

## A COLABORAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A COMUNIDADE ESCOLAR

THE COLLABORATION BETWEEN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE AND THE SCHOOL  
COMMUNITY

LA COLABORACIÓN ENTRE EL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO Y LA COMUNIDAD  
ESCOLAR

**Rita de Cássia Araújo Abrantes dos Anjos**

Mestre em Educação, UCB, Universidade Católica de Brasília.

E-mail: r.abrantes2@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7775-7659>

**Ivar César Oliveira de Vasconcelos**

Doutor em Educação, Universidade de Lisboa/Instituto de Ciências Sociais.

E-mail: ivcov@hotmail.com.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5186-8000>

**Geraldo Caliman**

Doutor em Educação. Instituição UCB – Universidade Católica de Brasília.

E-mail: caliman@p.ucb.br.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

### RESUMO

O presente estudo, que é o recorte de uma dissertação de mestrado em educação, investiga a colaboração entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os principais atores da escola inclusiva, pressupondo-se que o sucesso desse tipo de escola depende de sua capacidade de promover trabalhos colaborativos entre seus atores. Adotou-se a abordagem qualitativa-exploratória, na modalidade de estudo de caso, utilizando-se de observações, entrevistas e análise documental, bem como de técnicas da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que o trabalho em conjunto entre os membros da escola precisa ser colaborativo, envolvendo o AEE e a comunidade, o que potencializa as aprendizagens, tanto de alunos, quanto de professores. Docentes do ensino regular relataram que obtêm êxito do processo educacional quando recebem apoio do AEE, pais e direção. Já os que atuam no AEE, com situações múltiplas e complexas, informaram que seu trabalho é mais eficaz quando têm a colaboração de todos os envolvidos com a educação e que, por isso mesmo, se esforçam para manter vínculos, bem como estabelecer o diálogo e a comunicação constantes.

**Palavras-chave:** Inclusão. Atendimento educacional especializado. Colaboração. Aprendizagem.

### ABSTRACT

The present study, which is the clipping of a master's dissertation in education, investigates the collaboration between Specialized Educational Service (SES) and the main actors of the inclusive school. It assumes that

the success of this type of school depends on its ability to promote collaborative work among its actors. The qualitative-exploratory approach was adopted, in the case study modality, using observations, interviews and document analysis, as well as content analysis techniques. The results showed that the joint work between school members needs to be collaborative, involving the SES and the community, which enhances the learning of both students and teachers. Regular school teachers reported that they succeed in the educational process when they receive support from the SES, parents and management. Those working in the SES, with multiple and complex situations, reported that their work is more effective when they have the collaboration of all those involved in education and that, for this reason, they strive to maintain links, as well as establish dialogue and constant communication.

**Keywords:** Inclusion. Specialized educational service. Collaboration. Learning.

### RESUMEN

El presente estudio, que es el recorte de una disertación de maestría en educación, busca investigar la colaboración entre el Servicio Educativo Especializado (SEE) y los principales actores de la escuela inclusiva, suponiendo que el éxito de este tipo de escuela depende de su capacidad para promover el trabajo colaborativo entre sus actores. Se adoptó el enfoque cualitativo-exploratorio, en la modalidad de estudio de caso, utilizando observaciones, entrevistas y análisis documental, así como técnicas de análisis de contenido. Los resultados mostraron que el trabajo conjunto entre los miembros de la escuela debe ser colaborativo, involucrando el SEE y la comunidad, lo que mejora el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los maestros. Los maestros de escuela regular informaron que tuvieron éxito en el proceso educativo cuando recibieron apoyo del SEE, los padres y la administración. Quienes trabajan en SEE, con sus situaciones múltiples y complejas, informaron que su trabajo es más efectivo cuando cuentan con la colaboración de todos los involucrados en la educación y que, por esta razón, se esfuerzan por mantener vínculos, así como establecer diálogo y comunicación constante.

**Palabras clave:** Inclusión. Servicio educativo especializado. Colaboración. Aprendizaje.

### INTRODUÇÃO

A concepção de educação inclusiva foi gerada historicamente na defesa dos direitos de cidadania, ancorada nos princípios de justiça social, equidade e valorização das diferenças. Desde a década de 1990, o Brasil assumiu o compromisso de instituir políticas para promover a educação para todos, especialmente após assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998), que recomenda a promoção de uma educação inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, passam a estudar juntos.

No intuito de cumprir essa recomendação e assegurar os direitos dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), o Brasil instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). À medida que se cumpre o seu objetivo de aumentar o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos, passa a haver um aumento desse público na rede regular de ensino em todo o país.

Considerando tais objetivos e tendo garantido o acesso dos alunos PAEE, o propósito da educação passou a ser o de assegurar um ensino de qualidade que beneficie

a todos, provocando mudanças na organização das escolas e desafiando educadores a assumirem novas práticas educacionais capazes de promover a aprendizagem desses alunos. Ora, no ensino para todos e de qualidade, as práticas educativas se conduzem pela solidariedade, colaboração e compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos (CARNEIRO, 2008).

Assim, para garantir esse ensino de qualidade e apoiar a aprendizagem desses alunos foi implementado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como espaço prioritário a Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2008). O Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011), que trata do AEE, aponta para a necessidade de planejamento e articulação entre educação especializada e o ensino comum, pressupondo que a responsabilidade por essa articulação deve ser compartilhada em um esforço coletivo, quando todos os envolvidos se dedicam para viabilizar as aprendizagens (SASSAKI, 2010).

Desse modo, refletiu-se: se em um ambiente inclusivo, toda a comunidade deve se responsabilizar pela educação dos alunos, o sucesso dessa educação conta com a capacidade de seus atores trabalharem de forma colaborativa. Diante dessa premissa, surgiu a questão de pesquisa que norteou o presente estudo: como ocorre a articulação entre o AEE e a comunidade escolar? A partir desse questionamento e da revisão da literatura sobre o tema, o presente estudo teve por objetivo principal analisar a articulação entre o AEE e os principais atores dessa escola inclusiva.

Espera-se contribuir positivamente para o desenvolvimento de uma educação mais colaborativa, incentivando a parceria entre o AEE e a comunidade escolar, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, assim como, ao aprimoramento de políticas públicas voltadas à Educação Especial e Inclusiva.

