel. A rede de ensino no município em questão é composta por 39 unidades escolares, que atendem estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio; um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) e dois Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA).

No ano de 2019, aproximadamente 1.500 estudantes, público da Educação Especial, recebiam o Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais na rede estadual do município de Cascavel. A rede estadual contava, neste período, com 189 Salas de Recursos Multifuncionais, subdividas em categorias, em conformidade com o apresentado na Deliberação nº02/2016, do Conselho Estadual de Educação:

Art. 17. As instituições da rede regular de ensino deverão disponibilizar salas de recursos multifuncionais de diferentes categorias, conforme a necessidade de seus estudantes, visando à complementação curricular e pedagógica:

I – Sala de Recursos Multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos;

II – Sala de Recursos Multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua;

III – Sala de Recursos Multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade;

IV – Sala de Recursos Multifuncionais em altas habilidades ou superdotação (PARANÁ, 2016b, p.11).

As escolas selecionadas para a composição do estudo, bem como, à organização quanto a Educação Especial e a oferta do atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais são apresentadas no Quadro 02:

**Quadro 2** – Colégios que compuseram o estudo e a organização do atendimento nas SRM:

Instituição de ensino	Região	SRM/Categorias	Quant. Salas
Colégio Estadual Cataratas	Leste	DI/DFN/TGD/TFE <sup>20</sup>	02
Colégio Estadual Pacaembu	Leste	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone	Oeste	DI/DFN/TGD/TFE	02
		Altas Habilidades/Superdotação	02
Colégio Estadual Jardim XIV de Novembro	Oeste	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual Interlagos	Norte	DI/DFN/TGD/TFE	03
Colégio Estadual Jardim Clarito	Norte	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual José Ângelo Baggio Orso	Sul	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer	Sul	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual Wilson Joffre	Centro	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual Costa e Silva	Centro	DI/DFN/TGD/TFE	02
Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira	Centro	DI/DFN/TGD/TFE	03
		Deficiência Visual	10
		Surdez	01

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Para composição da amostra da pesquisa de campo, adotou-se como critérios: dividir o mapa territorial do município de em cinco regiões – Leste, Oeste, Norte, Sul e Centro, elegendo-se em cada região a escola com maior nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a com menor nota. Foram utilizados os resultados do exame do ano de 2015, uma vez que no ano de 2017, poucas escolas participaram devido a condições climáticas extremas na data. Na região central, duas escolas apresentaram o mesmo índice no exame do IDEB; desta forma optou-se em mantê-las, dado o estabelecido pelos critérios já citados.

### 4.3 Os sujeitos da pesquisa

Definidas as escolas que integrariam a pesquisa, estabeleceram-se os critérios para a seleção dos sujeitos: - Ser professor da Sala de Recursos Multifuncionais, na rede estadual e atender alunos do sexto e sétimo anos; - Ser professor de Língua

<sup>20</sup> Deficiência Intelectual/Deficiência Física Neuromotora/Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtornos Funcionais Específicos.

portuguesa ou Matemática, em turmas de sexto ou sétimo anos com estudantes matriculados na SRM, na rede estadual do município de Cascavel-PR.

A opção pelos professores que atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa ou Matemática como sujeitos para a pesquisa, baseou-se nos critérios adotados no processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, que, além de analisar laudos médicos e psicológicos, apresenta como objetivo avaliar o desempenho pedagógico dos estudantes relativo à aquisição de conhecimentos relacionados a: língua oral e escrita, interpretação e produção de textos, cálculos, medidas e sistema de numeração decimal (PARANÁ, 2018b).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 32, inciso 1º, apresenta como objetivo do Ensino Fundamental o desenvolvimento do cálculo, da escrita e da leitura (BRASIL, 2017). Entende-se, com isto, que o domínio dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática são essenciais ao processo de escolarização de todos os estudantes.

Esta pesquisa envolveu trinta e dois participantes de 11 escolas da rede estadual do município de Cascavel-PR, sendo: - onze professores de Educação Especial que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, denominados neste estudo como Professores de Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM), que atendem alunos matriculados nos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, - onze professores da disciplina de Matemática que atuam com turmas de sexto e sétimo anos, que são atendidos na SRM pelas professoras de Educação Especial, identificados como Professores do ensino comum de Matemática (PECM) e por fim - dez professores de Língua Portuguesa, com os mesmos critérios estabelecidos para a disciplina de Matemática, e denominados Professores do ensino comum de Língua Portuguesa (PECLP).

Faz-se necessário destacar, no que se refere aos sujeitos de pesquisa de Língua Portuguesa, que uma professora indicada por uma das escolas da amostra, não demonstrou interesse pela participação e a escola não indicou a possibilidade de outra professora que atendesse aos critérios dispostos para a realização do trabalho.

A identidade dos participantes foi preservada, sendo as falas identificadas por siglas, para designar os sujeitos de pesquisa. Assim aos professores de Educação Especial, que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, atribuiu-se a sigla PSRM, seguida dos números 1, 2.... Os professores do ensino comum foram identificados

pela sigla PECM quando da área de Matemática, também seguidos pelos números 1, 2..., e PECLP quando da área de Língua Portuguesa, seguida pelos números 1, 2....

#### 4.3.1 Dados dos participantes

Nos quadros a seguir, nominados Quadro 3, Quadro 4 e Quadro 5, encontram-se elencados os sujeitos da pesquisa seguidos da formação, disciplina de atuação tempo de formação, vínculo de contratação, bem como possíveis experiências de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**Quadro 3** – Características dos professores de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais

Identificação	Sexo	Formação	Pós-Graduação	Disciplina	Tempo de atuação	Vínculo	Experiência com Anos Iniciais do Ens. Fundamental
PSRM1	F	Matemática	Esp. Especial e EJA.	Ed. Especial e Mat.	10 anos	QPM	Em turmas de Reforço Escolar.
PSRM2	F	História	Esp. Ed. E. Inclusiva; Estudos Adic. em Def. Mental	Ed. Especial	14 anos	QPM	Em Classe Especial e em alfabetização
PSRM3	F	Letras Português/ Inglês	Esp. Língua Port. e Ed. Especial	Ed. Especial Língua Portuguesa	01 ano	QPM	Na Escola Especial ACAS <sup>21</sup>
PSRM4	F	Ciências hab. em Mat.; Pedagogia	Esp. Especial; PDE	Ed. Especial	34 anos	QPM	Correção de Fluxo e Escola Especial APAE.
PSRM5	F	Ciências Biológicas/ Pedagogia	Esp. Ed. Especial; Psicopedagogia	Ed. Especial	11 anos	QPM	Em todas as turmas do 1. ao 5. Ano
PSRM6	F	Pedagogia	Esp. Ed. Especial, Psicopedagogia;	Ed. Especial	15 anos	PSS	Dois anos em turmas do 1. ao 5. Ano
PSRM7	F	Pedagogia	Esp. Especial, Ed. do Campo.	Ed. Especial	01 ano	PSS	NÃO
PSRM8	F	Pedagogia	Esp. Ed. Especial; Estudos Adic. em Def. Mental.	Ed. Especial	14 anos	QPM	Como professora de Apoio Pedagógico
PSRM9	F	Pedagogia	Esp. Ed. Especial;	Ed. Especial	07 anos	QPM	Alfabetização e em Classes Especiais
PSRM10	F	Pedagogia	Especialização: Ed. Especial.	Ed. Especial	07 anos	QPM	Em turmas do 1. ao 5. Ano
PSRM11	F	Pedagogia	Esp. Ed. Inclusiva; Met. do ensino	Ed. Especial	23 anos	QPM	Com turmas de Ciclo Básico e Classe Especial

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Mediante a análise dos dados coletados, com relação aos professores de Educação Especial, verificou-se que 55% dos professores são graduados em

<sup>21</sup> Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS), Escola Bilingue, fundada em 1975.

Pedagogia e os demais graduaram-se em Letras (9%), História (9%) Matemática (9%), Ciências Biológicas (18%). Quanto ao tempo de atuação observa-se que são professores experientes, pois 90,7% contam com mais de sete anos de atuação docente.

Quanto ao vínculo de contratação, a rede estadual contempla dois tipos de enquadramento profissional, professores temporários contratados a partir de Processo Seletivo Simplificado (PSS)<sup>22</sup>, e professores Quadro Próprio do Magistério (QPM), admitidos mediante concurso público, isto tanto para os professores de Educação Especial, quanto para os professores do ensino comum que atuam com as disciplinas da grade curricular. Ainda em relação ao regime de contratação, observa-se que 82% dos profissionais de Educação Especial são concursados, possibilitando a continuidade do trabalho no ano seguinte.

Os professores de Educação Especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, desempenharam a atividade docente no Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial em: Classes Especiais, como professores de apoio pedagógico, ou ainda, em escolas desta modalidade.

A Classe Especial “é uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, [...]. A ação pedagógica da Classe Especial visa o acesso ao currículo da base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, promovendo avaliação pedagógica contínua para a tomada de decisão quanto ao seu ingresso ou reingresso no Ensino Regular” (PARANÁ, 2004, p. 01).

Após consulta, as Instruções e normativas disponíveis no *site* da SEED não revelaram documento algum que fizesse menção à cessação das Classes Especiais em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, jurisdicionadas ao sistema estadual do Paraná. Deste modo ainda há Classes Especiais em algumas escolas, geridas pelos Sistema Estadual. A rede municipal de Cascavel possui sistema de ensino próprio, e cessou suas Classes Especiais, de modo gradativo, a partir de 2007, sendo que a última turma encerrou suas atividades no ano de 2013. Os estudantes

---

<sup>22</sup>PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela Secretaria de Estado da Educação para a contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais, técnicos administrativos. Sua contratação ocorre através de Regime Especial - CRES, com data de término já determinada, sendo regulamentada pela Lei Complementar n.º 108/2005 e pelo Decreto Estadual n.º 4.512/2009. Fonte: <https://www.nre.seed.pr.gov.br>.

que frequentavam as Classes Especiais foram reavaliados pedagogicamente, inseridos em turmas do ensino regular e passaram a receber o AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com Antunes (2015), a função de Professor de Apoio Pedagógico, na rede municipal foi regulamentada pela Instrução Normativa 02/2005-SEMED. E conforme o artigo nº 2, “o apoio pedagógico caracteriza-se pelo atendimento especializado, desenvolvido nos CMEIs e Escolas Públicas Municipais, ofertado a alunos com graves comprometimentos [...]” (CASCAVEL, 2005, p.01).

As escolas de Educação Básica, na modalidade Educação Especial, são amparadas pelo parecer nº 07/2014 - CEE, e visam a atender às especificidades dos estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, oportunizando efetivas aprendizagens, considerando tempo, ritmo e desenvolvimento desses estudantes. A escola na modalidade de Educação Especial citada pela participante da pesquisa e destacada no Quadro 3, é a escola Valéria Meneghel, no município de Cascavel-PR.

Foi também referido pelos professores terem trabalhado em Programas ligados a alfabetização dos estudantes, dentre eles: programa de correção de fluxo e ciclo básico de alfabetização.

O Programa de Correção de Fluxo Escolar, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1995, em parceria com o Terceiro Setor impulsionado por políticas neoliberais financiados por organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com a finalidade de dirimir os altos índices de repetência e evasão escolar, dos estudantes que apresentavam distorção idade/série, e estavam retidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Programa foi implantado no Estado do Paraná, entre os anos de 1996 a 1998 e foi retomado no ano de 2016, renomeado como Programa de Aceleração de Estudos, o qual evidencia a mesma intencionalidade do programa proposto pelo MEC, ou seja, regularizar o fluxo escolar, ampliando o número de concluintes do Ensino Fundamental. Contudo, pode-se observar que a adoção do determinado programa desconsiderou as reais condições de aprendizagem dos estudantes e o fato de que o avanço/regularização da idade/série acarretou problemas posteriores no processo de escolarização (OLIVEIRA, BORGES, 2018).

O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), foi instituído na rede estadual de ensino do Paraná, a partir de 1988, e atingiu a totalidade de escolas no estado em 1990. Apresentava como medidas eliminação da reprovação no final da antiga primeira série dos anos iniciais do Ensino Fundamental; oferta de estudos complementares de duas horas/aula diárias para alunos que precisassem de maior tempo para apropriação dos conteúdos (contraturno), e ainda a previsão de dois professores regentes para turmas com mais de 35 alunos e capacitação de professores. As ações propostas eram voltadas a minimizar as situações de fracasso escolar, relacionadas à evasão e à reprovação. (MAINARDES; LEITE, 1995).

A seguir apresenta-se o Quadro 4, no qual sintetizam-se as informações referentes aos sujeitos de pesquisa que atuam com a disciplina de Matemática no ensino comum:

**Quadro 4** – Características dos professores de Matemática que atuam no ensino comum

Identificação	Sexo	Formação	Pós-Graduação	Disciplina	Tempo de atuação	Vínculo	Experiência com Anos Iniciais do Ens. Fundamental
PECM1	M	Matemática	Esp. Ciências e Matemática	Matemática	06 anos	PSS	NÃO
PECM2	F	Matemática	Esp. Didática da Matemática	Matemática	20 anos	QPM	NÃO
PECM3	F	Matemática	Esp. Matemática e PDE.	Matemática	30 anos	QPM	1º ao 5º ano (4 anos)
PECM4	M	Matemática	Esp. Matemática e em EJA	Matemática	28 anos	QPM	Em turmas de Reforço Escolar
PECM5	F	Ciências hab. em Matemática	Educação Matemática; EJA e PDE.	Matemática	30 anos	QPM	1º ao 5º ano (15 anos)
PECM6	F	Matemática	Esp. Ed. Esp., Matemática e Física	Matemática	06 anos	PSS	NÃO
PECM7	F	Matemática	Esp. em Matemática.	Matemática	43 anos	QPM	1º ao 5º ano
PECM8	M	Matemática	Esp. Ed. Especial e Matemática.	Matemática	08 anos	PSS	NÃO
PECM9	F	Matemática	Esp. Docência no Ensino Superior e Gestão Escolar	Matemática	17 anos	QPM	1º ao 5º ano
PECM10	M	Ciências hab. em Matemática	Ed. Especial; Arte e Educ; Psicopedagogia	Matemática	15 anos	QPM	NÃO
PECM11	M	Matemática	Esp. em Matemática.	Matemática	07 anos	PSS	NÃO

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Observou-se que 82% dos professores que atuam com a disciplina de Matemática tem graduação na área, e 18% possuem graduação em Ciências com habilitação em Matemática. Quanto ao tempo de atuação, todos esses docentes apresentam mais de cinco anos, o que evidencia experiência no processo de ensino. Trinta e sete por cento dos participantes são temporários, contratados mediante o processo seletivo simplificado, os demais (67%) foram admitidos mediante concurso público.

Apresenta-se a seguir o Quadro 5, no qual constam informações referentes ao perfil dos sujeitos de pesquisa, que atuam no ensino comum, em turmas do sexto e sétimo ano, com a disciplina de Língua Portuguesa:

**Quadro 5** – Características dos professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino comum

Identificação	Sexo	Formação	Pós-Graduação	Disciplina	Tempo de atuação	Vínculo	Experiência com Anos Iniciais do E. Fundamental
PECLP1	F	Letras	Esp. Literatura e Ensino; Mestrado em Letras.	Língua Portuguesa	14 anos	QPM	Alfabetizadora por oito anos, e em turmas de 4º e 5º anos.
PECLP2	F	Letras Português/ Inglês	Esp. Língua Literatura e Ensino; PDE	Língua Portuguesa	24 anos	QPM	Em turmas do 1º ao 5º ano
PECLP3	F	Letras	Esp. Líng. Port. e Literatura Brasileira; Psicopedagogia	Língua Portuguesa	03 anos	PSS	NÃO
PECLP4	F	Letras Português/ Inglês	Esp. Língua Portuguesa; Mestrado em Literatura	Língua Portuguesa	16 anos	QPM	NÃO
PECLP5	F	Letras Português/ Inglês	Esp.: Líng. Port. e Literatura; Mestrado em Lit. Brasileira	Língua Portuguesa	23 anos	QPM	NÃO
PECLP6	F	Letras/ Literatura	Esp. Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	30 anos	QPM	NÃO
PECLP7	F	Letras Português/ Inglês e Literaturas	Especialização: Linguística e Didática	Língua Portuguesa	30 anos	QPM	Alfabetizadora por oito anos.
PECLP8	F	Letras Português/ Inglês	Esp. Metodologia e Didática	Língua Portuguesa	23 anos	QPM	NÃO
PECLP9	F	Letras Português/ Inglês	Esp. Língua Portuguesa; Psicopedagogia	Língua Portuguesa	16 anos	QPM	Em turmas do 1º ao 5º ano (10 anos)
PECLP10	F	Língua Portuguesa	Especialização: Produção de Textos; EJA	Língua Portuguesa	20 anos	QPM	Em turmas do 1º ao 5º ano

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Quanto aos professores que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa, todos possuem graduação em Letras. Os dados, quanto ao tempo de atuação, revelam que são professores experientes, visto que 90% apresentam mais de 14 anos de trabalho como professores do Ensino Fundamental, apenas um dos participantes tem apenas três anos de experiência, sendo o único contratado sob o regime temporário – PSS.

