

**A articulação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado: desafios e possibilidades**

*Pedagogical articulation in Specialized Educational Assistance: challenges and possibilities*

Maiandra Pavanello da Rosa  
Fabiane Romano de Souza Bridi  
**Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**  
Santa Maria-Brasil

**Resumo**

Este estudo objetivou conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS. Para isso, foi necessário analisar a existência de articulação e colaboração entre ensino comum e educação especial. Como fundamentos, tem-se base epistemológica no Pensamento Sistêmico e foi construído com inspiração metodológica na Cartografia. Foram realizadas entrevistas com 26 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, bem como, foram considerados momentos de diálogo e reflexão. As práticas pedagógicas na área têm ênfase ao atendimento individual, configuradas em um viés clínico, frequentemente no mesmo turno de escolarização. Observou-se que a articulação entre educação especial e ensino comum é frágil, caracterizada por conversas informais, ênfase à adaptação de materiais, sem momentos destinados ao planejamento.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Práticas Pedagógicas; Articulação Pedagógica.

**Abstract**

The objective of this study was to know the organization of pedagogical practices in special education in the State Education Network of Santa Maria/RS, by analyzing the existence of articulation and collaboration between regular education and special education. It has a theoretical and epistemological basis in Systems Thinking and it was built with a methodological inspiration in Cartography. Interviews were conducted with 26 teachers who work in the Specialized Educational Assistance, as well as moments of dialogue and reflection. Pedagogical practices in the area have an emphasis on individual assistance, set in a clinical approach, often in the same schooling shift. The articulation between special education and regular education is fragile, characterized by informal conversations, with emphasis on adapting materials, without moments dedicated to planning.

**Keywords:** Special Education; Pedagogical practices; Pedagogical Articulation.

## **Introdução**

O presente artigo é fruto de tese de Doutorado e objetivou conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial na Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS, analisando a existência de articulação e colaboração entre ensino comum e educação especial. Foi construído com inspiração metodológica no Método da Cartografia e se configura como um mapa dos observadores/pesquisadores, ou seja, trata-se do nosso olhar e construção sobre a temática investigada.

Este estudo parte do fundamento de que a educação é direito inegociável de todos, (BRASIL, 1988; 2001; 2008; 2009; 2015). Historicamente, a educação especial caminhou paralelamente ao ensino regular, organizada de forma substitutiva ao ensino comum. A partir da década de 1990 e dos anos 2000, com a perspectiva da educação inclusiva, a maior parte dos estudantes com deficiência passaram a frequentar turmas comuns do ensino regular.

As práticas pedagógicas, nessa perspectiva, são partes constituintes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual ganhou centralidade como serviço da educação especial, caracterizando-se como complementar ou suplementar ao ensino comum e não mais substitutivo. A atuação do professor de educação especial necessitou ser reconfigurada, priorizando um trabalho pedagógico articulado ao ensino comum.

A presente reflexão tem base no Pensamento Sistêmico, o qual compreende os sistemas como a complexa rede de relações que se estabelecem em um determinado contexto. Diante disso, entende-se que olhar o mundo através da perspectiva sistêmica impõe ampliar o foco de observação, não restringindo o olhar ao objeto e sim às relações (VASCONCELLOS, 2013).

Com base nessa premissa, compreendemos o Atendimento Educacional Especializado em um sentido amplo, transversal ao ensino comum e, dessa forma, corroboramos com Baptista (2013) no que tange às funções deste profissional, entendendo que ele deve atuar como um agente no processo de inclusão, para isso deve apoiar a formação dos colegas no que se refere à educação especial, de forma que proponha um processo de articulação entre escola, família e equipes externas e também no que diz respeito ao trabalho colaborativo com a sala de aula comum, em parceria com o professor do ensino regular.

Dessa forma, nos questionamos: as práticas pedagógicas em educação especial no contexto pesquisado têm contemplado a vivência dos estudantes público-alvo da educação

especial em todos os contextos escolares? Tem se configurado de forma articulada entre ensino comum e educação especial?