### **O AEE e o professor especialista**

Os princípios da educação inclusiva estão presentes na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988). A Carta Magna brasileira define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. Ela estabelece a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola como princípios para o ensino e legitima a oferta do AEE, preferencialmente, na rede

regular de ensino, como dever do Estado (art. 208). Desde então foram elaborados diversos dispositivos legais, visando salvaguardar direitos baseados nesses princípios.

Dentre os documentos mais importantes para consolidação da educação inclusiva no país, encontra-se o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cujo objetivo é o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes que fazem parte do PAEE e orienta os sistemas de ensino a garantir, entre as ações propostas, a oferta do AEE, bem como a participação da família e da comunidade.

Assim, o AEE é instituído nas escolas como o apoio, tanto para alunos, pais, professores e demais membros escolares, apontando para uma atuação de caráter interativo, o que se confirma também na Resolução nº 4/2009. Os art. 9 e 13 indicam que a atuação do professor especialista requer a articulação entre outros segmentos da comunidade escolar (BRASIL, 2009). Essa resolução ressalta que, para essa atuação, o profissional do AEE deve ter formação inicial que o habilite a exercer a docência e receber formação específica para a Educação Especial e Inclusiva.

Ainda de acordo com a referida Política, as atividades desenvolvidas no AEE se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O profissional do AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Dessa forma, para garantir pleno acesso e participação dos estudantes PAEE, o AEE deve, ainda, integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família (BRASIL, 2011).

Segundo o decreto nº 7.611/2011, o AEE é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, devendo ser continuamente prestado da seguinte forma:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, art. 2º).

Todavia, é preciso considerar que as ações desenvolvidas pelos profissionais do AEE devem ser articuladas para além de uma prática normativa, uma vez que a inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas, envolvendo família,

escola e comunidade. Assim, a escola revela continuamente o significado das diferenças individuais e reexamina a sua prática pedagógica (CARVALHO, 2014).

Segundo Baptista (2011), vivemos, continuamente, a tensão que tende a restringir essas práticas a um conjunto instrucional de procedimentos. No entanto, as ações desenvolvidas pelo professor especialista são amplas, requerendo uma prática interativa, e se referem ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que se envolvem com o processo educativo dos alunos.

Na busca pela efetivação de uma prática eficaz no ambiente educacional, o AEE se depara com alguns desafios significativos, como, por exemplo, as soluções relacionadas ao âmbito estrutural. Estudo realizado em 20 Estados brasileiros sobre os aspectos da organização e funcionamento do AEE apontou como dificuldades o atendimento de alunos em horário contrário ao horário da sala de aula comum, números de salas insuficientes em algumas regiões do país e a necessidade de apoio de outros profissionais (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Além dessas dificuldades estruturais, cabe lembrar que os desafios incluem barreiras conceituais e atitudinais. Talvez por isso, as dificuldades primeiras e, possivelmente, mais significativas, se encontram no plano do cotidiano, da capacidade de agir em harmonia com os desafios da vida de cada professor (BAPTISTA, 2011) e da vida da comunidade escolar como um todo.

A atuação do professor do AEE parte da emergência de um processo de negociação nas intersubjetividades que, frequentemente, se direciona para a solução de problemas internos, presentes no cotidiano da escola, tais como dificuldades de aprendizagem, de reconhecimento e de valorização das diferenças humanas, combate aos preconceitos, entre outros (RIBEIRO, 2016). Desse modo, o trabalho docente voltado para a construção de uma escola inclusiva deve ser acompanhado de reflexões sobre o planejamento e a aplicação de instrumentos mediadores que possam se adequar às necessidades educacionais dos alunos e que tenham sido construídos em colaboração com os outros docentes que atuam nas salas comuns e com a comunidade.

Em vista disso, a presença do AEE nas escolas é fundamental, pois, no desempenho de suas funções, o profissional que o concretiza tem de interagir com os membros da

escola, articulando ensino especial e ensino comum. O sucesso na sua função virá também das relações entre o trabalho que desenvolve e o que é próprio das salas de aula comum (MANTOAN, 2010). Importa saber como esse profissional vem realizando essa tarefa. Há, portanto, expectativas em torno dos modos como tem ocorrido esse atendimento, como tem se articulado na prática e quais as percepções da comunidade escolar sobre tais modos de condução.

### **O AEE e o trabalho colaborativo**

A construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana exige mudanças estruturais e culturais para superar as práticas excludentes de ensino. Pressupõe a assunção da responsabilidade da educação dos alunos PAEE por todos os envolvidos no processo educacional e a reformulação das práticas educacionais, em que sejam valorizadas as potencialidades de aprendizagens. Uma escola será inclusiva quando estiver organizada para favorecer cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (BRASIL, 2004).

Posto que essa aprendizagem não é de responsabilidade de um ou de outro profissional, mas de todos, supõe-se que o alcance da aprendizagem dos alunos exige o desenvolvimento de uma rede de colaboração na escola. Destaca-se, desse modo, a relevância das interações entre os professores do AEE, cuja atuação implica também aspectos formativos relacionados à geração de atitudes, valores e demais aspectos relacionais, junto aos membros da comunidade escolar. Sua articulação com os demais atores escolares constitui o apoio necessário à inclusão dos alunos PAEE, que muitas vezes necessitam de adequações, para participarem plenamente das atividades e se apropriar do currículo e, assim, alcançar sucesso.

As adequações curriculares requerem a participação de toda a comunidade escolar, quer dizer, não devem ser realizadas num processo individual ou que resulte apenas da relação entre o professor e o estudante. Devem envolver todos os âmbitos da escola, sendo previstas e respaldadas no Projeto Político Pedagógico, pois incluem também organização estrutural (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Nesse esforço, as ações colaborativas de todos os membros da escola inclusiva se tornam essenciais. Assim sendo, percebe-se que a prática da colaboração vem sendo

discutida como importante estratégia de trabalho e de desenvolvimento no espaço escolar, pois requer maior partilha e interação entre os envolvidos no processo educacional, favorecendo um ambiente rico em atividades acadêmicas e sociais, além de reduzir o isolamento entre todos.