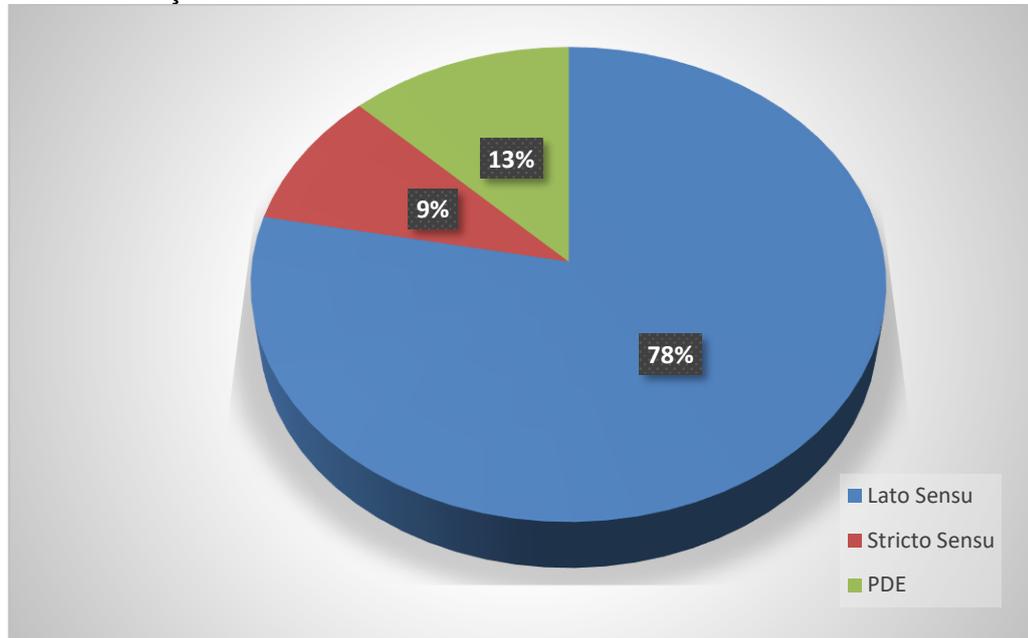
A seguir serão apresentadas as Figuras 01, 02, 03, e 04, que revelam o perfil dos sujeitos, que atuam tanto da Educação Especial quanto do ensino comum, de acordo com as características relacionadas ao gênero, à formação em nível de Pós-Graduação, ao tempo de atuação na rede estadual, ao vínculo de contratação profissional e à experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No conjunto dos participantes, percebe-se a predominância de profissionais do sexo feminino (88%) em relação ao sexo masculino (12%). Gatti (2010, p. 1362) discute sobre a feminização da docência, destacando que “desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério”, a autora assevera que as atividades da docência ocorriam como prolongação das atividades maternas.

Ainda em relação à feminização do magistério, Gatti e Barreto (2009), em um estudo estruturado a partir dos dados coletados no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2005), evidenciaram que 74,5% dos sujeitos da pesquisa licenciados, eram mulheres. Desta forma os dados coletados, durante a produção desta dissertação, revelam que mesmo tendo se passado mais de uma década das pesquisas de Gatti e Barreto (2009), a predominância do sexo feminino no exercício docente ainda permanece.

A formação em nível de Pós-Graduação do conjunto dos professores será apresentada na Figura 01:

**Figura 01-** Formação do conjunto dos professores da rede estadual em nível de Pós-Graduação



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Na Figura 01, em relação à formação em nível de Pós-Graduação, 78% dos professores cursaram Pós-Graduação em nível de especialização *Lato Sensu*. E 13% possuem como maior titulação, a formação no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)<sup>23</sup>. E a mais alta titulação entre os docentes pesquisados (9%) é *Stricto Sensu* em nível de Mestrado. Os dados coletados revelam que há muito ainda a se avançar, quanto à formação docente em níveis para além da especialização *Lato Sensu*.

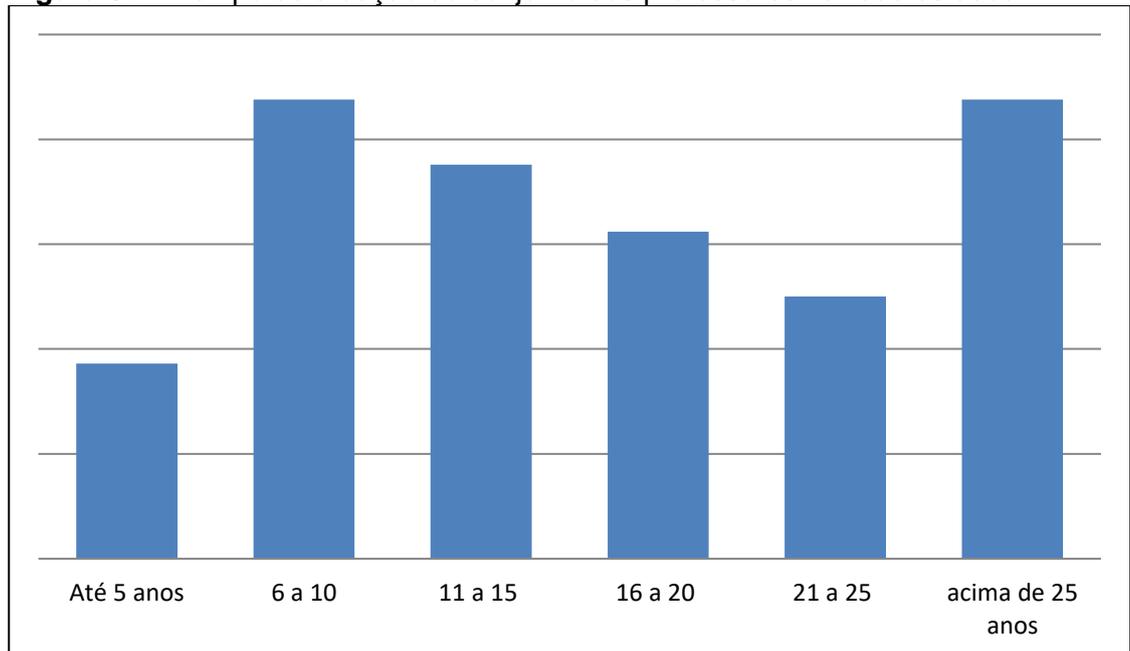
Destaca-se que os professores de Educação Especial possuem diferentes formações. Contudo, dispõem da formação exigida para a atuação no Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, ou seja, formação em cursos de licenciatura, complementadas por cursos de Pós-Graduação em áreas específicas da Educação Especial, em conformidade com a legislação educacional nacional para a atuação no AEE (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009). Quanto à formação dos professores que atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa e

<sup>23</sup>O Programa de Desenvolvimento Educacional consistiu em uma política pública do Estado do Paraná, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 com o objetivo de oferecer Formação Continuada para o professor da rede pública estadual de ensino do Paraná, possibilitando aos professores o avanço na carreira. Contudo, desde o ano de 2016 esta modalidade de formação não vem sendo ofertada pela rede estadual do Paraná, fazendo com que a carreira do professor paranaense esteja estagnada. Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>.

Matemática, nota-se que os profissionais possuem a formação exigida para a investidura no cargo, atendendo as especificidades para o exercício de suas atividades (BRASIL, 2009).

Na Figura 02, apresentada na sequência, encontram-se descritos os dados referentes ao tempo de atuação dos professores:

**Figura 02** – Tempo de atuação do conjunto dos professores na rede estadual

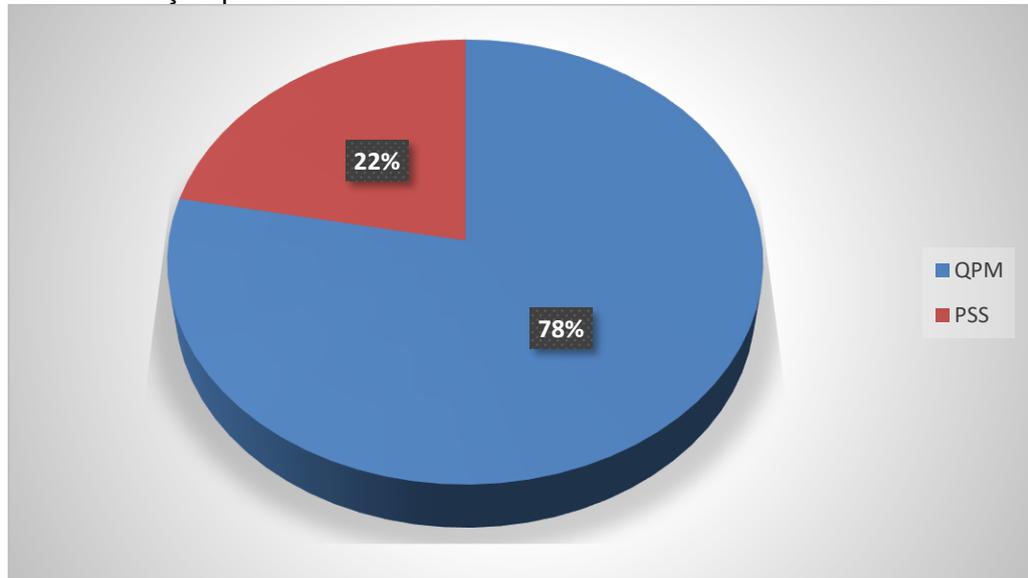


**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

O tempo de atuação no magistério, na rede estadual, apresentado pelo conjunto dos participantes da pesquisa variou de um a 43 anos, sendo que 9%, possuem até cinco anos de experiência. Entre 6 a 10 anos e acima de 25 anos destaca-se o índice de 22%. De acordo com os resultados pode-se considerar que se tratam de professores experientes, uma vez que 91% trabalha na docência há mais de cinco anos.

Na Figura 03, apresentada na sequência, evidenciam-se os vínculos de contratação dos profissionais que atuam nas escolas da rede estadual do município de Cascavel.

**Figura 03** – Distribuição percentual dos professores de acordo com o vínculo de contratação profissional



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Em relação ao vínculo empregatício, 78% dos professores participantes da pesquisa, fizeram a investidura no cargo em exercício, mediante concurso público. Sete professores, que perfazem um total de 22% foram integrados por meio de contrato temporário de prestação de serviço temporário.

Quanto à experiência profissional nos anos iniciais, observa-se que 62,5% dos participantes, possuem experiência de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 37,5% relataram não ter nenhuma experiência. No Quadro 6 apresentado a seguir destaca-se a experiência pedagógica nos anos iniciais, de acordo com as áreas de atuação dos participantes:

**Quadro 6** – Experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Professores	Experiência (%)
Matemática	45%
Língua Portuguesa	50%
Educação Especial	91%

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados extraídos da pesquisa.

Os professores de Língua Portuguesa e de Matemática, relataram que atuaram em turmas de 1º ao 5º anos no ensino comum (33%), e em turmas de alfabetização dos anos iniciais (14%). O fato de ter atuado neste nível de ensino, contribui para a

'retomada dos conteúdos' referentes aos anos iniciais, uma vez que a defasagem de conteúdo e a não concretização do processo de alfabetização, foi apontada mesmo em estudantes sem deficiência/NEE, como um desafio na atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental. Os professores de Educação Especial que atuam na SRM também pontuaram que a experiência em turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental (23%), na Educação Especial (46%) e em turmas ou programas de alfabetização (31%) constitui-se como essencial ao trabalho com os estudantes com deficiência/NEE, viabilizando o trabalho a partir de estratégias já experimentadas e que se apresentaram como possibilidades efetivas à aprendizagem.

A condição de aprendizagem dos estudantes no ingresso no sexto ano, não se constitui o objeto desta pesquisa, contudo no ato educativo, a práxis pedagógica está diretamente ligada à intencionalidade, à motivação, à visão de mundo e do contexto no qual os professores e os estudantes estão inseridos (CARVALHO; NETO, 1994).

#### **4.4 Procedimentos para coleta dos dados e caminho para a análise**

A proposta desta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste do Paraná, aprovado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 31/05/2019 sob o número 3.359.602. Paralelamente à tramitação junto ao CEP, ocorreu o processo para a autorização da condução do projeto de pesquisa nas unidades escolares jurisdicionadas ao NRE de Cascavel, aprovado em 26/07/2019.

Com a anuência de ambos os comitês, inicialmente foi realizado o contato com as equipes gestoras das instituições de ensino, as quais permitiram o agendamento com os professores sujeitos da pesquisa, para que fossem apresentadas as intenções da pesquisa e obtido o aceite em participar do estudo.

O primeiro contato da pesquisadora com os professores sujeitos de pesquisa, foi organizado pela Equipe Pedagógica da escola no momento destinado à hora atividade, destinada ao planejamento e estudo dos docentes. Nesse encontro apresentou-se a intencionalidade da pesquisa, convidou-se para a participação e solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores que aceitaram participar do estudo, agendando, na sequência, a coleta de dados.

A coleta de dados foi organizada por meio da utilização da técnica de entrevista semiestruturada, com gravação em áudio. Considera-se que a função primeira da entrevista é a obtenção de informações relacionadas a um tema (LAKATOS; MARCONI, 2019). A entrevista semiestruturada é descrita por Gil (2008), como uma técnica flexível para a coleta de dados da pesquisa no âmbito das ciências sociais. Ainda sobre a entrevista semiestruturada Triviños (1987, p. 145-146), assevera que esta “[...] é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados”, pois valoriza tanto a ação do investigador como possibilita ao sujeito da pesquisa a liberdade e a espontaneidade necessárias, que enriquecem a investigação do objeto em estudo.

A adoção deste procedimento permitiu à pesquisadora analisar como o Trabalho Colaborativo tem se materializado entre os professores da Educação Especial e os professores do ensino comum. Optou-se pela gravação em áudio, pois conforme aponta Lakatos e Marconi (2019), as respostas devem ser registradas no momento da entrevista, para manter a fidedignidade e veracidade dos dados coletados.

As entrevistas foram realizadas de forma individual e aconteceram nas unidades de ensino em que os profissionais atuavam, em dias e horários determinados por eles. Duraram em média 25 minutos, o que de acordo com Triviños (1987, p. 147), está dentro do tempo considerado adequado, pois, caso a entrevista “[...] se prolongue muito além de trinta minutos se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente”. Os participantes optaram por realizá-la nos no tempo destinado à hora atividade. A coleta de dados compreendeu o período de setembro a dezembro de 2019. Resultou em 14 horas de gravações em áudio, optou-se pela gravação, pois assim pode-se contar com todo o conteúdo fornecido pelos sujeitos da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro utilizado para a entrevista foi norteado por categorias de análise que emergiram dos objetivos e do estudo acerca do Estado do Conhecimento. Indagou-se o conceito de Trabalho Colaborativo, sua organização e materialização, solicitaram-se os elementos para análise da práxis pedagógica adotada pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. E por fim, quais elementos constituem-se como possibilidades, limites e desafios para a efetivação do Trabalho Colaborativo

entre os professores do ensino comum e professores de Educação Especial, que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.

O processo de degrevação compreendeu o tempo médio aproximado de 100 horas, no período dezembro de 2019 a janeiro de 2020. Durante o processo de transcrição das entrevistas, optou-se por grafar corretamente as palavras pronunciadas de maneira informal, conforme a norma formal da Língua Portuguesa para a escrita. Tomou-se o cuidado para não modificar as palavras proferidas pelos entrevistados de modo a não alterar o sentido do que foi informado pelo participante (LAKATOS; MARCONI, 2019).

A análise da produção teórica apresentada no Estado do Conhecimento possibilitou estabelecer quatro categorias, as quais direcionaram a elaboração do instrumento de pesquisa (Apêndice 02) que orientou a condução das entrevistas gravadas e posteriormente a análise dos dados coletados: a conceituação docente com relação ao Trabalho Colaborativo; a articulação entre os professores de Educação Especial e os professores do ensino comum, a práxis pedagógica e a aprendizagem discente e contribuições, limites e desafios no Trabalho Colaborativo. Procurou-se interpretar e compreender as inferências feitas pelos professores participantes, de modo a possibilitar a análise do objeto da pesquisa e dos objetivos propostos.

Este estudo encontra-se ancorado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, desta forma, buscou-se “captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129), explicando-o num processo dialético, compreendido nos princípios da totalidade e da contradição. Com isto espera-se transcender a análise descritiva e fragmentada dos fenômenos sociais. Para apresentar as citações ao longo das análises, utilizou-se das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

## SEÇÃO 5

### 5. RESULTADOS E DISCUÇÃO

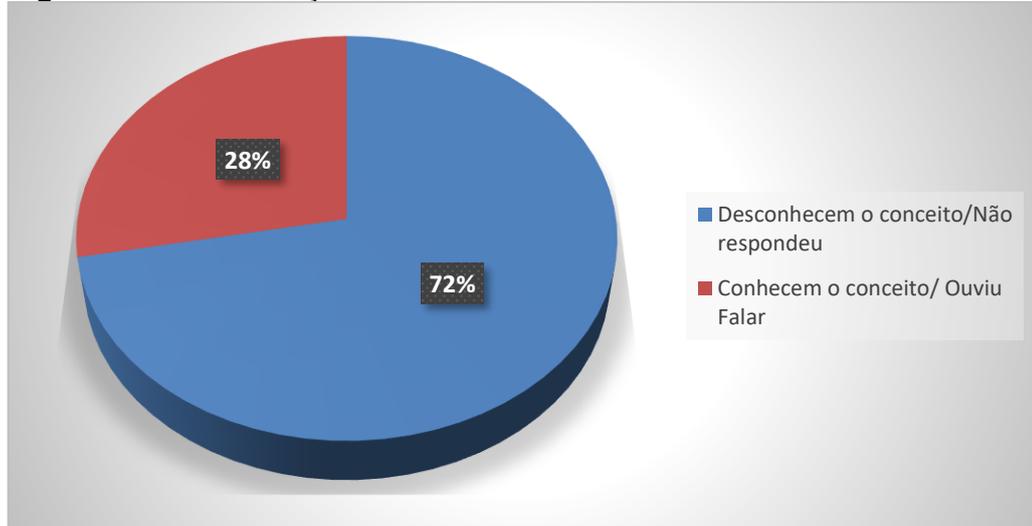
Esta pesquisa buscou investigar o Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e os professores do ensino comum das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na práxis pedagógica. Compreende-se que a escola é *lócus* privilegiado, para o sucesso das práticas de inclusão, contudo é imprescindível que neste espaço, sejam asseguradas ao público da Educação Especial, todas as condições necessárias ao seu desenvolvimento psicointelectual e social.

Dessa forma, nesta seção, encontra-se organizada a discussão dos resultados evidenciados por esta pesquisa, quanto à materialização do Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, e os professores do ensino comum que desempenham suas funções com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em escolas da rede estadual no município de Cascavel, conforme já descrito anteriormente.