### **Caminhos metodológicos**

A presente pesquisa tem como base o Pensamento Sistêmico, a partir da compreensão de que pensar e pesquisar sistemicamente exige abandonar interpretações lineares e simplificadas que fundamentam o paradigma tradicional da ciência. Pesquisar com base no Pensamento Sistêmico é valorizar as relações que se estabelecem em um contexto, reconhecendo que as partes constitutivas de um sistema funcionam sempre em relação umas com as outras, inclusive com o observador (VASCONCELLOS, 2013). O estudo foi construído com inspiração metodológica nos princípios da Cartografia. Segundo Kastrup (2007, p. 15), cartografar é um método “que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto [...] trata-se sempre de investigar um processo de produção”.

Compreendendo a complexidade dos sistemas e valorizando a influência das relações, a cartografia propõe que o pesquisador seja um agente na construção de uma realidade, compreendendo a impossibilidade de manter uma neutralidade, sendo que irá produzir um conhecimento de acordo com as suas percepções e sensações (ROMAGNOLI, 2009).

O objetivo principal deste estudo é conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial na Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria/RS, analisando a existência de articulação e colaboração entre educação especial e ensino comum. Como forma de produção de dados, foram realizadas entrevistas com 26 professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Estadual de Ensino de Santa Maria/RS, bem como nove encontros para diálogo e reflexão. Todos os momentos ocorreram através da Plataforma Google Meet, pois estávamos vivenciando o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19<sup>1</sup>. A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa através do Parecer número 4.177.962 de 2020. Para a análise, foram considerados os dados empíricos produzidos, os quais foram revisitados com olhar atento e analisados sob as lentes teóricas de autores como Maturana e Varela (2001), Meirieu (1998; 2005; 2006), entre outros.

### **Práticas pedagógicas em educação especial: conjuntura histórica, teórica e política**

Práticas pedagógicas são o eixo central no ofício do professor e se configuram como as relações que se estabelecem entre educador e educando, como as apostas que o professor

mantém sobre a educabilidade dos seus alunos e a energia de conduzi-los por uma aventura que cada um viverá conforme as suas experiências.

É a relação entre professor, estudante e objeto de aprendizagem que se constitui o momento pedagógico. Um professor que possui um projeto pedagógico acredita na potencialidade de aprendizagem dos estudantes, colocando o objeto de aprendizagem em evidência, o qual se configurará como um projeto pessoal do aluno (MEIRIEU, 2006). O estudante não é passivo ao projeto pedagógico do professor, ou seja, não é alguém que vai captar e adquirir os conhecimentos, como se esses fossem objetos que precisam ser tomados para si.

Compreendemos o ser humano conforme Maturana e Varela (2001), como seres vivos autopoieticos, sistemas fechados, parte ativa no conhecer e não meros receptores de informação e, nesse sentido, refletir sobre as práticas produzidas no contexto escolar é urgente.

[...] repensar práticas a fim de relacioná-las com propostas de processos vitais, em termos de propor atividades mobilizadoras que sirvam para pôr em movimento processos de autoconstrução. Assim, precisamos pensar em estratégias pedagógicas como dispositivos de desencadeamento de situações internas aos sujeitos estudantes, proporcionando então ambientes de autoexperimentação (PELLANDA, 2009, p. 43).

As práticas pedagógicas funcionam como perturbações do meio, as quais não determinam as mudanças e efeitos que ocorrem nos estudantes, apesar da intencionalidade do professor, mas que sempre reverberam de alguma forma. Tal afirmação não dispensa os necessários objetivos e planejamentos do professor, mas a proposta do professor terá efeitos diversos em diferentes sujeitos, os quais não são passíveis de total controle.

Quando se trata da educação especial, historicamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse campo se configuraram como paralelas ao ensino comum, já que durante muito tempo, a educação especial ocupou um lugar a parte da educação geral. Compreendida como uma ação de normalização, a educação das pessoas com deficiência foi inicialmente discutida pela área médica. Itard (1774-1838), Séguin (1812-1880), Montessori (1870-1952) e Korczack (1878-1942) foram médicos preocupados com o desenvolvimento e educação das pessoas com deficiência e propuseram práticas baseadas na educação e desenvolvimento destes sujeitos (TEZZARI, 2009).