Fullan e Hargreaves (2001) estudaram as culturas de colaboração desenvolvidas em algumas escolas. Os autores argumentam que se quisermos que as escolas conheçam um desenvolvimento significativo, o mais importante será o tipo de envolvimento e o modo particular como os professores trabalham em conjunto, enquanto comunidade. Para eles, é preciso envolver os professores nas suas escolas e ajudá-los a trabalhar mais próximos uns dos outros, enquanto colegas, pois estas são questões que impactam a qualidade do ensino e da aprendizagem.

De acordo com os autores, a diversidade é valorizada nas culturas colaborativas, ao mesmo tempo em que a interdependência entre as pessoas é estimulada, uma vez que elas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham juntas na solução de desafios. Ressaltam ainda que o desenvolvimento das escolas colaborativas tem dependido fortemente da ação dos seus gestores e que as escolas serão bem-sucedidas se estabelecerem relações de trabalho que incluam pais e comunidade.

Essas culturas se comprometem muito claramente com o aperfeiçoamento contínuo e buscam aperfeiçoar práticas educativas. O trabalho colaborativo proporciona mais satisfação profissional, além de possibilitar o resgate de valores, como o compartilhamento de saberes, experiências e a solidariedade perdidas ao longo do caminho percorrido pelas sociedades e seu perfil competitivo e individualista (DAMIANI, 2008).

Para Carvalho, Costa e Dias (2018), a abordagem colaborativa tem sido uma das propostas mais promissoras na área da educação, pois trabalha em prol da inclusão escolar, do aprimoramento curricular, além de promover o desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo os autores, o grande desafio da inclusão escolar é agregar os profissionais que dela participam, pois, sozinho, o professor não consegue refletir sobre a sua prática, sendo necessária a discussão em grupo, e de maneira conjunta:

Para que ocorra o trabalho colaborativo, os professores do ensino regular, juntamente com os da educação especial, precisam, a partir de um planejamento contínuo, sistematizar um plano de trabalho, com metas que possam atender às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial (CARVALHO; COSTA; DIAS, 2018, p. 128).

Para tanto, torna-se importante abrir as relações de uns com os outros, numa disposição de dar e receber contribuições, assumindo-se responsabilidades conjuntas quanto ao trabalho e sendo capazes de construir soluções para os desafios, respeitando-se diferenças e particularidades individuais (BOAVIDA; PONTE, 2002). À vista disso, para que a colaboração seja possível é preciso instituir uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos em que os professores confiem em si e naquilo que fazem, sendo valorizados em suas ações (TARDIF; LESSARD, 2017).

Assim sendo, o trabalho em comum desenvolvido pelos professores dessa escola inclusiva servirá de ajuda não só para encontrar alternativas diante das dúvidas e dos problemas existentes, mas também para tomar decisões e iniciativas com maior segurança. Porém, o trabalho colaborativo não é simples, devendo existir, em consequência, uma atitude dos envolvidos nele favorável para cooperar com os colegas e para se envolver em tarefas comuns (MARCHESI, 2008).

Boy e Duarte (2014), ao analisarem a dimensão coletiva do trabalho docente, verificaram que as práticas coletivas se tornam cada vez mais escassas, de acordo com a percepção de professores inquiridos, e se traduzem em discussões de aspectos imediatos e de curto prazo. O estudo desses autores revelou distintas formas de se conceber e de se nomear o trabalho coletivo entre os docentes, bem como diferentes modos de colaboração já desenvolvidas.

O estudo realizado por Rodrigues (2015), na pré-escola, sobre as ações entre professores da sala de recursos, professores das salas comuns e familiares das crianças, indicou pouca articulação entre esses atores, além de um desconhecimento do trabalho realizado no AEE. Sinalizou ainda que parte dos professores da sala de aula comum encontram dificuldades para compreender o porquê da inserção dos alunos da Educação Especial e Inclusiva aos seus cuidados e até de aceitar esses alunos como seus educandos.

Essa não aceitação, inclusive, indica que princípios da inclusão precisam ser mais discutidos nas escolas. Todo esse processo, discussão da educação inclusiva, ações articuladas, aceitação de alunos na sala de aula comum, envolve conscientização, valores e atitudes que podem ser mudados na interação e colaboração entre todos. Esse processo exige a preparação de professores para lidar com as diferenças em sala de aula, o desenvolvimento de um olhar mais sensível a respeito dos alunos com deficiência. No

mínimo, isso amenizará dificuldades para acolhê-los e para realizar um trabalho efetivamente inclusivo.

Nesse contexto, o apoio do AEE com a realização de um trabalho colaborativo em prol do desenvolvimento dos alunos e dos professores, é fundamental, especialmente considerando que a inclusão é aquela que se faz presente para além do papel educativo apregoado e desejado; para além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas; que se faz nos minúsculos espaços de aprendizagem, independentemente da lei maior (ORRÚ, 2017). Segundo a mencionada autora, a inclusão acontece nas entrelinhas, tecendo uma educação de qualidade para todos, trazendo-lhes benefícios e favorecendo a constituição de pessoas mais humanizadas, mais solidárias e mais colaborativas.

### **Percurso metodológico**

Adotou-se a investigação qualitativa-exploratória, uma vez que, a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2001). Considerando o interesse em compreender o sentido das interações entre pessoas (o porquê) e o tipo de pergunta que norteia esse estudo (como ocorre a articulação entre o AEE e os demais atores da escola inclusiva?), decidiu-se pela realização de um estudo de caso. Yin (2010) define o estudo de caso como uma investigação empírica focalizada num fenômeno contemporâneo, com profundidade e considerando o seu contexto.

Foram 12 os participantes da pesquisa, sendo: duas professoras que atuam na sala de recursos multifuncionais; três responsáveis por alunos, representando o segmento de pais (família); a diretora da escola; quatro professoras atuantes em salas comuns, que atendem aos alunos público-alvo da Educação Especial, isto é, alunos em comum com a sala de recursos e duas monitoras que acompanham esses alunos, tanto em sala de aula como na sala de recursos. Essas duas monitoras atuavam na função de Educador Social Voluntário (ESV), tendo o papel de oferecer suporte aos estudantes com Deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento/TGD para o atendimento das suas habilidades adaptativas (alimentação, locomoção e higienização). Tem-se dessa maneira, uma razoável representatividade dos diversos segmentos da comunidade escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino localizada numa das 33 regiões administrativas do Distrito Federal. A unidade escolar atende a uma comunidade de baixa renda, atuando com estudantes da Educação Básica, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental anos iniciais. Para facilitar o entendimento quanto aos participantes elaborou-se um quadro (ver Quadro 1), cabendo destacar que não havia docentes do sexo masculino trabalhando com alunos PAEE.