#### 5.1 Conceituação dos professores referente ao Trabalho Colaborativo

Nesta categoria destacam-se as narrativas dos professores relativas à compreensão do conceito de Trabalho Colaborativo. Os sujeitos da pesquisa foram questionados se já tinham ouvido falar sobre a proposta de ensino que envolve o Trabalho Colaborativo e, em caso afirmativo, como o entendiam. Os dados coletados foram tabulados conforme segue, na Figura 04:

**Figura 04** – Conceituação de Trabalho Colaborativo no discurso docente



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

De acordo com o destacado na Figura 04, os resultados da pesquisa indicaram que: 28% professores, pontuaram conhecer o termo ou já terem ouvido falar sobre Trabalho Colaborativo, os resultados aproximam-se do arcabouço teórico consultado para a elaboração desta dissertação. Dentre as definições, destaca-se o pontuado por alguns participantes:

*O trabalho colaborativo é uma forma que os professores do ensino comum os professores do AEE têm para trocar as informações, para trocar experiências para mediar esse aprendizado com técnicas, com metodologias, com formas e pra que o objetivo maior seja alcançado que é a aprendizagem de todos os alunos independente da dificuldade que ele venha ter [...] (PSRM02)*

*[...] colaborar é um ajudar o outro, o que eu sei vai te ajudar e o que você sabe vai me ajudar, e aí o que acontece? Junta os conhecimentos, quando a gente colabora um com o outro cresce muito, quando a gente não tem o individualismo; colaborar é isso, você não deve ser individualista você não deve ser o centro, você é mais um daquela equipe, que faz parte daquele momento [...] (PSRM04).*

*Trabalho Colaborativo, é quando você colabora um com o outro, ajuda. [...] aqui a gente consegue faz esse trabalho de troca de atividades e experiências, as professoras dos próximos anos conseguem dar continuidade de onde nós paramos (PECM03).*

*Trabalho Colaborativo é o que eu posso aprender com você, o que você pode aprender comigo e o que essa nossa aprendizagem como que, ela pode ajudar o aluno aprender, porque é um processo de ensino e aprendizagem (PECLP01).*

Percebeu-se que a definição do conceito apresentada pelos professores deste estudo, aproxima-se do apontado por Zerbato (2014). Segundo a autora, a compreensão do conceito relaciona-se à:

[...] troca de experiências, atividades e estratégias, de um especialista colaborando com o professor do ensino comum em sala de aula, e cada um cumprindo o seu papel com o objetivo comum de alcançar uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos (ZERBATO, 2014, p. 81).

O que é corroborado por Rabelo (2012) quando indica que o papel do professor de Educação Especial pressupõe apoiar o trabalho do professor do ensino comum, e envolve a articulação, a mobilização, na troca de experiências relacionadas à atuação e aos conhecimentos pedagógicos voltados ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE. A articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino comum deve pautar-se na ação colaborativa entre os pares, no trabalho ombreado, planejando estratégias metodológicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência/NEE (EFFGEN, 2011; BRAUN, 2012; ZUQUI, 2013; HONNEF, 2018).

Ainda em relação ao apresentado na Figura 04, 72% do conjunto total de professores, desconhecem o termo ou não responderam. Além de menos de um terço dos professores terem alguma noção do significado do termo Trabalho Colaborativo, destaca-se que somente um dos professores que compõem este grupo atua no ensino comum, os demais são professores da SRM. Se considerarmos o conjunto dos professores da SRM correspondendo a 100%, ainda 27% desconhecem esse conceito. Chama atenção o fato de que esses professores especializados desconhecem a proposta e o conceito de Trabalho Colaborativo, mesmo sendo esta função inerente ao trabalho do professor de Educação Especial. Desta forma questiona-se: como estes professores desenvolvem suas atividades com os estudantes com deficiência/NEE se desconhecem conceitos relativos ao exercício da docência? Qual a consciência que esses professores têm acerca do trabalho que desenvolvem?

Destaca-se que esse conceito é apresentado na Orientação Nº 004/2018 – DEE (PARANÁ, 2018b), como uma das ações do professor da Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, o que pode ter acarretado a necessidade de aprofundar a compreensão sobre o conceito, como se pode verificar pela fala de uma das participantes da pesquisa:

*Eu ouvi falar, quando começou a aparecer nas instruções e nas orientações, mais especificamente. O trabalho colaborativo, ele está hoje na orientação, se não me falha, na 'zero quatro' [...] O Atendimento Educacional Especializado tem que propor parceria, conhecer o professor do ensino comum [...] poderá fazer a sugestão a esse professor, qual seria a melhor forma trabalhar para com esse aluno [...] (PSRM05).*

A ausência de compreensão do conceito de Trabalho Colaborativo pelos professores, tanto do ensino comum quanto da educação especial, revela a necessidade/urgência de que sejam viabilizadas condições de espaço e de tempo destinados ao estudo e reflexão, discutindo e apontando os elementos essenciais no processo de ensino dos estudantes com deficiência/NEE. Propõe-se o conceito de Trabalho Colaborativo, como trabalho ombreado, sistematizado e direcionado a fins que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE. Somente quando o professor compreende a relevância dessa forma de trabalho no processo de escolarização, terá condição de lutar pela materialização de condições de espaço e de tempo que o viabilizem.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano é potencializado na e pela coletividade (VIGOSTKI, 1997). Assim, torna-se indispensável que ao espaço escolar e aos professores sejam viabilizadas condições para a materialização do Trabalho Colaborativo, possibilitadas mediante a organização e a implementação de políticas educacionais, que norteiem o trabalho com os estudantes com deficiência/NEE.

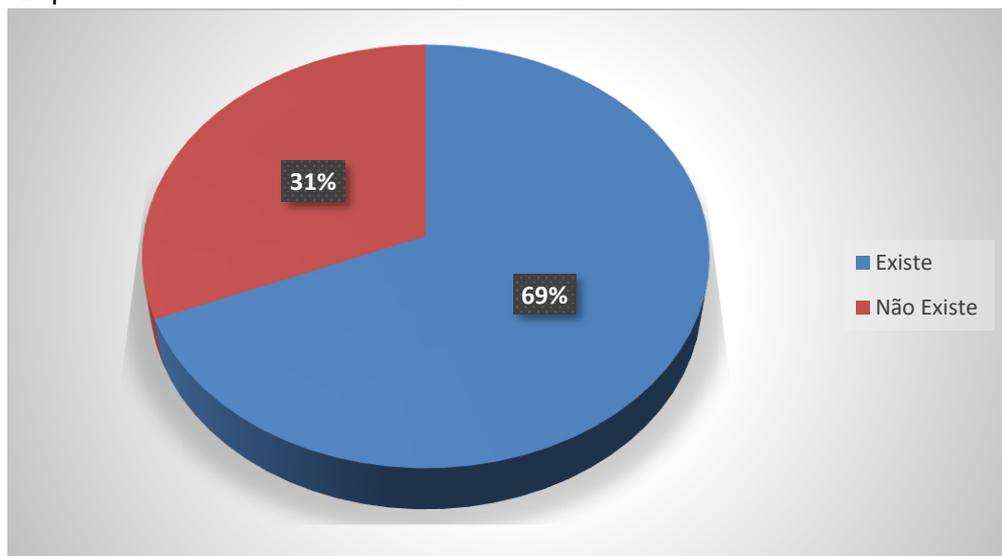
## **5.2 Contexto e organização do Trabalho Colaborativo entre os professores de Educação Especial e professores do ensino comum**

Nesta categoria apresentam-se as considerações dos sujeitos participantes da pesquisa, quando questionados sobre a articulação entre os professores da Educação

Especial e do ensino comum, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Os questionamentos fazem referência à existência e à frequência de articulação, e a quais fatores interferem. Ainda, reflete-se sobre o que é discutido nestes espaços e tempo destinados para a articulação, o que é realizado e quais as consequências da articulação ou de sua ausência no processo de aprendizagem dos estudantes.

Conforme já apresentado, a articulação entre os profissionais da Educação Especial e do ensino comum é fundamental. Ambos devem centrar-se em um objetivo comum para que o processo de aprendizagem dos estudantes, público do Atendimento Educacional Especializado aconteça, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento escolar (SILVA, 2018).

**Figura 05**– Trabalho Colaborativo entre os professores de Educação Especial e do ensino comum no discurso docente



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

No conjunto total de professores, constatou-se que 31% relataram não haver nenhuma forma de articulação entre os pares. A ausência de propostas de trabalho colaborativo entre os docentes, torna-se explícita nas falas apresentadas a seguir:

*É muito difícil... A professora nunca me procurou para fazer alguma coisa por esses meninos [...] (PSRM07).*

*Olha como eu trabalho 20 horas só no período da manhã, os professores são da tarde e daí eu tenho uma dificuldade de encontrar, e de conversar com eles (PSRM08).*

*É muito difícil, porque os alunos, eu trabalho a tarde, os meus alunos de sexto ano, frequentam a Sala de Recursos pela manhã (PECLP01).*

*Não tem, nunca tive contato com a professora da Sala de Recursos do período da manhã (PECLP03).*

*Não. A articulação não acontece (PECLP04).*

*[...] como eu só tenho a tarde aqui, a gente não consegue se encontrar né, única vez que eu encontrei, se eu não estou enganado, foi em dia de formação, ela estava a gente conversou um pouco, mas em relação a Sala de Recursos mesmo e aos alunos, a gente praticamente não se comunica (PECM01).*

*Não, nós não temos esse momento para discutir (PECM05).*

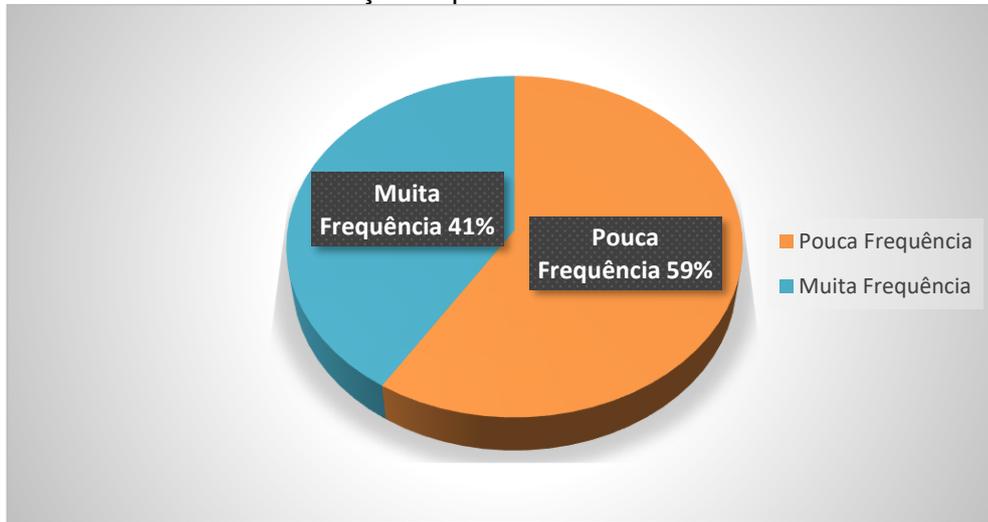
Essa constatação evidencia a não efetivação de propostas de ensino baseadas nos preceitos do Trabalho Colaborativo. Para Silva (2018) o conceito dessa estratégia de ensino, baseada na colaboração e na articulação, deveria resultar na união entre os professores. O distanciamento (não encontro) que predomina na relação entre os profissionais da Educação Especial e do ensino comum, inviabiliza práticas de ensino pautadas no princípio da colaboração (MOSCARDINI, 2016).

No que se refere à articulação como instrumento indispensável ao Trabalho Colaborativo entre os professores, 69% dos participantes da pesquisa, apontaram haver comunicação entre os pares. Contudo, verificou-se que a intensidade dessa articulação não é constante. Há situações de pouca interação e situações em que a articulação é muito frequente.

Entende-se que diferentes elementos da prática social interferem na organização e sistematização do Trabalho Colaborativo entre os professores da Educação Especial e do ensino comum. Os principais dentre eles são: o regime de contratação, o processo de distribuição de aulas, que possibilitem ao professor ficar quarenta horas na mesma escola, e o tempo destinado a hora atividade.

A Figura 06 apresenta o percentual, considerando-se como 100% o total dos professores que afirmam haver articulação entre os professores do Atendimento Educacional Especializado, que atuam na SRM e os professores do ensino comum, quanto à frequência:

**Figura 06** – Frequência do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Destacam-se alguns excertos das falas dos professores, nos quais são pontuados alguns fatores que possibilitam a articulação/comunicação e permitem que ocorram com muita frequência:

*Como eu trabalho oito horas aqui, [...] converso com os professores fora de horário, eu vou na sala converso com eles. [...] vou atrás dos professores, eles me dão tarefas, me dão trabalhos para desenvolver com os alunos, [...] nós professores temos que ser unidos, para que eles consigam ir para frente, aprender (PSRM04).*

*Sim, eu sou privilegiada porque eu estou na escola nos dois turnos, as professoras atendem meus alunos em turnos contrários, mas como eu estou o dia todo eu não tenho problema em encontrá-las. [...] Então a gente conversa, troca ideias, o que eu faço, o que você achou? aquela atividade? de prioridade a isso, ou a aquilo. Então na nossa escola sempre a gente tem trocas, trocas de experiências, troca de atividades, e diálogo principalmente (PECLP06).*

*Sim bastante, eu converso bastante com as professoras das Salas de Recursos, a gente está sempre conversando, e até nas avaliações, eu percebo que se o aluno está indo mal nas avaliações na sala, eu já converso com a professora da Sala de Recursos, e ela retoma com eles na Sala de Recursos, e a gente está conseguindo ter bastante progresso. [...] Quando a gente está o dia todo na escola, nós conseguimos se encontrar e conversar (PECLP07).*

A problemática que envolve o processo de distribuição de aulas, principalmente dos professores de Educação Especial quando não conseguem permanecer as 40 horas/aula na mesma escola, torna-se o elemento preponderante a interferir na

consecução do Trabalho Colaborativo com os professores do ensino comum. Entende-se haver a possibilidade de redimensionamento da dinâmica de distribuição de aulas dos professores de Educação Especial, o que requer do sistema que organiza este processo (SEED), o foco na aprendizagem e no desenvolvimento, e não apenas em critérios estabelecidos a partir da formação e experiência profissional dos professores.

Além do fato de mais da metade (59% de 69%) dos professores afirmarem que há pouca articulação, os dados da pesquisa, também revelaram que o diálogo (comunicação entre os professores) é marcado pela ausência de sistematização. Indicam que a comunicação entre os pares acontece, contudo, na maioria das vezes, de maneira informal, sem aprofundamento teórico metodológico, somente envolvendo uma discussão oral e de forma breve. O que corrobora com os resultados apresentados no estudo por Moscardini (2016, p. 102), ao afirmar que os professores não “[...] discutem possíveis encaminhamentos com relação ao trabalho a ser implementado em função da não existência de um espaço destinado a isso”.

O Trabalho Colaborativo realizado na informalidade não propicia condições que permitam um trabalho pedagógico intencional, sistematizado na perspectiva da compensação, e com a regularidade necessária para viabilizar a efetividade no processo pedagógico dos estudantes com deficiência/NEE. Com isto, reafirma-se a importância da intencionalidade no processo de escolarização, quanto ao planejamento e a sistematização do ensino, as quais, organizam pedagogicamente a aprendizagem.

As conversas destacadas pelos participantes dessa pesquisa, referem-se, por exemplo, à necessidade de continuação de uma atividade iniciada no ensino comum, pelo estudante público da Educação Especial, e que precisa, de acordo com o relatado pelos professores do ensino comum, ser concluída na Sala de Recursos, para que o estudante possa ser avaliado. Conforme nota-se nos excertos a seguir:

*[...] então a gente vai **conversando** com o professor, ele vai tendo novas orientações, novos estímulos para poder fazer uma mudança no seu dia a dia de sala de aula e geralmente é para melhor (PSRM02).*

*Somente de forma informal. Eu sou bem sincero em dizer os momentos são poucos. [...] Muitas vezes não bate a questão da hora atividade para a gente estar no momento em que a professora também está de hora atividade, a gente*

*faz aquelas “**corridas**” vai até lá, você leva uma atividade, conversa um pouquinho, ela vai até a porta da sala pergunta alguma coisa (PECM08).*

*[...]no nosso intervalo de aula a gente **conversa**, eu e a professora da sala de recursos. Hoje eu vou mandar para você as atividades do aluno tal, então ela pega, no outro intervalo ela fala ele conseguiu resolver [...] não há uma parada para a gente conversar junto (PECM02).*

*[...] ela **procura a gente**, a gente entrega também atividades para ela, para eles terminarem na Sala de Recursos, ela fala (professora da Sala de Recursos) se eles não terminarem em sala me entregue, que ele termina comigo de manhã (PECLP02).*

Evidencia-se novamente a ausência da sistematização de práticas colaborativas entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, que tenham por finalidade planejar e redimensionar o ensino ofertado aos estudantes com deficiência/NEE. O que corrobora com o destaque apresentado por Moscardini (2016) no sentido da urgência de se estruturar metodologias que possibilitem a aproximação entre os docentes, para que estes assumam o protagonismo necessário no processo de ensino dos estudantes público da Educação Especial.

Ainda, quanto ao indicador “articulação com pouca frequência”, os professores destacam os seguintes fatores que interferem na comunicação e no Trabalho Colaborativo entre os docentes: atuação em turnos contrários, redução da carga horária da hora atividade e ainda a resistência de alguns docentes, conforme destacado em alguns excertos extraídos das falas dos professores:

*[...] eu percebi também quando a hora atividade tinha a carga horária maior era muito melhor esse contato. Os professores tinham esse tempo de nos procurar, tinha esse tempo para falar desse aluno, e agora nesse momento está bem complicado devido a redução da hora atividade. Então o professor ele consegue mal resolver as questões da sala de aula dele, da disciplina, de corrigir uma avaliação de preparar uma avaliação (PSRM01).*

*Percebo eles resistentes e ao mesmo tempo com falta de conhecimento mesmo nessa área, precisariam ter mais formação para trabalhar com alunos da Educação Especial (PSRM08).*

*A maior dificuldade que eu falo é que eu não estou aqui a tarde, então eu não tenho contato direto com as outras professoras, com os professores que atendem os meus alunos, então é difícil ter essa articulação, com esses professores (PSRM10).*

A comunicação é elemento indispensável à articulação entre os professores, “entretanto ela só acontece quando há predisposição, a qual está implicada pelas condições de trabalho de cada sujeito nas escolas e pela organização escolar no âmbito geral [...]” (HONNEF, 2018, p. 158). A ausência de condições que propiciem a relação e o diálogo entre os professores que atendem os estudantes com deficiência/NEE, também foi evidenciada por Moscardini (2016) em seu estudo, quando relatou que as jornadas de trabalho distintas, os horários de intervalo diferentes e a ausência de condições de espaço e tempo para o planejamento sistematizado, tornam-se obstáculos que inviabilizam a realização do trabalho colaborativo entre os professores.

Para Marx (2004), o trabalho constitui-se numa atividade vital, condição que marca a distinção entre os homens e os animais, e “[...] é, portanto, o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral” (MARX, 2004, p. 29). É por meio do trabalho “[...] que o homem objetiva o seu espírito no mundo e materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos, resultando daí os bens materiais necessários à existência, bem como toda a riqueza social [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 75).