Posteriormente, a psicologia se preocupou pela área. Helena Antipoff (1892-1974) se ocupou da educação das pessoas com deficiência em espaços especializados, segmentando os alunos a partir de seus déficits. As práticas pedagógicas se caracterizaram como ortopedia mental, a partir do desenvolvimento de práticas pouco desafiadoras e repetitivas, em classes e escolas especiais (RAFANTE, 2011).

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica orientou quanto à escolarização dos estudantes com deficiência, sendo o primeiro documento que menciona o trabalho articulado entre ensino comum e educação especial e que se preocupa com as possibilidades de acesso ao currículo. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) trouxe movimentos mais contundentes em relação à inclusão escolar. Diversos espaços pedagógicos especializados, como classes e escolas especiais, tiveram suas atividades encerradas ou ressignificadas e os alunos passaram a frequentar turmas de ensino regular com apoio do Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008). O AEE passou a operar como o principal serviço da educação especial. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 instituiu as diretrizes operacionais para esse serviço na educação básica, orientando, entre as atribuições deste professor, a organização dos atendimentos, o desenvolvimento de articulação com o ensino e a orientação aos professores (BRASIL, 2009).

A mudança de paradigmas e práticas tendem a levar um tempo para sua efetivação. Observa-se que, apesar das orientações legais referentes à articulação, as práticas pedagógicas em educação especial, ainda que ocorram majoritariamente no contexto da escola comum, restringem-se muito ao atendimento em sala de recursos, em uma perspectiva clínica, com poucas trocas entre os diferentes espaços escolares.

O AEE aparece como uma [...] complementação curricular para os alunos com deficiência, com princípios pedagógicos, sem pretender substituir os conteúdos acadêmicos. Para alcançar esse objetivo deverá superar o modelo clínico e realizar o atendimento com o propósito de criar zonas de desenvolvimento proximal, tendo experiências com outros alunos e com o professor mediador, para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência (FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015, p. 55).

O viés clínico, ainda muito presente na área, é um dos fatores influentes na organização de práticas com foco no déficit e com perspectiva de reabilitação, influenciando assim a proposição de práticas mais direcionadas ao atendimento individualizado. Além do

olhar clínico, a dificuldade de organização de espaços/tempo para os docentes comunicarem-se e a quantidade de tempo dedicado ao atendimento individualizado se configuram como fatores responsáveis pelas fragilidade na articulação pedagógica.

Compreendemos que a proposição de um trabalho mais colaborativo entre ensino comum e educação especial se apresenta como uma das possibilidades de superação do modelo clínico. Os propósitos do AEE estão delineados de forma a possibilitar acesso, participação e aprendizagem, eliminando as barreiras que impeçam esses processos e promovendo condições de continuidade de escolarização.

[...] não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (BAPTISTA, 2013, p. 48).

Entendemos que a prática do professor de educação especial expande-se para além da sala de recursos, funcionando como um articulador no processo de inclusão no contexto escolar. Corroboramos com Meirelles (2016), ao descrever o serviço da educação especial como rizomático, considerando o AEE mais potente quando se apresenta de forma a contemplar também as vivências dos estudantes em sala de aula.

Nessa perspectiva, propostas de práticas pedagógicas que articulam a educação especial e ensino comum têm ganhado centralidade no trabalho da educação especial no contexto do ensino comum. Destacamos a Bidocência (BEYER, 2005); o Trabalho Docente Articulado (HONNEF, 2018) e Ensino Colaborativo/Coensino (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) como propostas de articulação pedagógica.

O sistema de Bidocência é apresentado por Beyer (2005) como a prática de dois professores em sala de aula, o professor regente e um professor especialista por algumas horas semanais. Nesse modelo de trabalho, o professor especialista não se restringe ao trabalho voltado ao estudante com deficiência, mas sim realiza sua prática em colaboração com o professor regente no contexto de toda a turma.

Em uma perspectiva colaborativa, Capellini e Zerbato (2019) propõe o Ensino Colaborativo ou Coensino, que se configura como uma prática totalmente articulada entre ensino comum e educação especial, tanto nos aspectos referentes ao planejamento, quanto no desenvolvimento e na avaliação. Nesse modelo, a responsabilização pelas práticas em sala de aula são de ambos os professores sem hierarquia no trabalho.