Quadro 1 – Componentes do Estudo de Caso.

<b>Campo da pesquisa</b>	<b>Componentes</b>	
<b>Escola de rede pública de ensino</b>	<b>Caso único</b>	PSR1, PSR2, PSC1, PSC2, PSC3, PSC4, D, M1, M2, R1, R2, R3
	12 participantes	

Fonte: elaboração dos autores. Legenda – PSR: Professor da Sala de Recursos; PSC: Professor da Sala Comum; D: Diretora; M: Monitora; R: Responsável, representante de pais/família.

Utilizaram-se múltiplas fontes de evidência, coletando-se informações a partir de documentos, observações e entrevistas. Valeu-se de documentos, tais como o Plano de Ação do AEE da escola estudada e a proposta pedagógica da unidade escolar. Realizou-se uma análise documental para identificar em que medida a escola tem explicitado em seus registros princípios pautados na inclusão, bem como informações relacionadas a práticas de colaboração envolvendo o AEE e a comunidade escolar.

A partir de roteiros previamente elaborados, observaram-se uma aula de cada professor de sala comum e os atendimentos realizados pelas professoras da sala de recursos, durante duas semanas letivas, buscando conhecer suas práticas e rotinas, bem como outros momentos de interação, como reunião pedagógica com demais professores, direção, coordenação e pais. Foram realizadas entrevistas com os 12 participantes, utilizando-se roteiros elaborados com base nos objetivos da pesquisa.

Antes do início da coleta de dados, fez-se uma sondagem junto à Coordenação da Educação Especial da Coordenação Regional de Ensino (CRE) pesquisada, com o objetivo de realizar um levantamento sobre escolas com experiências que indicassem o desenvolvimento de um trabalho colaborativo envolvendo o AEE. Após o contato com a

CRE, a fim de obter a autorização para a pesquisa na instituição, realizou-se contato com a direção da escola. Os encontros com os participantes ocorreram na própria escola, momento em que foram informados sobre o propósito da pesquisa de conhecer o trabalho realizado por eles. Todos concordaram com o contido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido e, logo em seguida, agendaram-se as observações, os atendimentos e as entrevistas.

Os dados foram analisados conforme a proposta de Bardin (2009). Por trabalhar com fala e significações, tal modalidade de análise compatibiliza com a abordagem necessária ao objeto de pesquisa deste trabalho. Assim, o diálogo produzido nas entrevistas, articulado às observações e à análise documental propiciou selecionar registros de campo que pudessem apresentar temas relevantes e singulares nas falas e ações dos participantes. Desse modo, os dados foram organizados em três categorias: visões do trabalho com a inclusão: desafios; trabalhando em conjunto; potencializando as aprendizagens.

### **Visões do trabalho com a inclusão: desafios**

A escola reconhece a responsabilidade de atender às necessidades educacionais de todos, tendo como foco a garantia da aprendizagem dos estudantes em um contexto social favorável, uma prática que influencia a rotina escolar e os atores envolvidos no processo. Assume que sua função social passa pela construção qualitativa de novas possibilidades de ensino-aprendizagem, de forma a atender a todos aqueles que por elas são acolhidos, mas confirma a necessidade de transpor barreiras e limites dia após dia para que haja efetiva inclusão.

As mudanças necessárias à inclusão dependem muito das formas como a escola e os professores respondem aos desafios e às oportunidades que estão disponíveis (MITTLER, 2003). Essas formas de responder aos desafios também estão relacionadas às atitudes e percepções. Desse modo, da análise das entrevistas, ficaram evidenciados múltiplos desafios.

Relatos de três professoras de sala comum indicaram que elas já compreendem a especificidade da função do AEE, entendendo a importância do trabalho realizado na sala de recursos. Os relatos de duas delas (PSC1 e PSC2) revelam que o AEE ainda é confundido

com reforço escolar, indicando a necessidade de mais discussões sobre o tema da inclusão e as próprias atribuições do AEE.

Outros depoimentos revelaram a dificuldade em atender a todos. Tal dificuldade foi relacionada ao excesso de alunos por sala, fazendo com que os professores de sala comum contem, ainda mais, com a atuação dos monitores no acompanhamento desses alunos, para além de um suporte relacionado à higienização, locomoção ou alimentação das crianças. Entende-se que deve ser dada maior importância a esse aspecto, visto que “de maneira geral, as classes menos numerosas são privilegiadas pelos professores porque sua carga de trabalho torna-se menor e, sobretudo eles podem dar mais atenção a cada aluno” (TARDIF; LESSARD, p. 131, 2017).

Relatos de três das quatro professoras de sala comum remeteram à insegurança, à ideia de um trabalho complicado e a um conhecimento insuficiente para lidar com a inclusão, ao mesmo tempo que sinalizaram mudanças nas suas percepções. “Eu tinha medo de não saber como lidar com eles ou não poder ajudá-los”, relatou PSC2.

Como destaca Mittler (2003), a maioria dos professores já tem muitos conhecimentos e habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. Segundo o autor, o que lhes falta é confiança em sua própria competência. Embora se tenha identificado resistências quanto ao trabalho com a inclusão, assim como a presença de barreiras atitudinais, como o medo de PSC2, verificou-se que estas crenças vêm sendo superadas com o trabalho realizado pelas professoras do AEE.

Uma das professoras do AEE usa a expressão “com jeitinho a gente consegue”. Essa fala lembra que as relações entre os professores remetem a todo um jogo sutil de delimitações e negociações dos respectivos papéis nas interações concretas dentro de um estabelecimento (TARDIF; LESSARD, 2017). Constatou-se que a educação inclusiva está se desenvolvendo gradativamente no corpo docente e a sua compreensão ocorre de formas distintas pelos professores, em tempos diferentes de acordo com seus conhecimentos, experiências e práticas. Seu trabalho é afetado pela estrutura e organização do contexto, como o excesso de alunos por sala de aula.

Observou-se que o trabalho de intervenção realizado pelas professoras do AEE junto às professoras da sala comum, além de ampliar a visão e sensibilizá-las, tem influenciado positivamente a prática pedagógica dessas professoras, alcançando

mudanças desejadas, como o esforço e preocupação de atender a todos, apesar das dificuldades:

[...] eu vi que não era um bicho de sete cabeças! Eu vi que dava pra fazer um trabalho com eles... (PSC2).