Portanto, pode-se considerar que o trabalho é condição indispensável à existência humana, isto é, condição fundamental e genérica ao processo de humanização. Contudo, não se trata de qualquer trabalho. Entende-se que a sociedade capitalista, a partir da “alienação” que é marca deste modo de produção, expropria o homem, provocando o estranhamento do resultado de sua produção, transformando assim, o trabalho em atividade que esvazia o homem (MARKUS, 1974).

De acordo com Marx (2013, p. 57), “não podemos, pois, perder de vista que o ato do trabalho se integra na totalidade do processo produtivo segundo a trama das outras determinações [...]”. Com isto, entende-se que o trabalho docente e a educação escolar são determinados pelo meio social e de acordo com os interesses da classe dominante (FACCI, 2004). A educação escolar e o trabalho encontram-se diretamente ligados ao desenvolvimento e formação do homem.

Vigotski (1997), assim como Marx (2004), defendia e considerava necessário que a educação se desse pela via do trabalho, e sem separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pressupondo a necessidade de uma escola que vê “[...] no trabalho uma forma de transformar a natureza e, conseqüentemente, transformar o próprio homem, conforme princípios marxistas (FACCI, 2004, p. 180). Com isto espera-se, conforme afirma Honneth (2018, p. 198) ancorada em Saviani (2003) “resgatar ou reafirmar o trabalho docente como atividade que dignifique o professor e não o torne como máquina de uma lógica mercadológica em que a educação foi inserida”.

Compreende-se, portanto que as dificuldades apresentadas pelos docentes em relação à articulação e comunicação, elementos indispensáveis ao Trabalho Colaborativo, derivadas da organização do trabalho docente, resultam de condições limitadoras impostas pela égide do capital, na organização da educação escolar.

Os dados revelaram ainda, que os Conselhos de Classe<sup>24</sup>, que acontecem ao final de cada trimestre ou semestre letivo, conforme a organização do sistema de avaliação escolar de cada instituição de ensino, constituem o momento principal de articulação do trabalho pedagógico, sobretudo nas escolas em que não acontece a articulação entre os professores. Nestas ocasiões pontuais de encontro, os docentes procuram discutir o desempenho (dificuldades e potencialidades) dos estudantes público da Educação Especial e apontar possíveis estratégias de trabalho, para serem utilizadas no próximo semestre ou trimestre. Conforme destacado em algumas falas:

*[...] a gente só se encontra no Conselho de Classe, e aí é o momento que a gente discute, que a gente ouve o professor da sala do regular (PSRM03).*

*[...] a gente só se encontra nos Conselhos de Classe, [...] nos Conselhos de Classe têm professores que perguntam como trabalhar com os alunos, tem professor que se interessa, mas têm professores que não (PSRM06).*

*Nos Conselhos de Classe eu venho e participo, coloco toda a situação dos alunos. [...] fiz uma fala de cada aluno, o que tem o que não tem, qual que é a*

---

<sup>24</sup> O Conselho de Classe é um órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Fonte: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>.

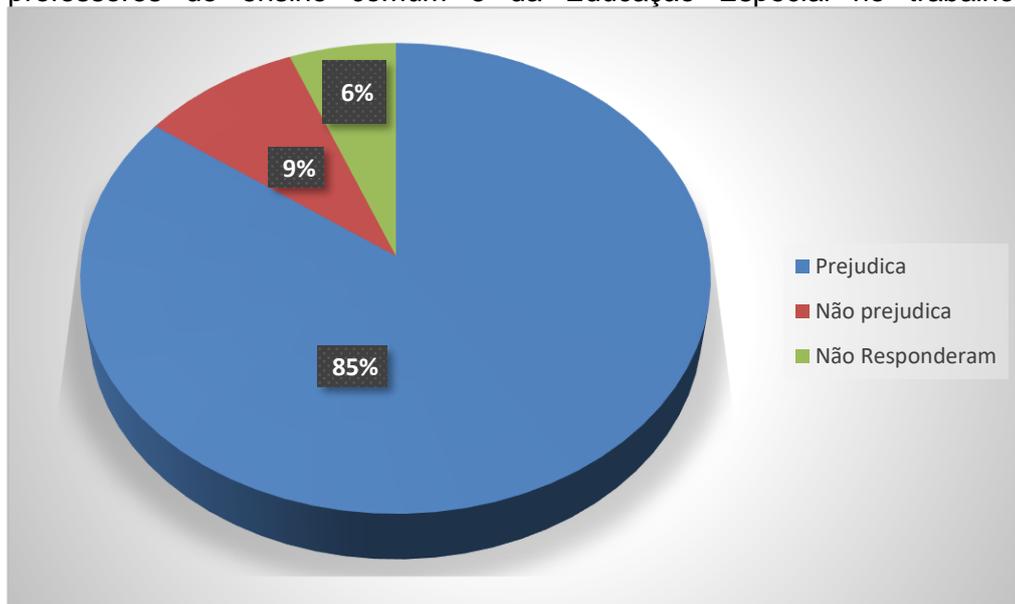
*dificuldade eu fiz um resumo passei para cada professor, passei para a Pedagoga que daí a Pedagoga também reforça com os professores, ao longo do trimestre (PSRM11).*

*[...] Nos momentos de Conselho de Classe é o único momento que a gente discutia as questões dos alunos da Sala de Recursos [...] (PECM05).*

Reitera-se que a atividade de ensino para os estudantes com deficiência/NEE não é um ato solitário, mas se faz no coletivo, sendo indispensável a interlocução entre os conhecimentos e vivências dos professores que atuam com o público da Educação Especial. Da articulação decorrente das especificidades da formação entre os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Especial resultarão encaminhamentos pontuais que possibilitarão aos estudantes com deficiência/NEE a apropriação dos conceitos científicos essenciais à superação da condição de exclusão decorrente das condições objetivas impostas socialmente a este público.

Ainda com relação à articulação, os professores foram questionados se consideram que a pouca articulação ou a sua inexistência pode trazer algum prejuízo ao processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes público da Educação Especial. Os resultados são expressos na Figura 07:

**Figura 07:** Impacto da ausência do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial no trabalho



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

De acordo com o apresentado na Figura 07, 6% dos participantes, optaram por não responder essa questão. E ainda, do total de professores 9% destacam que não concebem que a ausência de articulação entre os docentes da Educação Especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e do ensino comum possa interferir de alguma forma no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa posição é explicitada nos excertos a seguir:

*Eu acredito que prejudicar não prejudica, porque pelo que eu entendo, elas têm um roteiro do básico para trabalhar com esses alunos. Então como muitas vezes a dificuldade do nosso aluno é aquela parte do básico, então isso elas trabalham [...] (PECM05).*

*Não sei se poderia interferir, de repente não [...] (PECLP02).*

*[...] eu creio que assim prejuízo não, o que acontece que quando a gente tem maior contato com o professor da sala do ensino regular, a gente tem uma melhoria, você pode estar melhorando o seu trabalho com esse aluno, mas prejuízo não (PSRM03).*

Ao utilizar a expressão *roteiro do básico*, o professor da disciplina de Matemática refere-se aos conteúdos essenciais à leitura, à escrita e aos conceitos iniciais na alfabetização matemática. Ao utilizar a expressão linguística *elas têm um roteiro do básico*, o professor de Matemática delega o trabalho pedagógico do estudante com deficiência/NNE ao professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, revelando o desconhecimento da relevância do Trabalho Colaborativo e do trabalho para além dos conteúdos mínimos previstos legalmente.

Nas falas dos docentes ficou evidente que 85% dos professores consideram que a ausência de articulação entre os professores interfere de forma negativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Destacam-se algumas, mais contundentes:

*[...] se nós não tivermos esse diálogo ele vai ser prejudicado sim, porque daí, o professor lá da sala comum não sabe da vida desse aluno, não sabe dos apoios que ele necessita, do que ele precisa, então a gente precisa desse diálogo, é muito importante para que o aluno consiga ir pra frente, pra que ele desenvolva cada vez mais (PSRM04).*

*Claro que traz, isso é básico. É necessário, não tem eu trabalhar uma coisa você trabalhar outra. Não pode. A gente tem que saber junto o que aluno aprendeu. Porque a professora da Sala de Recursos vem e aponta o que os alunos aprenderam, eles sabem até aqui, daqui para frente eles não sabem, daí você vai trabalhar aquilo que ela te orienta, porque ela tem formação para isso, eu não tenho [...] (PECM03).*

*Sim o prejuízo será muito grande, porque essa falta da troca, faz com que o professor de ensino comum fique perdido, porque como eu te disse a gente tem o conhecimento do conteúdo, mas não temos o conhecimento do método, nós não fomos, não recebemos formação de como trabalhar com esses alunos [...] (PECLP05).*

Enfim, os resultados indicam que a maioria dos professores considera a articulação como um elemento necessário ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, e que sua ausência interfere de forma negativa. Ratifica-se, portanto, o estudo de Zuqui (2013), o qual também revelou que os professores participantes da pesquisa, consideram que a parceria entre os pares como fator fundamental e essencial à aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE.

Os dados coletados na presente pesquisa, apontam que o Trabalho Colaborativo ombreado é instrumento indispensável à atuação docente que vise o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE.

### **5.3 Práxis pedagógica e a aprendizagem**

Nesta categoria buscou-se refletir sobre como os professores da rede estadual procuram desenvolver a atividade docente que “é compreendida como uma prática social” (CALDEIRA, ZAIDAN, 2013, p. 19), e como entendem o processo de aprendizagem dos estudantes que recebem o atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. As discussões propostas nesta categoria de análise são discutidas à luz das categorias inerentes à Teoria Histórico-Cultural e ao Materialismo Histórico Dialético.

A forma como o professor desenvolve a atividade docente com os estudantes com deficiência/NEE, ou seja, a práxis, pode explicitar qual a sua compreensão de

educação, desenvolvimento humano e aprendizagem. Entende-se práxis pedagógica, como a indissociabilidade entre teoria e prática, que se inter-relacionam, “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (VÁSQUEZ, 1977, p. 241).

No estudo proposto nesta dissertação, entende-se que “o professor é o organizador do meio social educativo, é ele quem regula e controla a sua interação com o educando” (FACCI, 2004, p. 183), para que o professor possa assumir o protagonismo esperado para sua atuação, faz-se necessário que tenha domínio dos conhecimentos científicos que irá ensinar e clareza de seu papel, sendo estes os elementos essenciais para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento psicointelectual dos estudantes. Deste modo, o desenvolvimento “[...] não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2017, p. 346-347), assim para que aconteça o desenvolvimento e a aprendizagem, a intencionalidade das práticas educativas torna-se indispensável.

O trabalho realizado pelo professor do ensino comum nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apresenta características específicas as quais o diferenciam da forma como é desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais, pelo professor de Educação Especial. Desta forma, para a discussão dos resultados nesta categoria, os dados relacionados aos encaminhamentos metodológicos foram organizados em dois grupos, professores do ensino comum e professores de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Para a reflexão nesta categoria, foi solicitado aos participantes da pesquisa, que explicassem como organizam o trabalho com os estudantes que recebem o Atendimento Educacional Especializado, quais encaminhamentos utilizam durante o processo de ensino e se acreditam haver diferença entre o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE em relação aos que não as possuem.

Os dados referentes às considerações dos **professores do ensino comum** quanto aos encaminhamentos metodológicos adotados para o trabalho com os estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais, são explicitados na Figura 08, disposta a seguir:

**Figura 08** – Estratégias metodológicas adotadas pelos professores do ensino comum no ensino dos estudantes público da Educação Especial



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Os resultados apresentados na Figura 08 indicam como os professores de Língua Portuguesa e Matemática, descrevem as atividades de ensino com os estudantes que apresentam deficiência/NEE.

De acordo com os dados coletados, 53% dos professores do ensino comum, indicaram que realizam encaminhamentos diferenciados, os quais incluem: atendimento individualizado aos estudantes e auxílio de outro estudante que já domine o conteúdo e assim possa ajudar o colega ao longo da explicação do conteúdo e na execução das atividades. Em suas descrições não aparecem os termos “adaptação/flexibilização<sup>25</sup>”.

Entende-se que a deficiência/NEE até pode ser a mesma, mas as especificidades são muitas, cada estudante tem a sua. Assim, cabe à coletividade dos professores buscar meios e estratégias que atendam essas especificidades, pois, “[...]”

<sup>25</sup> Pacheco descreve flexibilização/diferenciação como “um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo” (PACHECO, 2008, p.182).

colocar todas as crianças no mesmo nível seria o maior equívoco da pedagogia [da educação]” (FACCI, 2004, p. 181).

O trabalho com os estudantes público da Educação Especial exige ainda mais, uma vez que, neste processo, torna-se imperiosa a definição clara e consciente dos objetivos para a escolarização destes estudantes. Deste modo, a escola pode cumprir sua função que é promover a humanização do gênero humano, por meio da apropriação do conhecimento científico, ou seja, produzir o desenvolvimento das funções psicológicas (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1997).

Os excertos, ilustram como os professores entrevistados procuram desenvolver o trabalho com os estudantes, público da Educação Especial:

*A gente procura fazer o nosso trabalho com eles diferenciado [...] assim a gente chega mais perto, acompanha eles mais de perto, ou coloca eles perto dos colegas que desenvolvem mais o conteúdo [...] (PECM02)*

*Então daí eu dou atividade para eles irem fazendo, todo mundo vai fazendo e esses da Sala de Recursos eu vou ajudando em separado, conforme a necessidade que eles vão apresentando, e aí também eu sempre coloco um aluno mais esperto do lado deles, para ajudar e eles vão bem mais rápido no aprendizado quando tem um aluno que também ajuda (PECM06).*

*Então a gente procura colocar eles sentados bem à frente, atende individualmente o que eles precisam, e a gente coloca alguns alunos monitores também (PECLP02).*

*[...] Coloco eles nas carteiras da frente, porque quando eu vejo eles relutando para fazer alguma atividade, eu já vejo que é a dúvida, aí eu pergunto, explico novamente, e quando está muito apurado, geralmente tem os alunos que se sobressaem, eu estou sempre colocando meio por perto desses que tem mais dificuldade, eu deixo sempre eles rodeados daqueles alunos que a gente chama de melhores, que já dominam o conteúdo, eu gosto de colocar por perto, porque às vezes eles têm vergonha de vir pedir para a gente, e eles viram para o lado e perguntam, e vai indo assim (PECLP07).*

Vigotski (1997) já discorria sobre a importância da ação do indivíduo “mais capaz” no processo de aprendizagem. Para este autor, a interação entre o adulto ou outra criança mais desenvolvida e a criança que necessita de ajuda no processo de desenvolvimento é fundamental, pois esta relação é que possibilitará o desenvolvimento cultural dos indivíduos.

O desenvolvimento humano acontece nas relações sociais, mediante a apropriação pela criança da cultura material e imaterial, mediatizada por outro ser humano que já se apropriou dessa cultura. Entende-se que é por meio deste processo de ensino intencionalmente planejado pelo professor, que os estudantes se apropriam da cultura produzida historicamente. O processo de ensino e aprendizagem depende fundamentalmente da interação entre professor e estudante, que segundo Vigotski (1997), consiste na força que impulsiona o desenvolvimento humano.

Ainda com relação aos dados apresentados na Figura 08, 10% dos entrevistados relatam realizar apenas flexibilizações/adaptações de atividades e avaliações, *“eu tento fazer no dia a dia, as adaptações em sala de aula, mas às vezes é a mesma atividade, porque às vezes ele tem necessidade só de um tempo maior ou reduzo a quantidade”* (PECLP10). Portanto, não apontaram utilizar-se de outros encaminhamentos, como os que envolvem atendimento individualizado e auxílio dos outros colegas da classe.

Dezenove por cento dos professores descrevem que, além de realizarem atividades flexibilizadas/adaptadas, desenvolvem atendimento individualizado, pois acreditam que isto possibilita a estes estudantes a apropriação do conteúdo. Na sequência são apresentados alguns excertos que comprovam essa afirmação:

*Eu trabalho com adaptação de atividades e avaliação, para aqueles que têm laudo e para aqueles que não têm [...] eu sento na minha mesa e coloco todos com dificuldade próximos a mim e vou trabalhando o conteúdo [...] (PECM03).*

*Na medida do possível a gente sempre busca, eu particularmente busco, trazer atividades diferenciadas, estar sentando próximos a eles, estar direcionando eles, estar sempre em contato com eles, vendo se eles estão acompanhado, se eles tem dificuldades, se eles não tem, fazendo todas as adaptações necessárias para que eles tenham a melhor aprendizagem [...] (PECM08).*

Ressalta-se o papel fundamental dos professores na organização de atividades coletivas que primem e se valham do caráter coletivo da aprendizagem, permeada por motivos que possibilitem o desenvolvimento humano. Assevera-se a necessidade de “[...] sistematização da educação de forma que esta possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este” (FACCI, 2006, p. 23). Assim sendo, evidencia-se não só a importância do

papel do professor como mediador neste processo, mas a necessidade de compreender todo o trabalho educativo fundamental na organização dos processos de ensino e aprendizagem que possibilitem o desenvolvimento do estudante com deficiência/NEE.

Entende-se, portanto, que nem toda aprendizagem é, de fato, promotora de desenvolvimento. Para que ela promova o desenvolvimento há que incidir sobre as estruturas psíquicas, transformando-as. Assim, a seleção de conteúdos e a forma organizativa da aprendizagem, não são fatores que possam ser secundarizados. Há que se identificar, no ato educativo, sob quais condições a aprendizagem opera verdadeiramente a serviço do desenvolvimento dos indivíduos (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 1997).

