



Educação especial: desafios e possibilidades da articulação pedagógica¹

Educación inclusiva: desafíos y las posibilidades de la articulación pedagógica

eLocation-id: e0004

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0004>

Maira Da Silva Xavier

Universidade Federal de Santa Maria

maira.sx@hotmail.com | [ORCID](#)

Fabiane Romano de Souza Bridi

Universidade Federal de Santa Maria

fabianebridi.ufsm@gmail.com | [ORCID](#)

RESUMO

Este artigo se insere no campo de estudos da educação, em específico, da educação especial com perspectiva inclusiva. Tem como objetivo analisar as possibilidades de articulação pedagógica entre o trabalho dos professores de educação especial e dos professores do ensino comum a partir da gestão escolar. Apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa unindo as características de abordagens qualitativas e quantitativas. Como instrumento para produção dos dados, foram utilizados dois questionários com questões abertas e fechadas. Através da análise quantitativa, realizou-se a verificação quanto à concordância ou discordância das questões; e, para organização e interpretação das respostas descritivas dos participantes, fez-se uso da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Além das políticas públicas, os principais autores que contribuíram para estruturação do referencial teórico e das análises foram Lück (2006); Libâneo (2007); Honnêf (2013); Capellini (2004) e Zanata (2004). Destaca-se como resultado a importância de uma reconfiguração da gestão das escolas para construir espaços de colaboração e compartilhamento de práticas pedagógicas, uma vez que momentos para reuniões pedagógicas estão sendo cada vez mais escassos e não formativos.

Palavras-chave: Gestão educacional; Articulação pedagógica; Inclusão escolar.

RESUMEN

Este artículo se inserta en el campo de estudios de la educación, en específico, de la educación especial con perspectiva inclusiva. Tiene como objetivo discutir las posibilidades de articulación pedagógica entre el trabajo de los profesores de educación especial y de los profesores de la enseñanza común a partir de la gestión escolar. Presenta el desarrollo de una investigación uniendo las características de abordajes cualitativos y cuantitativos. Como instrumento para la producción de datos, se utilizaron dos cuestionarios con preguntas

¹ O presente trabalho é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Desafios e possibilidades da articulação pedagógica em educação especial", apresentado pela autora ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).



abiertas y cerradas. A través del análisis cuantitativo, se realizó la verificación en cuanto a la concordancia o discordancia de las cuestiones; y para la organización e interpretación de las respuestas descriptivas de los participantes se hizo uso del análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Además de las políticas públicas, los principales autores que contribuyeron a la estructuración del referencial teórico y de los análisis fueron Lück (2006); Libneo (2007); Honnef (2013); Capellini (2004) y Zanata (2004). Se destacan como resultado la importancia de una reconfiguración de la gestión de las escuelas para construir espacios de colaboración y compartir prácticas pedagógicas, ya que momentos para reuniones pedagógicas son cada vez más escasos y no formativos.

Palabras clave: Gestión educativa; Articulación pedagógica; Inclusión escolar.

1. INTRODUÇÃO

A partir da concepção de que a gestão educacional corresponde à área de organização da dinâmica escolar, por meio da participação consciente de todos os integrantes do contexto, o estudo buscou analisar de que forma a gestão escolar contribui para articulação pedagógica entre o trabalho dos professores de educação especial e dos professores do ensino comum nas escolas da rede pública municipal de ensino de Santa Maria/RS. De acordo com as políticas públicas que orientam a educação nacional, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a escola pública deve ser gestada em uma perspectiva democrática e participativa. Para isso, espaços de diálogo, reflexão e tomada de decisões coletivas precisam fazer parte do contexto educacional e as instituições, em sua organização, precisam preservar a participação dos docentes e da comunidade nas decisões que definem aspectos do dia a dia da escola.