[...] as professoras aqui são ótimas, eu tiro o chapéu pra elas... todo mundo participa, dá sua opinião, diz o que acha, é muito difícil alguém dizer: “ah... não vou fazer”... Elas são muito comprometidas... (D).

O registro das falas “eu estou tentando”, “eu vi que dava pra fazer um trabalho com eles” e “eu tiro o chapéu pra’s professoras [...] elas são muito comprometidas” reforça que a explicação de que a existência de aspectos desfavoráveis ao trabalho colaborativo na equipe da escola podem ser contrariados pelo compromisso de seus professores (PIMENTA, 2005). Lembrando que as escolas caracterizadas por culturas colaborativas também são locais de trabalho árduo, empenhamento forte e comum, dedicação e responsabilidade coletiva (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Verificou-se que as professoras do AEE compreendem que o trabalho realizado junto à comunidade é fundamental para o processo de inclusão dos alunos PAEE e procuram estabelecer parcerias geradoras de mudanças significativas. Percebem que o seu trabalho é mais eficaz quando têm a colaboração de todos os atores da comunidade escolar.

Constatou-se ainda que as atribuições do profissional do AEE alcançam uma multiplicidade de ações que compreendem aspectos formativos, formais e informais, envolvidos em uma complexidade tal que exigem delas dinamicidade e capacidade de adaptação contínua. Agem constantemente de maneira rotineira, assim como de maneira improvisada. Além do atendimento aos alunos, professores e famílias, as professoras do AEE precisam participar de reuniões dentro e fora da escola, convocação de pais, confecção e adaptação de materiais, elaboração de relatórios de avaliação, preenchimento de diários e outras atividades.

Além da proposta pedagógica, a escola tem um Plano de Ação Integrado elaborado entre suas equipes: AEE, Equipe de Apoio à Aprendizagem e o Serviço de Orientação Educacional. Constam desse Plano ações de caráter formativo e relacional, cuja execução conta com a participação do AEE, reforçando que suas práticas não se restringem a

procedimentos instrucionais, e sim com implicação de aspectos formativos vinculados à geração de atitudes, valores e demais aspectos relacionais (BAPTISTA, 2011).

Desse modo, a pesquisa evidenciou aspectos favoráveis à construção de uma efetiva inclusão educacional enquanto impulso e prática preocupados com o desenvolvimento pleno dos indivíduos, portanto, uma educação que prioriza o aproveitamento de potencialidades humanas (VASCONCELOS, 2018, p. 79). Segundo o mencionado autor, a inclusão educacional se fundamenta na “articulação entre aspectos informativos e formativos da educação, considerando o ser humano em sua integralidade (DELORS et al., 1998), o que exige diálogo (FREIRE, 2011) e respeito, bem como reflexão e atitude perante a diferença (SILVA, 2014)”.

### **Trabalhando em conjunto**

Em sua proposta pedagógica, a escola destaca que a promoção da participação de todos os segmentos da escola na discussão e definição dos processos que assegurem aprendizagem satisfatória é uma necessidade constante. O documento ainda ressalta que orienta e conta com a participação da sala de recursos para a construção de um ambiente colaborativo em toda a escola. Assim, evidenciou-se na escola pesquisada o pressuposto de uma tarefa compartilhada, de um projeto capaz de unir vários atores e que os incentive a refletir, a aprender juntos e a tomar decisões (MARCHESI, 2008). É trabalho em conjunto, também destacado por Perrenoud (2008):

Trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal, é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a colaboração é um valor profissional (PERRENOUD, 2008, p. 80).

Observou-se nas reuniões pedagógicas que as professoras do AEE são chamadas a participar, dar suas opiniões, compartilhar seus saberes com depoimentos, com informações, refletir junto com os demais profissionais. Elas contribuem ativamente com docentes de sala comum a partir de suas experiências, incentivando-os a olhar os assuntos tratados sob a perspectiva o mais inclusivo possível. Isso reforça a importância de inserção das professoras do AEE na construção das propostas pedagógicas e Projeto Político Pedagógico da instituição, pois para que a inclusão se concretize, os professores de apoio da Educação Especial e Inclusiva precisam participar efetivamente das decisões escolares

(BÜRKLE, 2010). Em todos os relatos das professoras da sala comum ficou evidente o trabalho em conjunto desenvolvido com as professoras do AEE, bem como a confiança de que compartilham, especialmente no relato de PSC2:

[...] se eu precisar da sala de recursos eu sei que posso contar com as meninas... eu acho que tudo aquilo que você faz em grupo, em parceria, flui melhor [...]. Ela tem uma visão e a gente na minha sala tem outra visão. A gente faz essa troca, me esclarece algumas coisas, eu esclareço coisas para ela. Acho que é total parceria (PSC1).

[...] eu acho que é um trabalho em conjunto... A gente troca isso. Ela pergunta como é que eu estou trabalhando lá. Aí ela tenta desenvolver um trabalho mais ou menos que vá me ajudar... ela tem aquela frequência de atender a ele e de ter aquela troca comigo (PSC2).

[...] aqui nessa escola, eu acho que na verdade essa interação ela não segue um parâmetro geral da Secretaria de Educação porque eu já trabalhei em escola na qual esse atendimento não acontecia (PSC3).

Esse último relato também revela como a presença do trabalho conjunto com o AEE é realidade singular nesse contexto escolar (BOY, DUARTE, 2014; RODRIGUES, 2015). Tal relato esteve presente também em entrevistas com os responsáveis pelos alunos. Eles declararam que as interações com o AEE podem ser representadas por um trio de apoio, família-professores da sala comum-professores do AEE, em que as partes se ajudam mutuamente para amparar e desenvolver os alunos.

De acordo com Marchesi (2008), a colaboração com os pais exige conhecimentos e habilidades dos membros escolares, além de uma predisposição inicial dos educadores favorável ao envolvimento com a melhoria do ensino. Isto supõe crenças, expectativas e atitudes positivas, assim como é preciso ter confiança de que a dedicação aos pais é útil para a consecução dos objetivos educacionais. Ainda segundo o autor, um maior envolvimento das famílias na educação de seus filhos é uma das principais condições para melhorar a qualidade do ensino.