De acordo com o apresentado na Figura 08, 5% dos professores do ensino comum, não descreveram como realizam o trabalho com estes estudantes. E 13%, apontaram que se sentem impedidos de realizar adaptações/flexibilizações ou encaminhamentos diferenciados. A fala dos professores apresenta os indicadores que inviabilizam a realização deste trabalho diferenciado. Os excertos, na sequência, expressam as condições de trabalho vividas pelos professores e a forma com que isto interfere no processo de atuação:

*[...] então com esses meninos de AEE, sinceramente eu não tenho muito tempo para lidar com eles [...] assim tempo de cuidar de olhar de ter um atendimento mais personalizado, sinceramente, eu não vou ser hipócrita para você e dizer eu faço isso, eu faço aquilo, porque eu não faço é a minha condição humana, eu não consigo, entende, eu sinto que eu estou cada vez mais é cansada, sabe cansada de, de repente o Estado não me dá condição, cansada do Estado me tomar duas horas atividades, que eu poderia fazer alguma coisa com relação a preparação, a corrigir, corrigir prova, pensar em algo interessante. Cansada da burocratização que está cada vez mais vindo com mais força. [...] parece que a coisa está vindo como um chicote mesmo para que a gente, trabalhe, trabalhe... (PECLP04).*

*[...] Então como eu trabalho como PSS, eu estou sempre indo de um lugar para outro, ai fica mais difícil, porque primeiro tenho que identificar a dificuldade dele, então quando eu começo a identificar, de repente já terminou o contrato, já terminou o tempo, então fica bem difícil para trabalhar (PECLP04).*

*[...] adaptar conteúdo e trabalhar junto, mais próximo deles, é praticamente impossível. [...] A gente está tendo problema de comportamento, problema disciplinar muito difícil [...] sem falar a superlotação das turmas (PECM01).*

Na prática de atuação com os estudantes com deficiência/NEE, é imperioso considerar as condições de trabalho vivenciadas pelos professores do ensino comum. Em diferentes condições de espaço e tempo o docente vê-se impossibilitado de realizar um trabalho mais incisivo, sistematizado, consciente de seu papel de ensinar o conteúdo para este público, dadas as condições reais, sendo uma delas o elevado número de alunos, na maioria das vezes, pelos quais são responsáveis (MOSCARDINI, 2016). Entretanto, ainda que o Estado não supra as condições mínimas necessárias à execução do trabalho docente, não se esquivava de cobrar deste mesmo professor - que não tem assegurada as condições de trabalho -, resultados de excelência.

De acordo com os resultados desta pesquisa, pode-se observar que os professores, consideram que os estudantes, público do Atendimento Educacional Especializado, necessitam de metodologias diversificadas que contemplem flexibilizações/adaptações de conteúdo, e que também compreendam a relevância do atendimento individualizado, possibilitado pela ação do indivíduo 'mais capaz'.

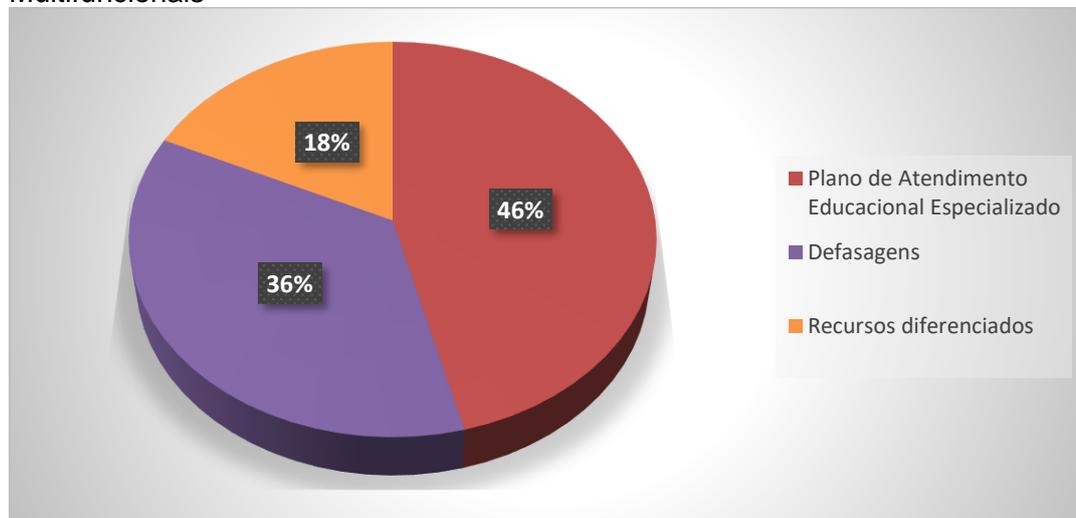
Contudo, mesmo evidenciando clareza sobre as especificidades necessárias à escolarização dos estudantes com deficiência/NEE, os relatos dos professores revelam que sentem-se impedidos de realizar encaminhamentos efetivos, por desconhecerem o processo de desenvolvimento humano. Esses encaminhamentos são potencializados por condições que envolvem o trabalho educativo e não favorecem a análise, a reflexão e a discussão de quais ações seriam mais efetivas ao processo de escolarização para este público.

Conforme já descrito anteriormente, a atuação do **professor de Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais** encontra-se organizada de forma diferente do trabalho do ensino comum, e esta é a principal diferença entre ambas. Os professores de Educação Especial realizam o trabalho individualmente ou ainda em grupos, mediante cronograma, devendo ser ofertado ao estudante o maior número de atendimentos e carga horária possível, de acordo com a necessidade pedagógica. Os atendimentos e os encaminhamentos metodológicos empregados com os estudantes com deficiência/NEE, devem ser planejados/elaborados de acordo com as especificidades apresentadas no relatório de Avaliação Psicoeducacional no Contexto

Escolar e descritos no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PARANÁ, 2018a, 2018b).

Os dados coletados na presente pesquisa revelam que a práxis pedagógica do professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, é descrita de acordo com três aspectos distintos, porém articulados: o primeiro relaciona-se ao trabalho a partir do Plano de Atendimento Educacional Especializado, o segundo faz referência ao trabalho mediante as defasagens dos conteúdos acadêmicos e por último os professores que relatam trabalhar com recursos diferenciados como jogos e atividades distintas das que são propostas no ensino comum. Dois desses aspectos podem estar integrados, ou o professor pode trabalhar tomando por base um deles. Para elaboração da Figura 09, considerou-se cada aspecto citado, fosse ou não articulado a outro, sendo que 100% corresponde ao total de vezes que cada aspecto foi citado. Conforme apresentado na Figura 09:

**Figura 09** – Estratégias metodológicas no trabalho docente na Sala de Recursos Multifuncionais



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Os dados da Figura 09 revelaram que 46% dos professores que atuam na Sala de Recursos desenvolvem suas atividades docentes a partir do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Os professores relatam que são elencadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado as ações e recursos necessários ao processo

de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE. Conforme descrito por uma das professoras de Educação Especial, que atua na SRM:

*A primeira coisa que faço é o Plano de Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recursos [...], nesse plano individual eu sempre abordo de acordo com a turma do aluno, os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo de acordo com o relatório da Avaliação Psicoeducacional do aluno, de acordo com a análise que a gente faz. Faço uma pré-avaliação [...] após esse período, começo elaborar nosso material de trabalho. O que o aluno tem mais dificuldade, quais são os quesitos que tem de ser abordados com ele, quais pré-requisitos que ele não tem, e então a gente faz todo um trabalho baseado nesse plano de trabalho, que ao longo do tempo e do ano a gente vai reorganizando conforme a necessidade (PSRM02).*

O Plano de Atendimento Educacional Especializado, elaborado a partir da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, deve conter informações sobre o estudante, a caracterização da aprendizagem, além de especificar como ocorrerá adaptação/flexibilização curricular no cotidiano da sala de aula do ensino comum e na avaliação da aprendizagem, e descrever a organização do Trabalho Colaborativo com os professores do ensino comum (BRASIL, 2009; PARANÁ, 2018a).

De acordo com os documentos legais e orientadores, tanto na esfera nacional quanto estadual, o Plano de Atendimento Educacional Especializado é ferramenta fundamental norteadora da prática de atuação dos professores no trabalho na Sala de Recursos Multifuncionais. No estado do Paraná, a produção do Plano de Atendimento Especializado é regulamentada em conformidade com a legislação nacional e com documentos orientadores elaborados pela Secretaria Estadual de Educação e o Departamento de Educação Especial como a Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED e a Orientação nº 004/2018 – DEE. Os documentos legais e orientadores, destacam a elaboração do Plano de Atendimento como uma das atribuições inerentes à função do professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais.

No Plano de Atendimento Educacional Especializado é definida a intencionalidade do trabalho a ser realizado, o qual resulta da elaboração conjunta entre os professores do ensino comum e da Educação Especial. Nele são definidas metas e ações que potencializem a aprendizagem dos estudantes (HONNEF, 2018). A elaboração do Plano pressupõe a participação de todos os profissionais que atuam com o estudante com deficiência/NEE: professores do ensino comum, professores de

Educação Especial, equipe pedagógica da instituição de ensino e outros profissionais que acompanham os estudantes (PARANÁ, 2018a). A partir dele tem-se a possibilidade “[...] de criar situações de potencialização dos nossos alunos para que aprendam com sucesso” (EFFGEN, 2011, p. 86).

Para Honnief (2018, p. 163), o Plano de Atendimento Educacional Especializado “[...] deve ser construído e avaliado coletivamente pelos professores da Educação Especial e ensino comum, sendo este o alicerce da articulação”. Contudo, os dados analisados a partir das entrevistas com os professores no município de Cascavel-PR, refletem que a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, é realizada exclusivamente pelo professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, com base no resultado da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar e complementada no Centro Regional de Apoio Pedagógico Escolar.

Também as pesquisas analisadas sobre as práticas ligadas ao Trabalho Colaborativo indicam a dificuldade para a realização do planejamento em conjunto entre os professores do ensino comum e da Educação Especial (EFFGEN, 2011; VILARONGA, 2014; ZEREBATO, 2014; LAGO, 2014).

De acordo com os documentos orientadores nacionais e estaduais já citados, na condução do trabalho dos professores de Educação Especial, a avaliação e o Trabalho Colaborativo entre os profissionais são os elementos essenciais que possibilitam a ação de planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas (PARANÁ, 2018a, 2018b). O processo de escolarização é imprescindível ao desenvolvimento das funções psíquicas e pressupõe que o professor assuma lugar de destaque na relação ensino-aprendizagem, planejando intencionalmente ações mediadas por instrumentos e signos, possibilitando o desenvolvimento das funções elementares em funções psicológicas superiores.

Ainda com relação aos encaminhamentos adotados pelo professor de Educação Especial na SRM, 36% dos entrevistados relatam trabalhar a partir das dificuldades de aprendizagem dos estudantes e 18% apontam que trabalham a partir de recursos diferenciados, que compreendem jogos, palavras cruzadas e atividades para colorir:

*[...] a gente joga algum jogo, que seja criativo, eu jogo Banco Imobiliário, o Uno, quaisquer jogos que ajuda eles eu faço. Eu dou duas atividades, cruzadinhas,*

*tudo coisas diferentes da sala de aula, eu faço o possível para dar coisas diferentes da sala de aula, faço eles pintar desenhos. [...] E é sempre assim uma aula, uma aula e meia, mais ou menos, eu trabalho com atividade e aí a gente joga (PSRM06).*

As atividades desenvolvidas por PSRM06 revelam fragilidades no trabalho educativo, as quais podem inviabilizar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes com deficiência/NEE, uma vez que o ato educativo requer intencionalidade, planejamento, verificação das necessidades reais apresentadas pelo público da Educação Especial, bem como a fusão com os conhecimentos científicos que estão sendo trabalhados no ensino comum.

De acordo com Honnef (2018, p. 183):

O cunho pedagógico do AEE em SRM, sua intencionalidade, se estabelece integralmente e se fortalece quando consegue dialogar com o trabalho desenvolvido na sala de aula comum, onde os alunos com deficiência permanecem a maior parte do tempo de escolarização.

Assim, uma postura semelhante à adotada e relatada pela professora de Educação Especial PSRM06 parece evidenciar que os encaminhamentos metodológicos no trabalho com os estudantes na SRM, distanciam-se dos conceitos científicos trabalhados no ensino comum. E denota ainda, que se espera pouco dos estudantes com deficiência/NEE, em relação ao desenvolvimento humano e à aprendizagem escolar. Desta forma, nada se exige na proposição de atividades de ensino, quanto ao processo de apropriação dos conceitos científicos e do desenvolvimento psíquico como apontam Barroco e Leonardo (2017).

Nesse sentido, considera-se necessário destacar que as práticas de ensino direcionadas aos estudantes com deficiência/NEE, não devem consistir na simplificação ou minimização dos conteúdos escolares (MOSCARDINI, 2016). Mas sim, resultar em formas de trabalho docente que atendam às especificidades dos estudantes, viabilizadas pelo emprego de encaminhamentos metodológicos e recursos especiais diversificados, possibilitando-lhes atingir o mesmo nível de desenvolvimento experimentado por seus pares.

Não é a deficiência/NEE que direciona o ensino, mas sim as práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento humano e a aprendizagem. O ensino

sistematizado e adequadamente organizado possibilita a modificação das manifestações da deficiência e promove o pleno desenvolvimento das capacidades intelectuais (VIGOTSKI, 1997).

Com isto, entende-se que “o professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, precisa acompanhar a trajetória acadêmica dos alunos no ensino regular, identificando suas necessidades e habilidades para com base nesses dados definir as estratégias e recursos pedagógicos pertinentes [...]” (GUARESCHI; SILVA; TURCHIELLO, 2012, p. 58). Ao mesmo tempo, conforme Rabelo (2012, p. 148), “a proposta de inclusão escolar exige dos professores o domínio de conhecimentos, competências e habilidades profissionais para atuar no ensino comum e no ensino especializado”. Ou seja, tanto o professor de Educação Especial precisa dominar os conteúdos curriculares, quanto o professor do ensino comum precisa compreender como organizar o ensino para atender à especificidade de cada estudante.

Entende-se que o ato educativo intencional, conforme proposto por Saviani (2003), é fator determinante no processo de apropriação da cultura produzida histórica e socialmente pelos homens, tendo em vista que “na ausência de uma relação educativa que possibilite a apropriação da cultura, o desenvolvimento fica condicionado aos processos instintivos do aparato biológico, condição dada a todos os animais” (SANCHES, *et al.*, 2019, p. 50). Portanto, o espaço educativo pode ser considerado como *lócus* para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo são imprescindíveis estratégias e metodologias que atendam a esta finalidade (SANCHES, *et al.* 2019).

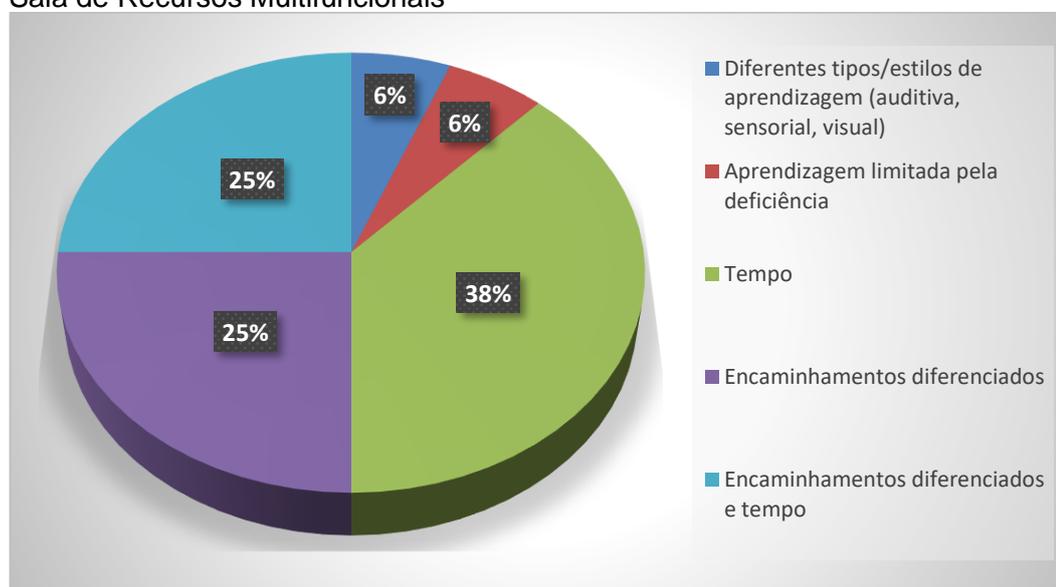
A apropriação da cultura produzida e acumulada historicamente pelos homens, possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que não são inatas na espécie humana. Assim, “o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam para se humanizar” (FACCI, 2004, p. 226). Em outras palavras, a educação escolar deve possibilitar que todos os estudantes aprendam, uma vez que é pelo processo de apropriação dos elementos culturais que se dá o processo de humanização dos indivíduos.

Para Iacono (2012, p. 97), fundamentada em Leontiev:

Aprender, numa concepção histórico-cultural, é adquirir, é apropriar-se, é tomar para si a herança cultural que foi historicamente produzida pelo homem, sendo que a principal característica do processo dessa apropriação ou aquisição é criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas [...]

Ainda em relação ao processo de aprendizagem dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos, foi solicitado aos professores que descrevessem como os alunos aprendem, se consideram existir diferenças na aprendizagem dos alunos com deficiência/NEE, em relação aos alunos que não apresentam estas especificidades, e se acreditam que todos os estudantes aprendem. Quanto aos resultados todos os professores apontam haver diferenças entre a forma de aprender dos estudantes. Com relação às especificidades presentes no processo de aprendizagem dos estudantes, os dados foram analisados de acordo com as subcategorias que emergiram da fala dos professores, conforme apresentados na Figura 10:

**Figura 10** – Especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Os dados revelaram que seis por cento dos professores acreditam que os estudantes, público da Educação Especial têm a aprendizagem limitada pelo nível de comprometimento, com isto, consideram que os estudantes não aprendem, em decorrência da deficiência/NEE:

*[...] quando tem o cognitivo muito afetado, que no caso é o deficiente mental, aí já é mais difícil, que ele não aprende [...] eles não vão para frente. Agora quando tem um transtorno, que é mais leve, eles acompanham melhor, eles já entendem mais o conteúdo, só a gente tem que dar um pouquinho assim, de uma forma mais concreta, [...]* (PECM02).

Seis por cento dos participantes consideram que os estudantes aprendem, contudo o processo de aprendizagem para os professores está condicionado aos tipos/estilos de aprendizagem que entendem existir (aprendizagem visual, auditiva e sensorial), *“[...] tem várias maneiras de aprender, uns são sensoriais, outros são, eu não lembro os termos, outros são visuais, e tem outros que são auditivos”* (PECM01).