O Ensino Colaborativo [...] é um dos modelos de prestação de serviço de apoio, no qual um professor de ensino comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36).

O Ensino Colaborativo/Coensino está baseado na abordagem social da deficiência e valoriza o contexto da sala de aula comum, considerando esse espaço como prioritário no que se refere às experiências de aprendizagem dos alunos, já que é, nesse contexto, que os estudantes passam a maior parte do seu tempo de vida escolar. Tal proposta tem se mostrado promissora na perspectiva da inclusão escolar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019).

O Trabalho Docente Articulado prevê o trabalho articulado entre professores do ensino comum e educação especial nos aspectos referentes ao planejamento e à avaliação, porém se apresenta de forma mais flexível quanto a participação dos professores de educação especial na execução de atividades em sala de aula comum. Valoriza tanto as práticas realizadas em sala de aula comum, quanto as práticas realizadas em atendimentos individualizados (ou em pequenos grupos) no contexto da sala de recursos, atribuindo igual importância a ambos os espaços pedagógicos (HONNEF, 2018).

Compreendemos tais proposições de práticas articuladas como promissoras no que tange à qualidade na escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, bem como potentes na garantia de acessibilidade curricular. A organização de práticas que valorizem a experiência e a individualidade de cada sujeito, preconizado pela garantia de vivências que viabilizem a escolarização plena e o acesso ao currículo se configuram como práticas democráticas de ensino. Dessa forma, o apoio da educação especial retira o foco do sujeito e da sua deficiência, ampliando o olhar para o contexto. E como tal prática tem se organizado no contexto pesquisado?

### **Atendimento Educacional Especializado e as práticas pedagógicas no contexto pesquisado**

A Rede Estadual de Ensino no município de Santa Maria/RS conta com 41 escolas, que contemplam diferentes etapas e modalidades, dessas, 35 ofertam o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Nesse contexto, trabalham o total de 44 professoras de educação especial, distribuídas com jornada de trabalho entre 10 a 40 horas semanais em determinadas escolas, sendo a maior parte das professoras com 20 horas em cada instituição. Tais professoras têm autonomia para organizar suas práticas seguindo as orientações

organizativas do AEE, que obedecem ao que é determinado pela legislação e conforme as orientações da Rede e da equipe diretiva. Isso pode ser observado nos depoimentos que seguem:

*Eu tenho muita autonomia na escola, para planejar e sugerir as estratégias, tudo que eu penso com relação ao aluno que estou atendendo e aqueles que passaram a ser atendidos depois de uma avaliação (MAGNÓLIA, 2020).*

*Tenho bastante autonomia na escola com relação à organização dos meus horários e da necessidade de cada aluno, do que eu vou atender, de quando eu estou na sala de aula (MARGARIDA, 2020).*

A autonomia das professoras em relação à organização dos atendimentos está prevista na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009. O parágrafo III do 13º Artigo do documento ressalta que cabe ao professor “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2009). As práticas frente aos estudantes são organizadas quando esses já estão matriculados e identificados como público-alvo da educação especial, ou, a partir de um encaminhamento da sala de aula, em que normalmente se inicia uma avaliação pedagógica, a qual é realizada pelo professor de educação especial que determina o ingresso ou não do aluno no AEE. Esse processo de ingresso ou não pode ser evidenciado no testemunho subsequente:

*Eu faço avaliação sempre do aluno, se é um aluno novo e mesmo que não seja eu faço todo o ano, mas se é um aluno novo ou encaminhado pela sala de aula, eu faço uma avaliação mais detalhada, anamnese, tento ter o contato com todos os profissionais que atendem aquele aluno [...] eu faço o planejamento do que vai ser feito com aquele aluno (BEGÔNIA, 2020).*

A avaliação pedagógica no AEE, realizada através do encaminhamento da sala de aula comum, é algo corriqueiro no serviço do professor de educação especial. Ocorre a partir de alguns movimentos que incluem a observação em sala de aula e nos demais contextos escolares; a conversa com familiares ou responsáveis e com as redes de apoio que o estudante frequenta e a avaliação pedagógica das aprendizagens em sala de recursos. Após o período de avaliação, é realizado um plano individualizado, conforme os relatos seguintes:

*[...] e depois de eu conhecer esse aluno eu vou fazer meu plano, em cima dessas observações, em cima do relato dos responsáveis, da anamnese, a partir da observação desse aluno, em relação às suas aprendizagens, limitações e potenciais eu vou construir um plano (FLOR DO CAMPO, 2020).*



*[...] faço todo aquele trabalho de observação, vou acompanhando ele na rotina de sala de aula e também faço todo o planejamento de como vou avaliar, que aspectos eu vou abordar naquela avaliação (MAGNÓLIA, 2020).*

No contexto pesquisado, os atendimentos individualizados aparecem como principal atuação do professor de AEE. A orientação é de que esses atendimentos ocorram em turno inverso ao da escolarização, considerando o caráter complementar ou suplementar ao ensino comum (BRASIL, 2008; 2009; 2011). No entanto, a organização do atendimento em turno inverso ao da escolarização não é uma prática frequente no contexto pesquisado, por diferentes motivos, tais como: infrequência dos alunos no turno inverso, ou seja, “a maioria não vai no turno inverso, a gente tem que retirar no próprio turno” (GÉRBERA, 2020); fragilidade no apoio da gestão para mobilizar e comprometer as famílias e organizar tais atendimentos e descrença no potencial do aluno, que faz com que a retirada do aluno de sala de aula não seja um problema para a escola ou professores.

*A gente tenta fazer o atendimento no turno inverso como nos é colocado, e seria o ideal [...] digo que entre dez alunos, eu consiga dois ou três no turno inverso, que é bem difícil (PERPÉTUA, 2020).*

Reconhecemos a centralidade que o atendimento individualizado apresenta em sobreposição ao trabalho mais articulado com a sala de aula. Tal sobreposição é visível quando Rosa (2020) destaca que “muitos alunos eu acabo atendendo no mesmo turno, porque eles não vão no contraturno”; assim como as demais professoras mencionam que as suas práticas estão organizadas a partir do atendimento individualizado, o qual ocorre frequentemente no mesmo turno escolar, quando o estudante é retirado da sala de aula para frequentar atendimento em sala de recursos, conforme está explícito na citação abaixo:

*Atendo quase todos no mesmo turno, porque são alunos bem mais comprometidos e aí elas (gestão) até solicitam que seja no mesmo turno, porque tem alunos muito agressivos, tem muitos autistas (VERBENA, 2020).*

Nesse sentido, é possível perceber a tensão recorrentemente entre ofertar o atendimento em sala de recursos, complementando a aprendizagem dos alunos, e retirá-los da sala de aula, sobrepondo o AEE ao ensino comum e substituindo, ainda que por um pequeno período, a escolarização no ensino regular.

Diante das contradições que enfrenta, o educador tem várias possibilidades: 1) abandonar uma das duas alternativas de maneira arbitrária; 2) oscilar entre uma e outra dependendo do momento; 3) assumir as contradições sob a forma de uma tensão interna fecunda, capaz de contribuir para a invenção de dispositivos que permitam integrar e, se possível, ultrapassar os dois polos (MEIRIEU, 2005, p. 74).

Observamos a situação angustiante do professor de educação especial a partir das contradições e tensões destacadas por Meirieu (2005). Compreendemos, na fala das professoras, a dificuldade em desconstruir ou ressignificar uma organização histórica que atribuiu a escolarização dos alunos com deficiência ao campo da educação especial de forma paralela ao ensino comum.

Entre os fatores que justificam a retirada dos alunos de sala de aula, destacamos a falta de apoio da gestão escolar, a qual poderia se configurar, em parceria com os professores de educação especial, como ponto de partida para espaços de articulação e colaboração. Existe fragilidade na promoção de um suporte para permanência desses alunos em sala de aula, sendo que a própria gestão, por vezes, solicita que os alunos sejam retirados da sala de aula, dificultando o processo democrático de escolarização. Entre os aspectos relevantes para a permanência dos estudantes em sala de aula comum, está a proposição de um planejamento que contemple as especificidades de cada um.

Quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento. Os professores que visam trabalhar nesta proposta, sem tempo, acabam trabalhando superficialmente em planejamentos que acontecem fora do espaço escolar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 33-34).

A compreensão de incapacidade de aprender das crianças com deficiência é corriqueira na área e, por vezes, justifica a retirada dos alunos de sala de aula. Tal noção é percebida pelos próprios professores de educação especial quando relatam que “*eles não têm condições e não ficam em sala de aula*” (ORQUÍDEA, 2020) e de que o atendimento no mesmo turno justifica-se pelos alunos serem “*bem mais comprometidos*” (VERBENA, 2020). Os discursos, quando se trata de alunos com deficiência, frequentemente giram em torno condições inerentes a esses ou de que tais conteúdos e atividades não os interessam ou não são importantes para suas vidas. A cultura sobre a incapacidade das pessoas com deficiência impera nos contextos escolares.

É importante destacar que o Parecer nº 56, de 2006, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, prevê a realização do apoio pedagógico do professor de educação

especial tanto nas classes comuns, mediante a atuação do professor de educação especial, como nas salas de recursos (RIO GRANDE DO SUL, 2006).

As professoras entrevistadas compreendem a articulação pedagógica e o trabalho colaborativo entre as áreas a partir de planejamentos e práticas articuladas com os demais professores e turmas de ensino comum, relatando que tal ação não faz parte da realidade profissional delas. Na percepção dessas, o trabalho articulado e a proposição de ensino colaborativo necessita de tempo disponível para diálogos, abertura dos professores e apoio da gestão. No contexto pesquisado, as entrevistadas relatam que não dispõem de um momento específico para processos de articulação e colaboração pedagógica. As trocas que realizam junto aos professores do ensino comum, organizam-se a partir de conversas casuais nos corredores, sala dos professores, por aplicativo de comunicação e trocas de ideias em reuniões esporádicas. Não mencionam a existência de reuniões pedagógicas específicas para planejem de forma colaborativa. Essa dificuldade está clara na sequência:

*[...] paralelo à reunião a gente senta em grupos ali ou fala individualmente sobre cada aluno, ou na hora do recreio, ou as colegas vão lá na sala e dizem “preciso de uma atividade, eu tô trabalhando isso, o que posso trabalhar com esse aluno nessa mesma linha dos demais?” [...] a articulação é feita assim (GÉRBERA, 2020).*

O diálogo esporádico entre os professores, sem a organização de momentos próprios para a colaboração entre educação especial e ensino comum, as quais “acontecem no dia a dia mesmo” é considerado como articulação pedagógica (ÍRIS, 2020). Ocorrem em breves momentos, nos quais os professores tentam organizar-se para conversar sobre determinado estudante ou situação, adaptar alguma atividade ou avaliação. Os professores vão ajustando-se, criando breves espaços de diálogos entre os corredores da escola ou a distância, com a utilização de aplicativos de comunicação, de forma precária, improvisada e sem uma regularidade.

*A maior parte é adaptação de atividades, porque assim eu tenho acesso quando eu consigo participar dos planejamentos delas assim, daquele planejamento do mês por exemplo, quando eu consigo participar junto ai dá, mas assim, eu faço mais mesmo é a adaptação (DÁLIA, 2020).*

Pensar em planejamento articulado, no contexto pesquisado, é algo inexistente. Não ocorrem e, em nenhum momento, foi relatado uma tentativa que partisse da gestão escolar

para tal ação. As tentativas de comunicação e articulação com o ensino comum sempre partem das professoras de educação especial, as quais têm realizado iniciativas de inserção em sala de aula, a fim de estarem mais próximas dos professores, dos alunos e das relações que se estabelecem no contexto em que estão inseridas.