Além do trabalho em conjunto com os professores e as famílias, constatou-se que as professoras do AEE estabelecem parcerias com os monitores no acompanhamento aos alunos PAEE. Embora os contatos fossem breves, como durante o recreio, havia um esforço tanto dos monitores quanto das professoras do AEE em manter contato entre si. Os relatos dos monitores evidenciaram as trocas ocorridas entre eles e AEE, de informações, experiências, atividades, orientações em benefício do aluno, *feedbacks* constantes e apoio mútuo.

Ressalta-se que as atividades desenvolvidas pelos monitores, voltadas para a área de Educação Especial e Inclusiva, ratificam a necessidade já comprovada de se realizarem intermediações que favoreçam a comunicação e a interação social dos estudantes com seus pares e os outros membros da comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019). Ratificam mesmo a importância da interação entre todos os atores do contexto escolar.

A existência do trabalho em conjunto foi identificada também na relação entre a direção da escola e o AEE, em diversos relatos obtidos desses dois atores. Observou-se que a direção conta com a participação das professoras do AEE em todas as atividades da escola, inclusive, desde o planejamento destas atividades até a sua execução durante o cotidiano da escola:

[...] às vezes as meninas da SR [sala de recursos], elas me chamam a atenção pra gente [trabalhar] juntas, tentar conversar com esse [ou aquele] professor, achar um caminho de trabalhar melhor com esse [ou aquele] estudante que tem necessidades. [...] A gente está sempre tendo essa conversa, [...] sempre se reunindo e conversando sobre as demandas e o que [se pode] estar fazendo pra melhorar. [...] Antes [era] uma fala muito assim: “cada uma no seu quadrado”. Essa fala já não é mais frequente, eu acredito que já é uma coisa que já está melhorando. Então a gente já está resolvendo assim, [...], vai resolvendo juntos (D).

O trabalho em conjunto reforça a ideia de que as culturas colaborativas exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores, sendo tal intervenção um apoio e facilitador de oportunidades para que os professores atuem dessa maneira dentro mesmo de seu horário de trabalho. De acordo com Fullan e Hargreaves (2001), nessas culturas colaborativas as pessoas aprendem umas com as outras, identificam preocupações comuns e trabalham conjuntamente na resolução de problemas em seu dia a dia de trabalho. São aspectos culturais que podem, inclusive, se estender a outros contextos educacionais, como se comprovou nesta pesquisa. Além das parcerias estabelecidas na unidade educacional, verificou-se ainda que o AEE busca a colaboração de professores de salas de recursos de outras escolas para enriquecerem suas práticas.

Percebeu-se nas entrevistas que há uma reciprocidade de diálogos e comunicação constantes na comunidade escolar, constituindo-se como essencial no trabalho em conjunto e gerando segurança e confiança entre os diversos atores envolvidos no ato educativo. Eles se comunicam e se relacionam sempre que necessário, gerando um clima de inclusão permanente nos processos educacionais. Abertura e disponibilidade foram

reconhecidas como elementos indispensáveis ao impedimento da criação de barreiras nos diálogos entre as professoras do AEE e os demais membros da comunidade escolar.

Identificou-se, nas interações, a presença do reconhecimento e valorização dos indivíduos, enquanto pessoas, associada ao engajamento, esforço e compromisso individual e coletivo, o que concretiza a real inclusão educacional (VASCONCELOS, 2018) que, ao fim e ao cabo, reverbera uma cultura colaborativa gradativamente desenvolvida na comunidade escolar pesquisada, assim como o sentido compartilhado de pertencimento a essa comunidade. Nesses termos, o que ficou evidenciado na escola aproxima-se do entendimento de inclusão educacional como prática favorável a que as pessoas por ela envolvidas encontrem “sentido aos processos de universalização da educação, baseando-se na aceitação de diferenças individuais, considerando que cada pessoa pode contribuir para a boa convivência [...] a despeito do perfil biológico-sociocultural desses indivíduos” (VASCONCELOS, 2018, p. 81).

### **Potencializando as aprendizagens**

O Projeto Político Pedagógico da escola tem apoio substancial nas teorizações de Vygotsky (2010) sobre a prática pedagógica baseada no currículo construído em situações de aprendizagem que privilegiem as relações sociais como fator de desenvolvimento humano. Pressupõe, em conformidade com o mencionado autor, a relevância de possibilitar uma pedagogia criativa, em que a mediação social favoreça as aprendizagens. O documento aponta ações institucionais pautado na prevenção, bem como ações interventivas e integração dos membros da comunidade escolar para promoção da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Como registrado por Carvalho (2014), não se pode entender a inclusão numa escola onde os alunos não estejam aprendendo.

Verificou-se nas falas dos pais a percepção dos avanços nas aprendizagens das crianças. Eles destacaram o que as crianças vêm conseguindo desenvolver aprendizados enquanto permanecem na escola, reforçando que a inclusão precisa ser vivenciada também na aprendizagem (CARVALHO, 2014). Desse modo, pode-se inferir que na escola inclusiva todas as formas de apoio devem ser vistas a partir do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Nas entrevistas com professoras de sala comum, constatou-se também avanços significativos nas aprendizagens de seus alunos com deficiência, tendo sido identificado aspectos da aprendizagem deles, relacionados, por exemplo, com o que realizam dentro de suas possibilidades. Entretanto, uma das professoras, relatou estar frustrada com o desempenho de uma estudante, embora reconhecesse alguma evolução em sua aprendizagem. Tal frustração se refere ao desejo de que a aluna pudesse alcançar o “nível da turma” (PSC<sub>3</sub>), deixando implícita a ideia de um distanciamento entre a aprendizagem desejada e o percebido, devido à limitação da deficiência. Certamente, resquícios da herança de um modelo que se assenta em pressuposto irrealizável, em que todos os alunos atinjam os mesmos requisitos (PRIETO, 2006).

Não se pode esquecer que as dificuldades dos alunos resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e que o ponto de partida para o sucesso educacional é entender desde logo que a diferenciação que leva ao desenvolvimento e aprendizado é feita pelo próprio aluno ao aprender, e não pelo professor ao ensinar (MANTOAN, 2006). Afinal, cada um aprende no seu próprio jeito e ritmo, com suas singularidades, ficando claro que a ideia da homogeneização é inaceitável (ORRÚ, 2017).