Vinte e cinco por cento dos professores acreditam que são necessários apenas encaminhamentos diferenciados para que a aprendizagem aconteça. Trinta e oito por cento dos professores pontuaram que as especificidades relacionadas à aprendizagem dos estudantes com deficiência/NEE estão especificamente atreladas à necessidade de tempo maior para aprender e por fim 25% dos sujeitos da pesquisa apontaram que, além da necessidade do tempo diferenciado, são necessários encaminhamentos diferenciados para possibilitar a aprendizagem dos estudantes, independentemente da severidade do comprometimento com relação a deficiência/NEE:

*Existe sim uma diferença quanto ao tempo, ele exige um tempo maior, ele exige um atendimento diferenciado, que é o que a gente faz na Sala de Recursos, mas ele aprende, [...] eu gosto de retomar o conteúdo, do ensino comum, porque quando é retomado esse conteúdo, ele vai chegar lá [na sala de aula], e vai se sentir igual ao outro [...]* (PSRM09).

Pode-se observar que os resultados apontaram que o fator ‘tempo’ é essencial para o desenvolvimento psicointelectual dos estudantes, público da Educação Especial e, portanto, à aprendizagem, corroborando com o afirmado por Iacono (2012, p. 97) “há que se disponibilizar um tempo maior para a efetivação da aprendizagem desses alunos, para que possam realmente se apropriar dos conteúdos”. Entende-se que ao não assegurar aos estudantes o atendimento às suas especificidades quanto

à aprendizagem e desenvolvimento, ferem-se os princípios de igualdade e equidade, tão presentes nos discursos sobre inclusão (IACONO, 2012).

Em conformidade com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural, pode-se afirmar que todos os estudantes com deficiência/NEE apresentam condições à aprendizagem pois, simultaneamente com o defeito, estão dadas as possibilidades de sua compensação. As possibilidades de superar o 'defeito' devem ser incluídas no processo de escolarização, como a mola propulsora ou a forma motriz que o impulsiona à compensação.

Com isto não se pretende minimizar as dificuldades que surgem, mas sim tencionar as forças direcionando-as para a compensação (VIGOTSKI, 1997). Deste modo, as falhas presentes no aparato biológico podem ser compensadas à medida que o organismo cria novas vias, que possibilitam o reequipar-se para suprir a ausência ou a limitação de outra função psicológica.

Mediante a isto, o trabalho com os estudantes com deficiência/NEE não deve tomar a deficiência como o ponto de partida, mas sim, ir além dos limites impostos por ela, para que o aparato biológico possa criar outros dispositivos que possibilitem a reorganização e, assim, a apropriação do legado cultural produzido e historicamente acumulado (STEPANHA, 2017).

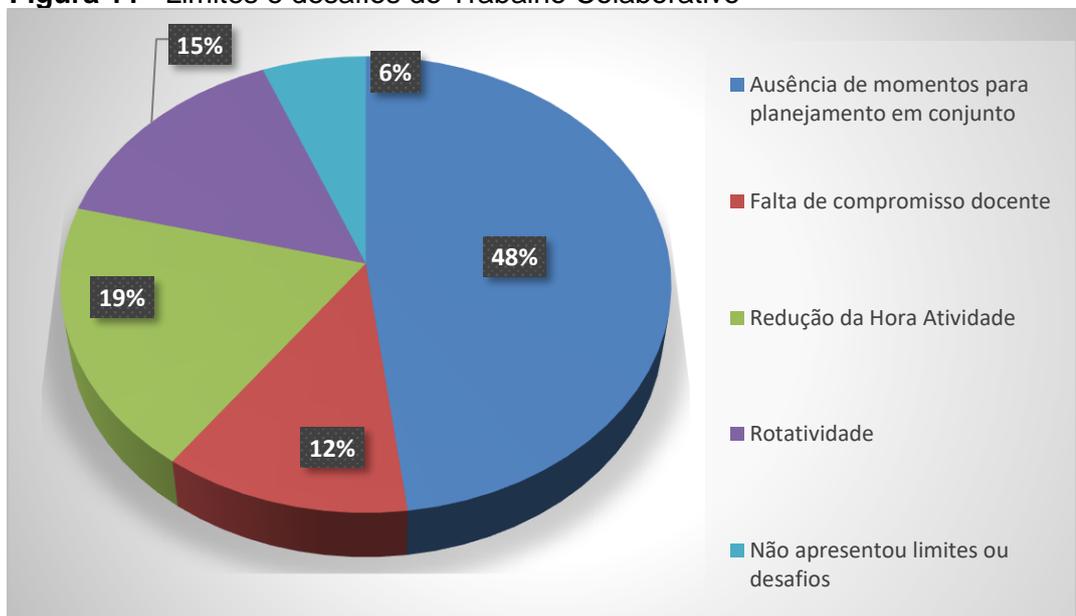
#### **5.4 Contribuições, limites e desafios do Trabalho Colaborativo para a aprendizagem dos estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais**

O Trabalho Colaborativo entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, é uma ferramenta essencial ao desenvolvimento psicointelectual dos estudantes com deficiência/NEE. Dessa forma “o estabelecimento de aproximações e relações entre os professores do AEE, professores da sala comum, gestores e famílias se faz fundamental para que as propostas pedagógicas sejam reconhecidas, contempladas e apoiadas por todos [...]” (GUARESCHI; SILVA; TURCHIELLO, 2012, p. 61). A essência da colaboração entre os professores está na união de forças e habilidades, numa relação de apoio, na qual todos assumem a responsabilidade no processo de escolarização (CAPELLINI; MENDES, 2007).

No entanto, essa forma de atuação articulada encontra diferentes entraves que se constituem nos limites e desafios. Nesta categoria serão discutidos os principais elementos que, de acordo com o discurso dos professores, limitam e dificultam a articulação e o Trabalho Colaborativo apontados pelos participantes deste estudo, sendo eles: - a ausência de espaço e tempo destinados ao planejamento e reflexão sobre a aprendizagem, decorrente da atuação em turnos contrários, - a falta de comunicação, - o descomprometimento dos professores em relação as necessidades específicas para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial, - a redução da hora atividade, e por fim - a rotatividade dos professores nas escolas. Na sequência das análises serão apresentados os elementos apontados pelos participantes, como mecanismos que contribuem e viabilizam a efetivação do Trabalho Colaborativo entre os docentes.

Os dados referentes aos limites e desafios podem ser evidenciados na Figura 11 apresentada a seguir:

**Figura 11 –Limites e desafios do Trabalho Colaborativo**



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

O principal limite ou desafio do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e de Educação Especial que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, apontado por 48% dos participantes, constitui-se na ausência de

espaço e tempo para o planejamento conjunto, que se inviabilizam pela atuação em turnos contrários. Conforme descrito nos excertos a seguir:

*[...] é uma pessoa num horário e a outra no contraturno, fica difícil, eu trabalho aqui só de tarde, ela trabalha de manhã, então como que vai ter essa comunicação, não tem como (PECLP03).*

*O que dificulta para mim principalmente é o fator da gente trabalhar em períodos diferentes né, como o aluno que estuda a tarde, vem para a sala de recursos de manhã, o professor geralmente não trabalha no mesmo período (PSRM03).*

*Acho que o que dificulta bastante é a questão do horário, como nós trabalhamos em horários diferentes, dificilmente eu vou encontrar o professor, a não ser que tenha dois padrões e que trabalhe na mesma escola (PSRM10). Talvez, primeiro que a gente nunca se encontra por causa do horário, ela trabalha de manhã aqui e de tarde em outra escola, isso já impossibilita o nosso encontro de qualquer maneira (PECM01).*

O atendimento ofertado na SRM, acontece em turno contrário ao da matrícula no ensino comum e tem como especificidades complementação ou a suplementação pedagógica<sup>26</sup>, considerando as especificidades dos estudantes com deficiência/NEE. Assim, conforme os professores participantes da pesquisa, a forma como acontece a contratação dos professores e a distribuição das aulas para atuar na SRM, inviabiliza a articulação e o encontro, pois, parte dos professores não possui 40h/a na mesma instituição de ensino.

A ausência de situações propícias ao planejamento conjunto entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, inviabiliza o Trabalho Colaborativo. Este aspecto também foi discutido por Moscardini (2016) que o apontou como limite à organização do Trabalho Colaborativo entre os pares. De acordo com Machado (2017), assegurar tempo ao planejamento entre os professores é fundamental ao sucesso de práticas colaborativas. Também Martinelli (2016) considera que cabe à equipe pedagógica possibilitar condições de espaço e de tempo

---

<sup>26</sup> Conforme o Decreto Nº 7.611, o AEE é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado das seguintes formas: I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II- suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p. 1).

nos quais os professores possam refletir e realizar a troca de experiências. A fala da professora de Língua Portuguesa é um exemplo que evidencia a importância de que sejam possibilitadas condições de espaço e tempo destinados ao planejamento conjunto:

*Eu acredito que deveria ter momentos de planejamento [...] e se nós tivéssemos essa possibilidade de ter esse encontro, que não vai ser perda de tempo, não vai ser desperdício de dia letivo, iria ajudar muito a gente. É hipocrisia dizer que muitas vezes você vê um aluno com dificuldade e que a tua adaptação é apenas diminuir o número de questões, isso não é adaptação, e aí você acaba nessa correria porque você não conseguiu sentar com os professores, não fazendo algo diferente (PECLP09).*

A falta de tempo e as situações que inviabilizam o planejamento conjunto entre os professores da Educação Especial e do ensino comum, também foi apontado por Zerbato (2014), Lago (2014) e Vilaronga (2014), como uma das grandes dificuldades relacionadas ao Trabalho Colaborativo e por consequência ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE, no município estudado.

Para Honnef (2018), o fator tempo pode ser considerado inibidor de qualquer forma de articulação entre os docentes, e decorre da organização do contexto escolar, que conta com professores sobrecarregados e currículos segmentados. Essas considerações corroboram com o apresentado nesta dissertação pelos participantes da pesquisa, que apontam a fragmentação do trabalho em decorrência das situações cotidianas vivenciadas no contexto escolar, como condição que interfere negativamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, público da Educação Especial.

No discurso docente, a problemática que envolve a atuação em turnos contrários permeou outras duas subcategorias relacionadas aos limites do Trabalho Colaborativo: a rotatividade e a falta de compromisso docente quanto ao ato educativo. A rotatividade (15%) é apontada pelos participantes do estudo como um fator danoso ao Trabalho Colaborativo, conforme afirmado por uma das professoras de Língua Portuguesa:

*A professora que atua na Salas de Recursos [...] deveria ter a oportunidade de estar nos turnos em que a escola funciona, eu acredito que é a falta de*

*organização do quadro de pessoal, que não vem da escola, que é do Sistema, então todo ano trocam professores, não cria vínculo, não tem vínculo na escola, então esse ano a professora de Sala de Recursos, atende o aluno, no outro ano essa professora vai para outra escola, vem uma professora diferente, tem que se atualizar da situação do aluno, como são os professores, então eu acho que esse é o que mais dificulta (PECLP01).*

A rotatividade atrelada ao regime de contratação dos professores - visto que neste estudo 22% dos professores têm contrato temporário -, e mais especificamente à forma como está organizada a contratação e a distribuição de aulas para a atuação na Sala de Recursos Multifuncionais e no ensino comum das escolas estaduais no Paraná, inviabiliza que os professores possam permanecer na mesma escola no próximo ano letivo.

Os professores de Educação Especial possuem vínculos de contratação de 20h/a, por turno de atuação, e a distribuição de aulas (carga horária) por turno é definida por critérios estabelecidos em Instruções e Orientações Estaduais que regulam tais trâmites anualmente, impossibilitando, na maioria das vezes, que no próximo ano letivo o professor possa permanecer na mesma escola e assim dar seguimento ao trabalho já iniciado. Conforme relatado por PSRM06:

*[...] a gente começa a avaliar o aluno, a gente monta todo o trabalho ali [processo de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar], quando chega no final do ano troca o professor da Sala de Recursos, aquele trabalho fica ali no armário, ou até é jogado fora, vem outro professor não continua aquele trabalho, ou então nem sabe, então isso é bem complicado.*

Essa ruptura no trabalho realizado pelo professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais faz com que a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência/NEE ocorram ainda de forma mais lenta, pois a cada início de ano letivo acontece um recomeçar do processo e não um trabalho de continuidade ao que estava sendo realizado.

Já os professores das disciplinas que atuam no ensino comum, admitidos por concurso público, estabelecem a fixação de padrão na escola para a qual optam, mediante o cumprimento de critérios estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação. Portanto, enquanto os professores do ensino comum são fixos na escola, os professores da Educação Especial não possuem fixação de padrão. No início de

cada ano letivo, é realizada a distribuição de aulas para Educação Especial, obedecendo à ordem classificatória, de acordo com a formação e tempo de atuação. Deste modo, mesmo os profissionais que possuem dois vínculos de 20 h/a, assim como os de Educação Especial, nem sempre conseguem permanecer lotados na mesma escola.

Ainda em relação à Figura 11, 12% dos professores apontaram que, além da dificuldade de atuar em turnos contrários, percebem a falta de compromisso dos profissionais em relação ao trabalho desenvolvido para com os estudantes, público da Educação Especial. Destacam-se as falas das professoras de Língua Portuguesa e de Educação Especial:

*Olha o que dificulta eu vejo assim são vários fatores, o primeiro é o comprometimento do profissional e o fato de não estar 40 horas na escola [...] (PECLP10).*

*Eu poderia simplesmente falar para você que o professor quarenta horas na escola seria o essencial, com vinte horas é muito difícil, só que não adianta o professor ser quarenta horas na escola se ele não tiver comprometimento, essa tomada de decisão de passar, de acompanhar, pegar na hora atividade, sentar com o professor. [...] o professor do ensino comum precisa sair um pouco dessa zona de conforto, então o que a gente vê é uma zona de conforto, eu não fiz, eu não sei fazer, que é o que a gente escuta mais, eu também não busco (PSRM05).*

A ausência de comprometimento evidencia-se nas situações em que o professor de Educação Especial se encontra isolado, às vezes até fisicamente no espaço escolar conforme expressa PSRM05: “*não é um trabalho separado, não é meu aluno [Educação Especial] é o nosso aluno... nos Conselhos de Classe eu até corrijo, não é o aluno da inclusão, da Sala de Recursos Multifuncionais é o nosso aluno do ensino comum*”.

E por fim, três por cento dos participantes, não identificaram situações que possam ser consideradas limites ou desafios relacionados ao Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.

Em seu estudo Honnef (2018) também considera que as condições vivenciadas pelos professores e a organização do contexto escolar não favorecem o Trabalho Docente Articulado. O mesmo pode-se observar na análise dos resultados

apresentados nessa dissertação, quanto à proposta de articulação entre os docentes. Existem muitos pontos a serem superados, que envolvem necessariamente reorganização de políticas públicas para a educação, as quais regem o sistema de ensino, materializando-se no contexto escolar, e interferindo no processo de escolarização. O que é reafirmado por Moscardini (2016, p. 104):

É imprescindível destacar que a consolidação do processo inclusivo passa pela conscientização de toda a comunidade escolar e da sociedade na qual ela se encontra inserida. Para que isso se torne possível, é essencial uma maior aproximação entre as normatizações governamentais e a realidade escolar, fornecendo à escola todas as condições necessárias para que essas orientações possam ser cumpridas.

Além das condições limitadoras já discutidas anteriormente, observa-se que 19% dos professores pontuaram que a redução da carga horária da hora atividade, interferiu negativamente nas atividades de planejamento, constituindo-se como um entrave ao Trabalho Colaborativo entre o professor do ensino comum e o da Educação Especial.

No Estado do Paraná a Lei Estadual Complementar nº 174/2014, apoiando-se na Lei Nacional do Piso Salarial nº 11.738/2008, fixou o tempo destinado à hora atividade em 33,3% da carga horária do professor. No entanto, no ano de 2017, a Lei Estadual Complementar foi revogada e o cálculo passou a ser amparado pela Resolução nº 113/2017 – GS/SEED, o qual fixou: “para a distribuição de aulas aos detentores de cargos de 20 (vinte) horas semanais, serão atribuídas 15 (quinze) aulas e 05 (cinco) horas atividades” (PARANÁ, 2017, p. 03). Essa alteração reduzindo o número de horas atividade de sete para cinco tornou as condições de trabalho conjunto dos docentes ainda mais limitadas.

As pesquisas ligadas ao Ensino Colaborativo têm apontado que devido aos limitadores encontrados, quanto ao comprometimento e as condições de espaço e tempo destinados à reflexão e planejamento conjunto entre os professores de Educação Especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e do ensino comum, o Trabalho Colaborativo não tem se materializado conforme pressupõem os documentos legais e orientadores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2009; PARANÁ, 2016c; PARANÁ, 2018a), dadas as dificuldades que envolvem o contexto escolar e o trabalho

docente (VILARONGA, 2014; LAGO, 2014). Realidade muito próxima à evidenciada nesta dissertação.

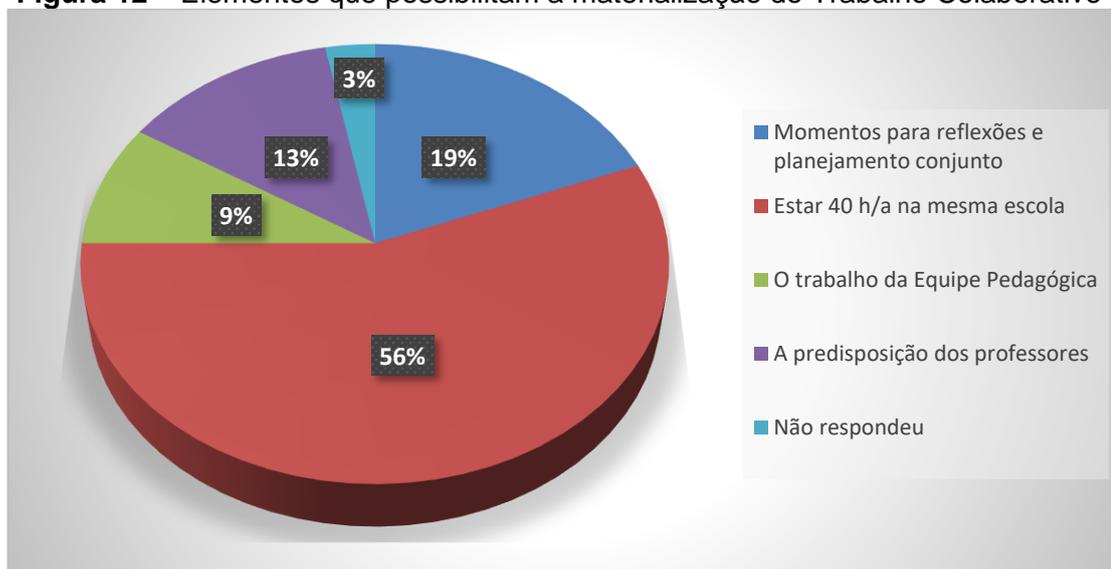
A inexistência de limites relacionados ao Trabalho Colaborativo foi apontada por 6% dos participantes do estudo, na medida em que optaram por não responder a questão.