Com isso, desenvolveu-se uma pesquisa de métodos mistos envolvendo perspectivas qualitativas e quantitativas. Dois questionários, com questões parte fechadas e parte abertas, foram elaborados com base na escala *Likert*. Com a aplicação destes questionários, para professores dos anos iniciais, professores de educação especial e coordenadores pedagógicos, obteve-se a produção de dados suficientes para construir o *corpus* a ser analisado. As informações foram analisadas sob a perspectiva de Bardin (2011), com a análise de conteúdo estruturando os



eixos analíticos. Por fim, foram destacados os principais resultados e feitas algumas conclusões sobre a pesquisa desenvolvida.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO REGULAR

No ano de 2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Esse documento aborda, mais especificamente, a implantação e implementação dos serviços de educação especial, a organização do atendimento educacional especializado na rede regular, e o serviço de apoio pedagógico especializado. A importância desse documento está na indicação que faz sobre articulação pedagógica dos professores de educação especial, os quais têm como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos com habilitação para trabalhar na área da Educação Especial (BRASIL, 2008) com os demais professores, sinalizando que o processo de inclusão “[...] exige interação constante entre professor da classe comum e os dos serviços de apoio pedagógico especializados, sob pena de alguns educandos não atingirem rendimento escolar satisfatório” (BRASIL, 2001, p. 51).

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

O referido documento subsidiou os profissionais da área que passaram a problematizar quais as possibilidades de construir essa parceria nas ações



pedagógicas. Em consonância com esse movimento, iniciaram-se as pesquisas sobre estratégias de articulação pedagógica no âmbito acadêmico. Os primeiros registros acadêmicos publicados no Brasil sobre a possibilidade de articulação pedagógica entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum foram as publicações das teses de doutorado de Capellini (2004) e Zanata (2004). Em ambos os estudos, o conceito de ensino colaborativo foi fundamentado com base na literatura internacional (BAUWENS; HOURCADE, 1995; COOK; FRIEND, 1995; DUCHARDT; MARLOW; INMAN; CHRISTENSEN; REEVES, 1999), pois, naquele momento, era a única fonte de referência sobre essa prática.

O conceito de ensino colaborativo, com base nos estudos desenvolvidos por Capellini (2004) e Zanata (2004), compreende a atuação conjunta de professores para planejamento, prática e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos, de forma que não haja nenhum tipo de hierarquia entre eles. Ou seja, tem-se a concepção de que a união de profissionais com formações diferentes, sendo um, especificamente, na área da educação especial, pode ser positiva para a prática diária em sala de aula.

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

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

Honnef (2013) desenvolveu o conceito de trabalho docente articulado considerando a atuação do professor de educação especial com alunos incluídos em turmas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pois nesses níveis de



ensino não existe mais a unidocência, o que é mais um desafio para a efetivação do ensino colaborativo. Além disso, a autora salienta que os professores participantes da sua pesquisa destacaram como importante o desenvolvimento de um trabalho docente articulado, mas poucos mencionaram as dificuldades da sua efetivação na prática, como por exemplo, o baixo número de professores de educação especial e pouco tempo para a realização dessa articulação. O cenário atual da educação inclusiva tem impulsionado e reconhecido a realização de práticas alternativas, mas, ao mesmo tempo, não se percebe o investimento necessário para que sejam características da atuação da educação especial nas escolas. Como Honnef (2013, p. 124) constatou na sua pesquisa, “o que se percebe nos contextos escolares é uma abundante disseminação e uso indiscriminado da ideia de inclusão educacional escolar, sem se saber, ter ou possibilitar as condições para que ela possa trazer benefícios, ser positiva aos sujeitos”.

Ainda assim, como movimento de resistência à precarização do sistema educacional e como avanço nos estudos científicos, concepções e entendimento das ações pedagógicas, no cenário de educação inclusiva, pode-se pensar cada vez mais em construir práticas que envolvam a parceria entre os professores de educação especial e do ensino comum. Refletindo sobre as faces da atuação do professor da educação especial, diante das orientações apresentadas na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e pelas Diretrizes do AEE (BRASIL, 2009) este estudo teve como foco a **articulação pedagógica**.

Entende-se que a articulação pedagógica possa acontecer em diferentes níveis e que, não necessariamente, dependa da estruturação do nível anterior para ser realizada, isto é, são ações independentes de aproximação entre o trabalho do professor de educação especial e do professor do ensino regular que podem acontecer por um determinado período de tempo, caracterizando articulação do trabalho pedagógico desenvolvido. Essas ações incluem: *estabelecer relação entre as atividades desenvolvidas no atendimento individualizado e as atividades realizadas em sala de aula e/ou elaborar o planejamento de forma colaborativa com*



os demais professores e/ou desenvolver ações de ensino e avaliativas no âmbito da sala de aula, em conjunto com o(s) professor(res) do ensino regular.