Percebeu-se que os avanços nas aprendizagens das crianças se revelaram como resultado da interação colaborativa entre os vários atores, tais como a professora do AEE, a professora de sala comum e a monitora. Ficou evidenciado que isso tem ocorrido na escola pesquisa porque esses atores vêm trabalhando juntos para que o aluno aprenda efetivamente, como se pode verificar na fala de PSC<sub>4</sub>:

[...] quando ele começou a ler, eu olhei assim e falei: meu Pai, que coisa linda! Isso aí tudo foi o quê? Com o auxílio e a ajuda dela, sabe, da professora, do monitor e da sala [de recursos multifuncionais]. Impossível separar isso. Elas [professoras do AEE] sozinhas não dão conta, a professora sozinha não dá conta, monitor também não. Ninguém sozinho dá conta. Se perde (PSC<sub>4</sub>).

As entrevistas com as professoras do AEE mostraram que é preciso investir continuamente na sensibilização daqueles que lidam diretamente com as crianças a fim de potencializar sua aprendizagem. Esse deve ser um esforço constante. Para Carneiro (2008), o primeiro desafio é a sensibilização do educador para compreender a diversidade humana como fator determinante de uma convivência compartilhada.

Nos relatos das professoras do AEE, verificou-se a importância da atuação desse profissional, incentivando os demais a deslocarem seu olhar educativo, saindo do foco das

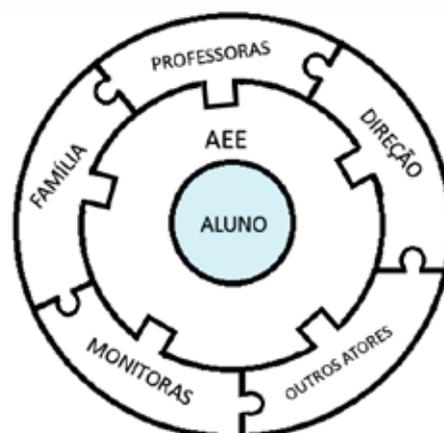
de alegadas limitações dos educandos para seguir no sentido de suas potencialidades, com vistas à qualidade de sua aprendizagem. A preocupação quanto à aprendizagem das crianças, bem como com o seu monitoramento, é constante, confirmando que, na escola inclusiva, sua organização se estrutura em torno dos alunos, reconhecidos em suas diferenças e necessidades educacionais especiais ou não (CARVALHO, 2014). Tal organização se apresenta como característica das culturas colaborativas, sendo aspecto explícito, num aperfeiçoamento contínuo na busca de formas de melhorar a sua prática (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Verificou-se que em geral há um esforço para superar as dificuldades encontradas com relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas há ainda professores que não estão conscientes da necessidade de mudanças nas suas práticas. Quando são detectadas falhas nas práticas dos docentes, as professoras do AEE entram em ação para estabelecer um diálogo na tentativa de conscientizar sobre os prejuízos a todos, especialmente à aprendizagem dos alunos, pois “não há com o mudar práticas de professores sem que os mesmos [sic] tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional” (PRIETO, 2006, p. 59).

Observou-se ainda que a formação continuada dos professores é uma preocupação da direção da escola, envolvendo, além das equipes de apoio à aprendizagem, os professores do AEE e as parcerias com outras escolas. Todavia, a alta rotatividade de professores dificulta a formação de um corpo docente mais coeso, bem como dificulta a criação de laços de colaboração mais eficazes e duradouros. Os depoimentos indicaram que a interação entre o AEE e os professores vem contribuindo para a aprendizagem, não somente de alunos, mas de professores. Tem provido o compartilhamento de saberes, favorecendo um crescimento pessoal e profissional mútuo.

Diante do exposto, pensou-se em uma maneira de representação das interações estabelecidas entre o AEE e os membros da comunidade (ver Figura 1).

Figura 1 – Interações entre o AEE e a comunidade escolar.



Fonte: elaboração dos autores.

Nessa figura 1, a forma circular pensada representa o que compõe a unidade da escola, em que cada um – AEE, professores, direção, monitores, família e outros atores – se constitui parte desse todo, e juntos se completam mutuamente. Esses membros não apenas estão inseridos nessa comunidade, mas fazem parte dela, efetivamente, constituindo-a. A figura representa também a continuidade das ações, das trocas de saberes e experiências, as interações, bem como a continuidade das responsabilidades entre os membros para alcançarem objetivos comuns em prol do aluno. Este, representado no centro da figura, foi deliberadamente destacado porque sua aprendizagem e desenvolvimento devem nortear as ações de toda a comunidade, reafirmando a ideia de que “o ensino para todos coloca o aluno como foco de toda a ação educativa e possibilita a todos os envolvidos a descoberta contínua de si e do outro, enchendo de significado o saber/sabor de educar” (CARNEIRO, 2008, p. 155).

Cabe esclarecer que “outros atores”, descritos na figura 1, representam as equipes de apoio à aprendizagem, o coordenador, os funcionários da limpeza, os que trabalham na cozinha, secretaria e portaria, cujas funções se interligam, apoiando os demais. As professoras do AEE se relacionam diretamente com os alunos por meio de um serviço especializado, ao mesmo tempo em que se posicionam como parte fundamental entre os alunos e os outros, mediando e interagindo com os demais atores dessa comunidade, e assim contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Efetivamente, a figura 1 apresenta atores agindo numa realidade cujas dinâmicas educativas são esteio para a concretização da já mencionada inclusão educacional. Esta, segundo Vasconcelos e Caliman (2019, p. 64), é a “intensidade de vida que evidencia aos educadores a possibilidade de se cuidar dos educandos em âmbitos que ultrapassam o ensino, e sim abrangendo as potencialidades de seus alunos, nos mais diversos ambientes”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o Atendimento Educacional Especializado apenas como um conjunto instrucional de procedimentos significa ignorar a multifuncionalidade que envolve o papel desempenhado pelo professor do AEE. Na prática, ele não tem como única função o atendimento em si do aluno, pois suas atribuições estão atreladas a outras ações que juntas geram e disseminam o processo de inclusão, abrangendo uma dimensão formativa e relacional para o desenvolvimento de atitudes e valores tão necessários à construção da educação inclusiva. Em termos mais abrangentes é mesmo o que se mencionou neste trabalho como inclusão educacional, na perspectiva de acolher os alunos em suas diferenças e potencialidades, tendo-os como pessoas em constante desenvolvimento.