Outra subcategoria investigada refere-se aos fatores que favorecem o Trabalho Colaborativo. Para compor esta subcategoria os professores apresentaram elementos inerentes à realidade estudada, os quais se constituem indiretamente na negação dos aspectos que inviabilizam a articulação entre os pares.

Dentre os fatores que favorecem e viabilizam as práticas colaborativas, os professores pontuaram: condições de espaço e tempo para reflexões e planejamento conjunto, atuar quarenta horas na escola, o apoio da equipe pedagógica e a predisposição dos professores envolvidos no trabalho com o estudante com deficiência/NEE.

O percentual dos dados relacionados às condições e elementos que possibilitam a materialização do Trabalho Colaborativo são apresentadas na Figura 12:

**Figura 12** – Elementos que possibilitam a materialização do Trabalho Colaborativo



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados extraídos da pesquisa.

Os dados apresentados na Figura 12 elucidam o quanto é considerado essencial o professor estar quarenta horas aula na escola. Para 56% dos

participantes, esta organização possibilita Trabalho Colaborativo entre os professores, quanto às especificidades, limites e potencialidades dos estudantes, público da Educação Especial:

*Se o professor conseguisse ficar o dia todo numa mesma escola, [...] facilitaria o diálogo com os professores, porque querendo ou não na hora do recreio, numa hora atividade, a gente sempre teria contato com esses professores, para pensar o processo de aprendizagem desses alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncional (PECM05).*

*O fato de estar quarenta horas na mesma escola é um fator muito importante, se não tiver isso, como falei, o trabalho fica todo comprometido (PECM10). Para mim o facilitador é o fato de eu estar na escola o tempo todo, essas 40 horas [...] e a disponibilidade em questão de horário e de pessoa também, porque de repente pode ter alguém que tenha disponibilidade de horário, mas que não é acessível (PECLP05).*

*E o que facilitaria, era a professora estar na escola quarenta horas, eu penso que as professoras de Sala de Recursos, quem tem quarenta horas deveria poder ficar na mesma escola, é uma alternativa. A forma como está organizado o sistema não contribui para isso (PSRM11).*

As falas apresentadas remetem a questões já discutidas nas categorias anteriores, quanto à distribuição de aulas e ao regime de contratação, que fragmentam o trabalho educativo e reiteram a compreensão do conceito de trabalho em Marx (2004; 2013) e Engels (1999).

Os dados apontaram que o fato de o professor estar quarenta horas na escola possibilita maior articulação, permitindo condições de espaço e tempo de discussão e planejamento sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais, corroborando com os dados apresentados por Honnef (2018).

Os professores (19%) apontaram que a organização de condições de espaço e tempo que possibilitem a análise, reflexão e planejamento entre os professores do ensino comum e da Educação Especial, favorecem que sejam estabelecidas ações colaborativas entre os pares, e desta forma seja planejado de forma intencional o processo de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento dos alunos com deficiência/NEE.

Determinada compreensão sobre a relevância do espaço e tempo destinado ao estudo e planejamento, foi descrita por Rabelo (2012) como ações que trazem significativos ganhos ao processo de escolarização dos alunos com deficiência/NEE.

Para Rabelo (2012, p.148):

O ensino colaborativo prevê a parceria de profissionais com conhecimentos diferentes na área da educação [...], que se unem para um trabalho mútuo de apoio na condução do ensino, momentos de estudos e planejamentos, avaliação das intervenções e seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Pode-se afirmar que quando as condições de trabalho dos professores e a organização do contexto escolar permite que esses professores trabalhem de forma articulada, as responsabilidades sobre o processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE passam a ser compartilhadas, com isto supera-se o entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial seja somente de responsabilidade do professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncional (HONNEF, 2018).

Entende-se que a proposta de educação inclusiva, ancorada no Trabalho Colaborativo, está sujeita à reestruturação que decorre da filosofia de trabalho dos professores. Determinada reorganização possibilita aos professores o empoderamento relacionado ao fazer pedagógico (RABELO, 2012).

Ainda, com relação aos elementos que possibilitam a materialização do Trabalho Colaborativo entre os professores do ensino comum e da Educação Especial expostos na Figura 12, 13% dos participantes destacaram a predisposição à articulação dos docentes, como essencial a determinada forma de trabalho:

*Olha o que facilita é ver a professora da Sala de Recursos como um instrumento, que vai auxiliar o teu trabalho com aquele aluno. Então eu penso assim, eu preciso ter uma relação harmoniosa com essa professora, e dar importância e relevância ao trabalho dela, isso para mim é fundamental. Procurar conhecer da professora que instrumentos ela usa, que estratégias ela está usando, [...] como é o trabalho dela, eu acho que ajuda muito (PECLP06).*

*Principalmente quando os professores se procuram entre si. Em outros anos eu trabalhei em outras escolas nas quais eu não ia atrás dos professores e eles não vinham falar comigo. Eles só falavam assim: professora você tem que dar uma avaliação adaptada para ele, você tem que ver, jogavam na minha*

*responsabilidade, você tem que ver o que ele sabe o que ele está precisando. Aqui a professora da Sala de Recursos vem e mostra até onde o aluno consegue fazer, o caminho que ele vai fazer, essa predisposição, esse envolvimento é essencial para pensarmos como esse aluno pode aprender (PECM06).*

Moscardini (2016) considerou a predisposição dos envolvidos, como essencial ao fomento de práticas colaborativas entre os docentes. Para o autor, o Trabalho Colaborativo deve possibilitar aos professores da Educação Especial e do ensino comum a fusão de seus conhecimentos e vivências, permitindo a compreensão da relevância do compartilhamento de responsabilidades e do apoio mútuo.

A predisposição dos professores é considerada por Honnef (2018) como essencial ao Trabalho Colaborativo. Implica confiança e credibilidade entre os pares, e pressupõe o comprometimento da equipe pedagógica da escola. Depende ainda “[...] das condições de trabalho [...] [dos professores] e das condições de organização do contexto escolar (HONNEF, 2018, p. 157). Para Zerbato (2014), a colaboração entre os professores que atuam com estudantes com deficiência/NEE especiais requer a predisposição, de modo que um possa aprender com o outro.

Em relação aos elementos que possibilitam e materializam a articulação entre os professores, 9% dos participantes apontaram espontaneamente o trabalho da equipe pedagógica como essencial ao fomento do Trabalho Colaborativo entre os professores. Conforme apresentado pelos professores, o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica da escola possibilita a conexão entre os professores, permitindo aos que não conseguem se encontrar em decorrência dos turnos de atuação, o ‘diálogo’ sobre as necessidades apresentadas pelos estudantes, público da Educação Especial. Os professores evidenciam a relevância do papel da equipe pedagógica, quando afirmam que:

*Eu acho que são os pedagogos da escola, a equipe pedagógica, porque é são eles que facilitam muito essa troca, porque muitas vezes a gente acaba falando com a coordenação, [...] e com a direção e eles repassam para os professores, porque infelizmente a gente trabalha, eu particularmente, trabalho só um turno na escola e fica mais complicado ter essa proximidade com o professor. Eu coloco como facilitador do Trabalho Colaborativo a equipe pedagógica e a direção da escola, [...] eles procuram sempre organizar a melhor forma para trabalharmos com esses alunos (PSRM02).*

*As pedagogas, porque, porque elas têm contato com todas as turmas, por exemplo, se eu estou com um aluno do sétimo ano, [...] quando eu não consigo falar com o professor, eu vou até a pedagoga, eu peço ajuda. Olha como que eu faço com isso? Ou se é do primeiro ano, eu vou com a pedagoga do primeiro ano, então as pedagogas, elas são muito abertas, aqui na nossa escola, então elas facilitam muito o nosso trabalho (PSRM04).*

*Quem acaba tendo que fazer um pouco essa ponte, sempre procurar é a equipe pedagógica, você passar para eles, olha tem um aluno assim, assim, aí a equipe pedagógica tenta fazer a ponte e conversar (PECM04).*

Pode-se observar nas falas dos professores ao apontar aspectos positivos, que nas escolas em que atuam, a equipe pedagógica demonstra apoio e compromisso com a efetivação de práticas que favorecem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE. A não identificação de elementos que possibilitam o Trabalho Colaborativo, apresentada na Figura 12, revela-se em 3% dos participantes que optaram por não responder a questão.

Por fim, os relatos dos participantes desta pesquisa, nesta categoria e nas outras discutidas anteriormente nessa dissertação, apontam que o Trabalho Colaborativo, pode trazer implicações positivas referentes ao processo de desenvolvimento psicointelectual dos estudantes com deficiência/NEE, contudo requer o redimensionamento das condições de trabalho dos professores e a reorganização do espaço escolar, viabilizadas mediante políticas públicas para a educação que propiciem a superação dos limitadores presentes hoje no contexto educacional brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tomou como campo de estudo uma amostra que representasse o conjunto das escolas que ofertam o atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais, aos estudantes com deficiência/NEE de um município do Oeste paranaense. Entretanto, a realidade constatada pode ser observada na maioria das escolas públicas paranaenses e, em muitas situações, na realidade brasileira.

Observou-se que o atendimento ofertado aos estudantes com deficiência/NEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais, não tem caráter substitutivo, mas sim complementar e/ou suplementar, com a finalidade de minimizar as barreiras sociais que limitam e/ou interferem no processo de aprendizagem. Entende-se que o trabalho desenvolvido com os estudantes público da Educação Especial é essencial visto que se refere à apropriação da cultura e dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente, processo que possibilita o desenvolvimento psicointelectual do humano.

Para tanto, espera-se que o professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, compreenda a relevância de sua ação pedagógica, e proponha atividades que impulsionem e possibilitem, aos estudantes com deficiência/NEE, alcançar patamares mais elevados de desenvolvimento. O trabalho a ser realizado pelos profissionais que atuam com a Educação Especial deve atender às especificidades apresentadas pelos alunos com deficiência/NEE, uma vez que a limitação em decorrência do defeito, não tem sua origem na deficiência em si, mas sim, nas barreiras sociais impostas.

É preciso ressaltar que atividades de ensino, por si só, não possibilitam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, o qual depende fundamentalmente da ação do professor atuando na zona de desenvolvimento iminente do estudante, contribuindo para o desenvolvimento de suas funções psíquicas, elevando-as de elementares a superiores.

Quando o professor compreende a relevância de sua ação e efetiva um trabalho que guia e orienta o processo de desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial, ele possibilita que a educação escolar cumpra seu papel específico, de transmissão dos conceitos científicos produzidos e acumulados historicamente, essenciais a humanização.

Contudo, quando a educação direciona-se pelos interesses do capital, a Educação Especial não se constitui para além de uma oferta obrigatória, exigida por lei. Uma prova disto tem sido as lutas constantes de professores pelo cumprimento das condições mínimas necessárias ao processo de escolarização, como materiais e recursos essenciais ao trabalho, ou ainda, espaço físico adequado e mais do que isso, pelo respeito às especificidades apresentadas pelos estudantes, nas avaliações externas, nacionais e estaduais, nas quais não lhes é assegurado o aporte, principalmente, dos recursos humanos necessários.

Esta dissertação, ancorada nos preceitos da Teoria Histórico-Cultural, objetivou refletir sobre o conceito de Trabalho Colaborativo, entendendo-o como elemento essencial ao processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE. O processo de escolarização pressupõe que o professor assuma o protagonismo esperado, dispondo de ações intencionalmente planejadas, mediadas por instrumentos e signos, de modo a possibilitar o desenvolvimento das funções elementares em funções psicológicas superiores.

Destaca-se que o professor deve trabalhar a partir da perspectiva da compensação proposta por Vigotski (1997), isto é, da concepção de que o organismo trabalha de modo a compensar o defeito. Com isto espera-se que os professores, tanto da Educação Especial quanto do ensino comum, trabalhem para além dos limites impostos à deficiência/NEE, para que o aparato biológico se reorganize e produza outras vias para a apropriação dos conhecimentos culturais historicamente produzidos, ainda que de maneira lenta.

Os resultados evidenciaram que 72% dos participantes do estudo desconhecem o conceito de Trabalho Colaborativo. Ainda, a análise da literatura pesquisada revelou a ausência de um conceito claro e significativo acerca de Trabalho Colaborativo. Assim, buscou-se a partir das reflexões desenvolvidas, conceituá-lo como um conjunto de ações, que pressupõem o trabalho ombreado, intencionalmente planejado e sistematizado, entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, reiterando o trabalho docente como uma atividade consciente, humanizadora e coletiva, que deve ser fortalecida pela equipe pedagógica escolar, para assim tornar-se instrumento indispensável ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano dos estudantes com deficiência/NEE.

Nessa perspectiva, é a união dos saberes entre os professores que possibilita desvelar e compreender quais são os elementos essenciais, para o desenvolvimento de “outras vias” que viabilizem a aprendizagem e o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

É recorrente na literatura analisada (CAPELLINI, 2004; EFFGEN, 2011; ZUQUI, 2013; BORGES, 2014; VILARONGA, 2014; ZERBATO, 2014; MARTINELLI, 2016; MOSCARDINI, 2016; MACHADO, 2017; SILVA, 2018) que o Trabalho Colaborativo, assim como as condições de espaço e tempo destinado ao estudo, reflexão e planejamento conjunto entre os professores de Educação Especial que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais e os do ensino comum, principalmente na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, tornam-se elementos essenciais à escolarização dos estudantes com deficiência/NEE, tendo a equipe pedagógica e diretiva da escola papel essencial na organização destes momentos.

De acordo com o apresentado neste estudo, 85% dos professores afirmam que a ausência de articulação, isto é, a ausência do Trabalho Colaborativo interfere de forma negativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento discente. Essa ausência impede que sejam pensadas estratégias que possibilitem o acesso aos conhecimentos científicos pelos estudantes com deficiência/NEE, limitando o desenvolvimento intelectual, pois o desenvolvimento e a aprendizagem não decorrem de qualquer tipo de ensino, mas dependem de práticas educativas, nas quais conteúdos e formas de ensinar sejam intencionalmente planejadas de modo a favorecer a aprendizagem e, assim, o desenvolvimento.

Mesmo não tendo compreensão do que o Trabalho Colaborativo pressupõe, 69% dos professores afirmaram que procuram dialogar sobre questões que envolvem os estudantes com deficiência/NEE que frequentam o atendimento na SRM. Mas 59% consideram que os contatos são pouco frequentes, e quando ocorrem são marcados pela ausência de sistematização, isto é, de modo informal, sem aprofundamento teórico metodológico, e envolvem apenas questões breves e superficiais, relacionadas principalmente à frequência no atendimento, ou a possíveis auxílios que o professor especialista na SRM, possa oferecer para que o estudante conclua alguma atividade proposta pelo professor do ensino comum.

O fato de cerca de 30% dos professores envolvidos nesta pesquisa não relatarem que dialogam sobre seus alunos com deficiência/NEE e cerca de 60% dos que dialogam afirmarem que o fazem informalmente, exige que se busquem suas causas.

Quanto às estratégias metodológicas adotadas pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática no trabalho com os estudantes com deficiência/NEE, 53% dos docentes relataram realizar atendimento individualizado e possibilitar, aos que ainda estão no processo de aprendizagem, o auxílio dos estudantes que já dominam o conteúdo. Também possibilitam um tempo maior para a conclusão das atividades.

Já entre os professores de Educação Especial, que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, 46% descrevem que realizam o trabalho com os estudantes com deficiências/NEE com base no Plano de Atendimento Educacional Especializado. Esse Plano é elaborado a partir do resultado da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar, exclusivamente pelo professor que atua na SRM e quando não há discussões entre os professores da Educação Especial e os do ensino comum, caracteriza-se como um ato solitário. É preciso considerar que o Plano de Atendimento Educacional Especializado não foi mencionado por 54% dos professores, mesmo ele sendo considerado como a ferramenta indispensável e norteadora do trabalho do professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (PARANÁ, 2018a).

Os professores (19%) participantes da pesquisa, referem-se a situações nas quais os docentes não demonstram compromisso em relação ao trabalho desenvolvido com os estudantes público da Educação Especial. O auge do descompromisso com os estudantes com deficiência/NEE evidencia-se nas situações em que o professor da Educação Especial se encontra isolado e seus alunos considerados como se não fossem estudantes da escola.

Isto posto, compreende-se que para que as práticas educativas superem o pragmatismo do discurso, da legislação e dos documentos orientadores, o ato educativo deve visar a apropriação dos conceitos científicos mais elaborados, e o desenvolvimento psicointelectual dos estudantes com deficiência/NEE. Para tanto, é necessário que o professor compreenda a relevância de o quê, porquê e para quem ensinar. Assim, o ato educativo possivelmente resulte em um processo de escolarização qualitativo, permitindo que o desenvolvimento dos estudantes público

da Educação Especial avance para além das limitações sociais impostas à deficiência/NEE.

Entretanto, o Trabalho Colaborativo ombreado entre os professores de Educação Especial e do ensino comum exige outras condições cruciais que vão além da predisposição docente.

Constatou-se que a ausência de condições de espaço e de tempo destinados ao Trabalho Colaborativo entre os professores decorre de jornadas de atuação assíncronas e da inexistência de um planejamento sistematizado, condições limitadoras impostas pela égide do capital, na organização da educação escolar, o qual entende o trabalho docente como aula dada, desconsiderando a importância de todo o trabalho necessário, anterior a própria aula, para que o ensino alcance seu objetivo.

Além disso, conclui-se que a efetivação do Trabalho Colaborativo está vinculada à realidade de cada contexto escolar, incluindo as condições de trabalho dos professores, a participação e envolvimento da equipe pedagógica e diretiva, e a predisposição dos professores em adotar determinada postura como essencial à sua prática docente.

A superação desta condição exige, conforme destacado por Honneth (2018, p. 198), “resgatar ou reafirmar o trabalho docente como atividade que dignifique o professor e não o torne como máquina de uma lógica mercadológica em que a educação foi inserida”.