*A maioria dos professores que eu consigo ficar mais na sala são as que os alunos têm maior necessidade de a gente estar ali, maiores problemas com relação ao comportamento, alunos que têm esses rompantes, que se atiram no chão, que gritam muito, ainda a minha inserção maior é nesses casos (MARGARIDA, 2020).*

As professoras de educação especial têm realizado movimentos de inserção nas salas de aula. A presença desse profissional em sala de aula não é uma prática naturalizada nas escolas e, nos momentos em que acontecem, parte de uma iniciativa das professoras de educação especial, como destaca Rosa (2020) ao relatar “estou me inserindo mais dentro da sala e estou gostando desse atendimento do AEE em sala de aula”. Muitas vezes, a entrada da professora de educação especial em sala de aula está relacionada a questões comportamentais dos estudantes, como pode ser observado na fala de Margarida (2020) a qual relata que ingressa nesse espaço quando há matrículas de “alunos que têm esses rompantes, que se atiram no chão, que gritam muito”. Também existem momentos em que as professoras sentem desconforto em adentrar o espaço da sala, como pode ser percebido na fala de Prímula (2020), ao relatar que “ia muito nas turmas, sempre mantinha esse vínculo, uma vez por semana, às vezes parecia que eu estava incomodando, sabe? Dava um desconforto”.

É possível perceber que a relação entre professores de ensino comum e educação especial é mais próxima nos iniciais do ensino fundamental, ou seja, nesse contexto, a articulação entre ensino comum e educação especial ocorre com menor dificuldade. Infere-se que a presença de um único professor responsável pela turma torne mais fácil a comunicação entre os professores, conforme consta nos depoimentos seguintes:

*Com os anos iniciais é bem mais tranquilo, porque como é um professor por turma, os professores conhecem os alunos como a palma da mão deles, então hoje em dia está mais tranquilo, a gente consegue adaptar material, a gente conversa (BROMÉLIA, 2020).*

*O professor de currículo (anos iniciais), por ele ser unidocente, a gente tem mais acesso a todo o currículo, consegue planejar tentando fazer um trabalho interdisciplinar, costurando uma ação com a outra, é mais tranquilo, mais fácil (MAGNÓLIA, 2020).*

Quando se trata dos anos finais e do ensino médio, a articulação pedagógica aparece de forma mais rígida. Compreendemos que a quantidade de turmas e alunos que o professor de área possui dificulta a proximidade e o conhecimento de cada um, bem como a carga horária do professor na escola possam ser fatores relevantes de entrave na comunicação entre as áreas. Assim como está na sequência:

*O professor de área [...] é uma carga horária pequeníssima, às vezes é um período e troca, e aí ele não tem aquele contato, então a dificuldade do professor de área, às vezes, é a carga horária mesmo (JASMIM, 2020).*

*Já nos anos finais e ensino médio é bem mais difícil, porque além de serem vários professores, ainda muda muito, né? Às vezes o professor sai, às vezes o professor tem 5 horas na escola, aí sai da escola e vem outro, aí o professor de Matemática do fulaninho já não é mais esse (BEGÔNIA, 2020).*

Existe uma distância ainda maior entre ensino comum e educação especial quando se trata das etapas de anos finais e ensino médio. Falta de tempo para tal articulação e rotatividade dos professores são fatores que podem influenciar na fragilidade da articulação pedagógica.

Compreendemos que a proposição de processos colaborativos necessita de condições de trabalho, tanto nos aspectos relacionados ao tempo para trocas, reflexões e formação, como na valorização do professor. A desvalorização do professor de educação básica é histórica em nosso país e constitui-se em uma realidade e, na maior parte das redes de ensino, muitas vezes, incentiva esse profissional a submeter-se a um regime de trabalho de 60 horas semanais. Begônia (2020) é enfática ao relatar que os “*professores estão massacrados, a gente sabe, eu também me incluo nessa, com perda de direitos, com salário atrasado não sei há quantos anos, defasado e tudo mais, eu acho que isso influencia muito sim*”.

No geral, é possível perceber que as práticas pedagógicas em educação especial ainda estão muito voltadas à sala de recursos, apresentando um viés clínico, pouco articuladas às vivências dos estudantes no ensino comum. O foco de atuação do professor de educação especial se configura como atendimentos individualizados, os quais, muitas vezes, sobrepõem-se ao ensino comum, configurando-se como práticas que substituem a escolarização no contexto regular de ensino, bem como promovendo uma diferenciação curricular.