Nesta pesquisa, ficou evidenciado que professoras da sala comum percebem que o seu trabalho, voltado para a inclusão, não é uma tarefa simples, exigindo delas a ressignificação de seu papel e esforços para incluir pessoas num mundo em constante mudança. Portanto, buscam atender a todos os seus alunos. Pode-se afirmar que os professores participantes deste estudo contam com o apoio dos monitores, dos pais, da direção, mas, especialmente dos professores do AEE, ampliando sua visão sobre aspectos referentes à inclusão.

As professoras do AEE compreendem que o seu trabalho junto à comunidade é fundamental para o processo de inclusão dos alunos PAEE. Elas percebem que têm influenciado positivamente a prática pedagógica da escola, principalmente, ao estabelecerem parcerias geradoras de mudanças significativas. Percebem que o seu trabalho é mais eficaz quando têm a colaboração de todos os atores da comunidade escolar – com frequência, barreiras atitudinais têm sido superadas com o trabalho colaborativo realizado por elas.

Ao verificar os aspectos da interação entre os professores do AEE e os membros da comunidade escolar, identificou-se a presença do trabalho em conjunto como forma essencial de colaboração entre eles, sendo permeado pelo diálogo, comunicação constante, bem como abertura, disponibilidade, que foram apontados como elementos indispensáveis ao impedimento da criação de barreiras entre as professoras do AEE e os demais. Além desses aspectos, identificou-se a presença do reconhecimento e valorização dos indivíduos enquanto pessoas, relacionados ao engajamento, esforço e compromisso individual e coletivo, assim como sentimento compartilhado de pertencimento.

Embora pesquisas realizadas na área da Educação Especial e Inclusiva tenham exposto pouca interação entre o AEE e demais atores na comunidade escolar, constatou-se neste estudo que essa realidade parece estar mudando, revelando um resultado distinto daqueles que vinham sendo mostrados. No contexto escolar pesquisado, o trabalho em conjunto é entendido como oportunidade de reflexão por parte dos envolvidos nele, apoiarem uns aos outros, tomarem decisões e compartilharem as responsabilidades, servindo como estratégia de aproximação e melhoria da prática pedagógica.

Constatou-se que a interação colaborativa entre as professoras do AEE e os demais membros da comunidade permite ampliar as possibilidades de ação, de superação e de desenvolvimento. Essa interação colaborativa entre eles potencializa as aprendizagens tanto dos alunos quanto dos professores, indícios de uma cultura colaborativa que aos poucos tem se desenvolvido na comunidade escolar.

Embora muitas atividades conflitem com as possibilidades de encontro, o esforço permanente do AEE em manter um vínculo efetivo com os familiares, os monitores, os professores do ensino regular e a direção da escola, se mostra essencial para a manutenção da colaboração com a comunidade escolar. Percebeu-se que a direção conta com a participação das professoras do AEE, assim como essas percebem a direção como parceira do próprio trabalho. Assim, a participação das professoras do AEE sendo valorizada não somente no trabalho com os alunos, mas no conjunto das decisões escolares, revela-se indispensável para o fortalecimento da inclusão na escola, pois gera sensibilização dos assuntos tratados sob a perspectiva mais inclusiva possível.

Para garantir uma educação efetivamente inclusiva de alunos PAEE, torna-se necessário que o professor do AEE desenvolva uma prática voltada para a colaboração, por

meio de um trabalho em conjunto, envolvendo a toda a comunidade escolar, contribuindo assim, com o sucesso da escola inclusiva.

Espera-se que presente estudo possa contribuir positivamente para ampliar a visão de educadores e instituições educativas sobre as questões aqui tratadas, inspirando mudanças nas práticas pedagógicas e expandindo a compreensão sobre a articulação entre o AEE e os principais atores da escola inclusiva, ampliando, ainda, o entendimento sobre quais necessidades precisam ser supridas para que esse serviço da Educação Especial e Inclusiva se torne mais eficiente.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, n.1, mai./ago. 2011. p. 59-75,

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. **Repositório da Universidade de Lisboa**, Lisboa, 2002, p. 43-55. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4069>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. A dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 30, n. 4, out./dez. 2014, p. 81-104. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400005>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da educação. **Programa educação inclusiva: direito a diversidade**. Brasília, 2004, nº 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Casa Civil, 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BÜRKLE, T. S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/TyeneBurkle\\_Dissertacao\\_2010.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/TyeneBurkle_Dissertacao_2010.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2020.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**: possibilidades e limitações. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, R. É. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, T. C.; COSTA, C. R.; DIAS, S. A. Três etapas necessárias para a realização do trabalho colaborativo na escola. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, mai./ago. 2018, p. 126-144. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.pucRio.br/index.php/eduonline/article/view/430/211>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios, **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica**. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 7, de 23 de janeiro de 2019**. Institui o Programa Educador Social Voluntário (ESV). Brasília: Secretaria de Estado de Educação; Diário Oficial do Distrito Federal. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/01/protaria-7-educador-soc-voluntario\\_24jan19.pdf](http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/01/protaria-7-educador-soc-voluntario_24jan19.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto, PT: Porto Editora, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer?. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Á. **O bem estar dos professores: competências, emoções e valores.** Porto alegre: Artmed, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO do Brasil, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis: Vozes, 2017.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017, p. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698155866> Acesso em: 23 abr. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 521-539. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 23 abr. 2020.

RIBEIRO, J. C. C. Formação continuada de professores: (re) negociando significados na construção da escola inclusiva. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 3, n. 4, nov. 2016. p. 55-64. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/116>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo. Summus, 2006. p. 31-73.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum.** Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. 154 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7651?show=full>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes. 2017.

VASCONCELOS, I. C. O. Inclusão educacional: pela visibilidade humana por meio do diálogo. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. **Diálogo**: um processo educativo. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018. p. 67-85.

VASCONCELOS, I. C. O.; CALIMAN, G. Juventude e inclusão educacional: por uma universidade inclusiva. In: CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). **Jovens universitários**: entre a inclusão e a exclusão. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 53-84.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 30/04/2020

Parecer em: 15/05/2020

Aprovado em: 03/06/2020