Ao longo do estudo, os professores ouvidos afirmaram que muitos são os obstáculos que se constituem em limites ao desenvolvimento do Trabalho Colaborativo. Entre eles, o obstáculo mais recorrente apontado por 48% dos professores refere-se à falta de tempo, dado ratificado nos estudos brasileiros envolvendo o Trabalho Colaborativo entre a Educação Especial e o ensino comum.

Para este obstáculo contribui a atuação em turnos contrários, pois os professores muitas vezes não se encontram no espaço escolar e deste modo sentem-se impedidos de estabelecer estratégias para os estudantes aos quais realizam atendimento. Contribuem, ainda, a ausência de condições de espaço e tempo viabilizados pela equipe pedagógica e diretiva para o planejamento em conjunto. A situação agrava-se pela rotatividade dos profissionais na escola, a qual decorre da forma de contratação. Fatos como: 22% dos profissionais que participaram do estudo

serem contratados temporariamente<sup>27</sup>, e 100% dos professores de Educação Especial não possuem fixação de padrão na escola, trocando-a a cada ano, conforme a distribuição de aulas organizada pela mantenedora SEED/Núcleo Regional de Educação, limitam e impedem a continuidade do trabalho docente com os estudantes, público da Educação Especial.

Os entraves apontados pelos professores como limites ao Trabalho Colaborativo decorrem da ausência de investimento em políticas públicas para a educação direcionadas aos recursos humanos e pedagógicos, fator que compromete diretamente a organização da educação no contexto escolar.

Com base na análise desenvolvida na presente pesquisa, retomam-se os elementos essenciais para que o processo educativo e o Trabalho Colaborativo se efetivem, reiterando-se a necessidade de redimensionamento quanto à:

- Efetivação de políticas educacionais voltadas à reorganização do regime de contratação dos professores, viabilizando a permanência na mesma instituição de ensino, principalmente em relação ao professor de Educação Especial, que atua na Sala de Recursos Multifuncionais; Estabelecimento de novos critérios para distribuição de aulas; E por fim, cumprimento da hora atividade, conforme assegurada na Lei Nacional do Piso Salarial nº 11.738/2008 correspondente a 33% da carga horária de atuação do professor;
- Organização de condições de espaço e de tempo destinados ao planejamento em conjunto entre os professores de Educação Especial e os professores do ensino comum, de modo que juntos consigam discutir e elaborar estratégias metodológicas significativas aos estudantes com deficiência/NEE, que possibilitem o desenvolvimento humano e a aprendizagem dos estudantes;
- Valorização mediante investimento na carreira do professor, como a retomada do PDE, programa que além de trazer o professor da Educação Básica à Universidade, permite-lhe atualizar seus conhecimentos, além de possibilitar um novo nível na carreira, e com isto a elevação salarial, ou ainda a validação dos Programas de Mestrado em Educação, para progressão na tabela de vencimentos dos professores;

---

<sup>27</sup> Alerta-se para os graves prejuízos no processo pedagógico decorrentes da não realização de concursos públicos que possibilitem estabilidade aos professores, podendo mantê-los na mesma escola.

- Atuação do Professor Pedagogo<sup>28</sup> voltada a efetivação de práticas que possibilitem e assegurem o processo de escolarização significativo aos estudantes com deficiência/NEE, viabilizando a conexão entre os professores da Educação Especial, que atuam na SRM e os professores do ensino comum.

- Espaço e tempo destinados a formação continuada que possibilitem a interlocução entre os professores de Educação Especial e do ensino comum, voltados à compreensão do conceito de deficiência. Entende-se que somente quando o professor compreender as especificidades necessárias ao trabalho com os estudantes com deficiência/NEE, possibilitar-se-ão condições à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

- Modificação na postura dos professores quanto à predisposição, isto é, ao envolvimento no processo de escolarização dos estudantes com deficiência/NEE. Entende-se que para que isto aconteça é premente o investimento em formações continuadas, que possibilitem aos docentes ressignificarem sua função, compreendendo sua relevância no processo de escolarização e desenvolvimento psicointelectual dos estudantes. Esta transformação na forma de atuação demanda tempo e domínio teórico sobre o processo de aprendizagem e humanização dos estudantes, público da Educação Especial.

Os dados levantados durante este estudo revelam que, da forma como está implantado, o Trabalho Colaborativo não promove a humanização necessária aos estudantes com deficiência/NEE. Apontam para a premência de investimento público na formação/qualificação docente, seja ela inicial ou continuada, bem como de ações voltadas à superação do modelo mercadológico e excludente decorrente do modo de produção capitalista, que fragmenta e torna o trabalho educativo, em muitos momentos, alienado.

Afirma-se que a apropriação cultural possibilitada por meio do ato educativo, intencional e planejado é o que possibilita o processo de humanização “o que a natureza lhe dá [ao homem] não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade

---

<sup>28</sup> A nomenclatura Professor Pedagogo foi adotada pela SEED a partir do ano de 2005, em substituição a função de supervisor/coordenador pedagógico, antes desempenhada não necessariamente por professores licenciados em Pedagogia. A função apresenta como atribuições a realização de atividades de suporte pedagógico direto à docência na Educação Básica, voltadas para planejamento, administração, supervisão e orientação educacional.

humana” (LEONTIEV, 1978, p. 267). Com isto reforça-se o papel político e cultural da escola, e reforça-se sua função primeira, relativa ao compromisso com a transmissão e apropriação dos conceitos científicos por meio do ato educativo.

Finaliza-se esta dissertação, acreditando que este estudo possa colaborar com o trabalho realizado pelos professores, tanto de Educação Especial quanto do ensino comum, que atuam com estudantes com deficiência/NEE, em escolas de ensino comum.

Apona-se a importância de que sejam revistas as políticas públicas que dão suporte ao Trabalho Colaborativo, não apenas nos aspectos relativos às suas condições físicas, como equipamentos e materiais pedagógicos, mas com maior relevância, investindo em políticas que propiciem melhores condições de trabalho ao professor de forma a viabilizar de fato um Trabalho Colaborativo ombreado, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não.

Espera-se ainda, que os pontos discutidos possibilitem a reflexão sobre a relação entre os processos de escolarização e humanização, e que este estudo permeie novas discussões e reflexões relacionadas ao direito à aprendizagem de todos que chegam à escola.

## REFERÊNCIAS

ALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; Z AidAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, v. 10, n. 14, 2013.

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012, 31-55.

ANTUNES, Clarice Filipin de Castro. **O Atendimento Educacional Especializado como Rede de Serviços e Apoio na Educação**: contribuições da Teoria Histórico Cultural. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. A periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento na Educação Especial: o problema da idade. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, 321-341.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais** - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 02**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das

Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: p. 01. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Resolução Nº 04**, de 04 de outubro de 2009. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção, 1, p. 12. Brasília, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Presidência da República. **Lei n 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União: p. 01. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200).

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, v. 10, n. 14, 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão. *In*: CARVALHO, Alfredo Roberto de (Org.) *et al.* **Pessoa com Deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

CARVALHO, Maria do Carmo; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASCAVEL. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa 02/2005**, 16 de dezembro de 2005. Estabelece critérios para oferta de Apoio Pedagógico nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nas escolas de Ensino Fundamental (Pré-escolar a 4ª série) da rede pública municipal de ensino. Cascavel, 2005.

CASCAVEL. Secretaria de Educação. **Portaria nº 03**, de 23 de setembro de 2010. Estabelece normas para o exercício dos profissionais do magistério, detentores dos cargos de Professor, Monitor Educacional e Monitor, em atividades de apoio especializado, de natureza pedagógica e as de cuidar, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado na Rede Pública Municipal de Ensino. Cascavel, 2010.

CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação Especial e Currículo Escolar: Possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, 2010.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Fonte digital, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

FERRARI, Alfonso Trujillo. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Junqueira & Marin Editores, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUF, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Taís; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; TURCHIELLO, Priscila. Atendimento Educacional Especializado. *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.

HONNEF, Claucia. **O trabalho docente articulado com concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. 292 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

IACONO, Jane Peruzo. Língua Escrita, Deficiência Intelectual e Cognição: Algumas reflexões na perspectiva Histórico-Cultural. *In*: ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte (Orgs.). **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação a partir de....** Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

IACONO, Jane Peruzo; ROSSETTO, Elisabeth; ZANETTI, Patricia da Silva. Pessoa com Deficiência: Caracterização e formas de relacionamento. *In*: CARVALHO, Alfredo Roberto de (Org.) *et al.* **Pessoa com Deficiência: aspectos teóricos e práticos**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2013.

LAGO, Danúsia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no Coensino em dois municípios**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaivitch Leontiev. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MAINARDES, Jefferson. **Ciclo básico de alfabetização: da intenção à realidade; avaliação do CBA no município de Ponta Grossa-PR**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MARKUS, Gyorgi. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 99-119.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Contribuições da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico Histórico-Crítico. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2017, 343-368.

MARTINELLI, Josemaris Aparecida. **Trabalho Colaborativo entre uma Professora Especialista e Professores do Ensino comum para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e a atividade educativa. *In*: BARROCO, Sonia Mari Shima; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana Calvo. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. 2ª impressão. Maringá: Eduem, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro Processo de Produção do Capital. Tradução: Rubens Enderle. Boitempo, 2013.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Educação Escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, n. 41, p. 80-93, 2011.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência Intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncional**. 2016. 153 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZYMANSKI, Maria Lidia Sica. Ensino e concepção de Deficiência Intelectual. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 453-457, 2016.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis- Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, v. 2, n. 03, 2010.

OLIVEIRA, Maria Júlia Dias Roque de; BORGES, Roselania Francisconi. **Projeto de Correção de Fluxo no Paraná: solução ou medida paliativa?** In: 27º Encontro Anual de Iniciação Científica/ 7º Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior. Universidade Estadual de Maringá / Centro de Ciências Humanas Letras e Artes/ Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2018/anais/artigos/2679.pdf>. Acesso em: set. 2020.

PACHECO, José Augusto. Notas sobre a diversificação/diferenciação curricular em Portugal. Intermeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS**, v. 14, n. 28, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 03**, de 07 de maio de 2004. Estabelece critérios para o funcionamento da Classe Especial de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, na área da Deficiência Mental. Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei complementar nº130**, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Diário Oficial do Paraná: Edição Eletrônica nº 8262, p. 3. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 002**, de 07 de fevereiro de 2012. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Lei complementar nº 174**, de 03 de julho de 2014. Concede a implantação da complementação da hora atividade aos integrantes do cargo de Professor no exercício da docência da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Diário Oficial do Paraná: Edição Eletrônica nº9392, p. 27. Curitiba, 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 001**, de 15 de janeiro de 2016. Estabelece critérios para a solicitação

de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba, 2016a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016**, de 15 de setembro de 2016. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 2016b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 07**, de 17 de outubro de 2016. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais-SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. Curitiba, 2016c.

PARANÁ. Gabinete do Secretário. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 113**, de 16 de janeiro de 2017. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba, 2017.

PARANÁ. Superintendência da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 09**, de 23 de abril de 2018. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba, 2018a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Orientação nº 004**. Orientação pedagógica para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede pública estadual. Curitiba, 2018b.

PRAUSE, Vanessa Fernandez. **Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental**. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: Traduções de Lev Semionovitch vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: Vozes e significados**. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROSSETTO, Elisabeth. Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva histórico-cultural. *In*: ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte (Orgs.). **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação a partir de...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

SANCHES, Andreia Cristina Conegero; *et al.* O TDAH e a medicalização da aprendizagem: enfrentamentos necessários a formação humana. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima (Org.). **O lado sóbrio da medicalização da infância: possibilidades de enfrentamento.** Rio de Janeiro: NAU, 2019, 37-67.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 8ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHMIDT, Jeani Escher; ROSSETTO, Elisabeth. **A obra de Lev Semionovitch Vigotski: conceitos e interpretações.** Curitiba: CRV, 2019.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de Autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

TEIXEIRA, Andrise; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. **O Trabalho Colaborativo entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor do ensino comum nas escolas da rede estadual, no município de cascavel.** *In*: SIPERS - Paraná/ Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <<https://www.doity.com.br/anais/sipers-/trabalho/89815>>. Acesso em: 01/06/2020.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual.** 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista.** 2ª ed. Maringá: Eduem, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem/Tailândia, 1990.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Completas. Tomo V. Fundamentos da defectología.** Cuba: Pueblo y Educación, Cuba, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* LEONTIEV, Aleksei Nikolaivitch Leontiev; LURIA, Aleksandr Romanovitch; VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem.** 11 ed. São Paulo: 2010.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: Formação nas práticas pedagógicas do Coensino.** 2014, 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do Coensino.** 2014, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus:** itinerários e diversos olhares. 2013, 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

## ANEXOS

### ANEXO 01 – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA PARA PESQUISA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL, NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.

**Pesquisador:** ANDRISE TEIXEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 14083319.4.0000.0107

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.359.602

#### **Apresentação do Projeto:**

Trata-se de investigação, por meio de entrevista, sobre a compreensão do Trabalho Colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE e o professor do Ensino Comum, nas escolas da Rede Estadual no município de Cascavel. Serão entrevistados professores de AEE e professores do ensino comum, focalizando a colaboração entre ambos no trabalho.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a pesquisadora visa investigar como o trabalho colaborativo vem contribuindo para que estudantes de Atendimento Educacional Especializado do ensino público desenvolvam as funções psicológicas superiores.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No TCLE e no projeto a autora afirma que o risco é o constrangimento. Portanto, os riscos estão devidamente explicitados.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está dentro dos parâmetros éticos.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão devidamente apresentados.

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.359.602

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa pode ser aprovada.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1352288.pdf	13/05/2019 12:14:17		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/05/2019 14:46:07	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados.doc	10/05/2019 14:42:17	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_ciencia510.docx	10/05/2019 14:40:06	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_ciencia466.docx	10/05/2019 14:39:38	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.docx	10/05/2019 14:38:42	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite.docx	10/05/2019 14:37:30	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/05/2019 14:34:05	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	10/05/2019 14:33:22	ANDRISE TEIXEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCAVEL, 31 de Maio de 2019

Assinado por:  
Dartel Ferrari de Lima  
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3092

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

## ANEXO 02 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO

SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS  
EDUCACIONAIS  
COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO ACADÊMICA  
NRE DE CASCAVEL



### DECLARAÇÃO

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Cascavel está de acordo com a condução do projeto de pesquisa **"O Trabalho Colaborativo entre o Professor do Atendimento Educacional Especializado e o Professor do Ensino Comum nas Escolas da Rede Estadual, no Município de Cascavel"**, a ser realizado pela pesquisadora **Andrise Teixeira** nas Unidades Escolares, Colégio Estadual Interlagos, Colégio Estadual José Ângelo Baggio Orso, Colégio Estadual Cataratas, Colégio Estadual Padre Carmelo Perrone, Colégio Estadual Jardim Clarito, Colégio Estadual Jardim XIV de Novembro, Colégio Estadual Wilson Joffre, Estadual Pacaembu, Colégio Estadual Ieda Baggio Mayer, Colégio Estadual Costa e Silva e Colégio Estadual Eleodoro Ébano Pereira de Cascavel/PR tendo em vista a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Cascavel. Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual do Oeste do Paraná Campus de Cascavel.

Cascavel, 26 de julho de 2019.

  
Marcia Moretti Marques Ribeiro  
Representante da CAA no NRE

  
Luciana Padilha da Silva  
Chefe do Núcleo Regional da Educação de Cascavel  
Decreto nº 1110/2019 D.O.E. 09/04/2019

## APÊNDICES

### APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*



*Aprovado na*

*CONEP em 04/08/2000*

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto: O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DO ENSINO COMUM NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL, NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL.**

Pesquisador responsável e colaboradores com telefones de contato:

Andrise Teixeira – 45 999460285

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de investigar qual a concepção de Trabalho Colaborativo dos professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais, e como esse trabalho vem se materializando nas escolas da rede estadual do município de Cascavel, para isso será realizada uma entrevista gravada com sua pessoa, com a finalidade de identificar como você direciona seu trabalho com os estudantes público da Educação Especial. Durante a execução do projeto, realizar-se-á uma entrevista sobre a forma de trabalho dos professores, com os estudantes, público do AEE, considera-se que o projeto é de baixo risco, e a qualquer momento em que o sujeito da pesquisa se sentir incomodado ou

constrangido, a entrevista será suspensa e retomada apenas com a autorização do sujeito de pesquisa. Caso haja necessidade tomar-se as providencias devidas, para ampará-lo. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Os resultados possibilitarão contribuir para futuras formações de professores das escolas públicas, formação inicial ou continuada. Pontuamos que o TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. Ressalte-se que os participantes do pesquisa não receberão nenhum pagamento, nem terão algum custo para participar da pesquisa. Será mantida a confidencialidade do sujeito, seus dados e as informações coletadas durante a entrevista, serão utilizadas somente para fins científicos. O sujeito participante da pesquisa poderá cancelar sua participação a qualquer momento. O telefone do comitê de ética é 3220-3092, caso o sujeito necessite de maiores informações. Ao término do projeto será disponibilizada síntese uma devolutiva com a análise das informações coletadas.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Eu, Andrise Teixeira, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Cascavel, 10 de maio de 2019.

## APÊNDICE 02 – ROTEIRO DA ENTREVISTA



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*

*Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

**ROTEIRO DA ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO, COM O PROFESSOR DO ENSINO COMUM DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA QUE ATENDAM ESTUDANTES DO 6.º E 7.º ANOS PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:**

Formação:

Especializações:

Em Educação Especial? Se sim, qual?

Você é efetivo ou não na rede estadual de ensino ?

Qual seu tempo de atuação?

Você tem experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

**Questão principal:**

Explique-me como você conduz o seu trabalho envolvendo estudantes público da Educação Especial?

**Questões Complementares:**

Existe articulação entre o professor do ensino comum e o professor da SRM para discutir em relação aos estudantes que são público do AEE e que frequentam a SRM?

Se sim, como acontece? Por meio de quais instrumentos, ou em quais momentos?

Você considera necessária a articulação entre o professor do ensino comum e o

professor da SRM para discutir e pensar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial? Por quê?

Você pensa que a falta ou a pouca articulação entre os professores do ensino comum e da SRM pode trazer algum prejuízo no processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial?

Em sua opinião, quais são os principais dificultadores (ou facilitadores) para que a articulação entre os professores do ensino comum e da SRM?

Qual seu conceito de Trabalho Colaborativo, como você compreende? Já ouvi falar? Como? Onde?