Os processos de articulação e colaboração entre educação especial e ensino comum são frágeis, sendo que não existe uma organização de tempo e espaço oficiais para que as trocas entre os professores ocorram. Quando o professor de educação especial se aventura nas salas de aula, a presença desse aparece muito relacionada ao apoio direto ao aluno público-alvo da educação especial, reforçando a ideia da responsabilização desse profissional pela escolarização do estudante.

### **Considerações finais**

Neste artigo, após realizadas as análises e as discussões, retomamos o objetivo geral que tratou de conhecer a organização das práticas pedagógicas em educação especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS, analisando a existência de articulação e colaboração entre ensino comum e educação especial. Por meio das entrevistas com professoras que atuam no contexto pesquisado, foi possível perceber alguns aspectos como: organização das práticas muito voltadas ao atendimento individualizado e a carência nos processos de articulação e colaboração entre ensino comum e educação especial.

No que diz respeito aos atendimentos em sala de recursos, observamos que frequentemente ocorrem no mesmo turno de escolarização dos alunos, desconfigurando o caráter complementar ou suplementar e caracterizando-se como substitutivo, bem como se constituindo a partir de uma diferenciação curricular. Os motivos que justificam tal organização estão relacionados principalmente às condições do aluno, entendidas como incapacitantes para permanência em sala de aula; às dificuldades da família em levar o estudante ao atendimento no turno inverso; à exigência da gestão em retirar da sala aula e à carência de transporte escolar que os leve para o turno inverso.

A articulação pedagógica é precária, pois se resume às pequenas conversas que resultam, normalmente, em adaptações de propostas, conteúdos e atividades, porém, não se relacionam ao planejamento em conjunto. Não existem espaços ou momentos específicos destinados aos processos de colaboração na escola, sendo que esses configuram-se de forma improvisada, pouco planejada e frágil. Entre os fatores que prejudicam a articulação pedagógica e os processos de colaboração na escola está a falta de tempo para que ocorram momentos de trocas e diálogos formais. As conversas ocorrem nos corredores, nas salas dos professores e em momentos de intervalos e paralelas às reuniões pedagógicas.

Apesar da perspectiva inclusiva estar vigente há, pelo menos uma década, ainda é perceptível a cisão entre educação especial e ensino comum através das práticas pedagógicas. Proporcionar experiências ricas em articulação pedagógica pode romper com a compreensão de responsabilidade da educação especial pela escolarização dos sujeitos com deficiência, qualificando assim as práticas dentro da sala de aula comum, provendo experiências mais enriquecedoras aos alunos público-alvo da educação especial.

### Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013, p. 43-62.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

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). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 22 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Resolução 04, de 02 de outubro de 2009**. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001**. 2001a. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

FERREIRA, S. M.; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. O serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva. **Rev. Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14993/17828>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HONNEF, C. **O Trabalho Docente Articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial**. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia e Sociedade**; 19(1): p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822007000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000100003)> Acesso em: 21 jun. 2020.

MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRELLES, M. C. B. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Comissão Especial de Educação Especial. **Parecer nº 56 de 2006**. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0056-2006>. Acesso em: 10 set. 2020.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21 (2), p. 166-173, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2020.

TEZZARI, M. L. **Educação especial e ação docente: da medicina à educação**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.



VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 10. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

WHO. **Coronavirus disease (COVID-19)**. Disponível em [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1). Acesso em: 11 mai 2023.

## Notas

---

<sup>i</sup> Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou como pandemia a Covid-19, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, que se espalhou brusca e rapidamente pelo mundo, exigindo isolamento social a fim de amenizar a transmissão.

## Sobre as autoras

### **Maiandra Pavanello da Rosa**

Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Mestra e Doutora em Educação na Linha de Pesquisa - Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro participante do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/UFSM. E-mail: [maiandra.pavanello@gmail.com](mailto:maiandra.pavanello@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2918-3536>.

### **Fabiane Romano de Souza Bridi**

Professora Associada do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão - NUEPEI/UFSM. E-mail: [fabianebridi@gmail.com](mailto:fabianebridi@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>.

Recebido em: 29/10/2022

Aceito para publicação em: 27/04/2023