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

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

Outro aspecto relevante é a construção de um contexto favorável à interação de forma positiva entre os docentes, pautada na colaboração e no trabalho em equipe, que são elementos fundamentais para o desenvolvimento de ações em conjunto em sala de aula. Atuando na sala de aula, o professor de educação especial pode observar situações comportamentais e de aprendizagens do aluno, quando está com sua turma, como interage com os colegas, situações que com



apenas a realização do atendimento individualizado não teria a oportunidade de acompanhar. Além disso, para o professor do ensino regular, contar com a presença de um segundo professor em sala de aula, especialmente quando deseja realizar alguma atividade que exige maior atenção dele para com todos os alunos, pode contribuir para o andamento da aula e para (re)significar a relação do professor com o aluno em situação de inclusão escolar.

3. GESTÃO EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA

O espaço escolar é lugar onde são construídas as relações dos alunos com o conhecimento sistematizado e organizado pela sociedade, bem como espaço onde são ampliadas as possibilidades de cada um aprender, através da interação, a constituir e estabelecer relações. A escola (re)significa-se e (re)constrói-se nesse conjunto de funções que a caracterizam como espaço de garantir o direito à educação para todos. Nesse lugar, a gestão educacional tem seu destaque, pois é através dela que se criam meios para que todos possam ensinar e aprender.

Nesse contexto, compreende-se que a gestão educacional:

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

A gestão educacional deve estar em consonância com as políticas educacionais públicas para gerir o sistema escolar de maneira que possa contribuir com a garantia do direito à educação de todos os estudantes. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a LDB – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), um dos princípios da educação nacional é a gestão educacional democrática.



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

Da mesma maneira, em uma escola de contexto inclusivo, todos precisam se sentir corresponsáveis por contribuir para que os alunos público-alvo da educação especial possam participar de todas as atividades escolares. A partir disso, o trabalho da educação especial também se insere, buscando articular práticas e contribuir para que os alunos sejam protagonistas na construção de aprendizagens do seu processo de escolarização.

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

As possibilidades de articulação do trabalho pedagógico no cenário inclusivo conduzem-nos para a reflexão sobre a construção de um contexto de colaboração pautada nessa organização formada pela singularidade de cada sujeito, mas que de forma participativa e colaborativa constroem alternativas para atender a diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos. Organizar o contexto escolar para a participação e colaboração entre os gestores, significa compreender a potencialidade da interação entre diferentes profissionais. As ações articuladas e colaborativas podem ser lócus de aprendizagem para os professores, enquanto a partir do diálogo e da reflexão conjunta buscam diferentes formas de ensinar.



Assim como os alunos aprendem através da relação que estabelecem com os professores e colegas, a interação colaborativa entre os docentes é potencial para o processo contínuo de aprender a ser professor. (Re)construir no cotidiano escolar uma prática democrática e participativa, em que o diálogo e a colaboração sejam características para a formação tanto dos alunos quanto dos professores, é processual, e, ao mesmo tempo, subjetivo, de forma que permeia todos os tempos-espços. Nesse caso, “o processo intersubjetivo de trocas e construção de saberes requer o movimento e o dinamismo na forma de olhar para as realidades que constituem a realidade social e cultural em que nos encontramos situados” (ZITKOSKI, 2007, p. 176).

Gestar uma instituição escolar considerando a colaboração e a articulação pedagógica em educação especial, vincula-se à perspectiva inclusiva de que todos podem compartilhar saberes, experiências e construir conhecimento. A escola é produção das relações que nela se constituem, como destaca Henz, “a escola existe porque existem pessoas, educadores(as) e educandos(as), aprendizes do humano que vão se constituindo sócio-histórico-culturalmente [...] a escola é lugar para aprender a viver como gente” (HENZ, 2007, p. 166).

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Em relação à abordagem, a pesquisa descrita caracteriza-se por utilizar métodos mistos, ou seja, compreende as abordagens qualitativa e quantitativa sendo uma complementar à outra. Na pesquisa de métodos mistos, “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), o que se aproxima do que ocorreu neste estudo, pois se utiliza um instrumento e uma análise quantitativa para poder mensurar dados das escolas da rede pública municipal de Santa Maria/RS. Mas, ao mesmo tempo foi considerada a subjetividade das pesquisadoras ao elaborar e interpretar os dados produzidos na busca de tecer uma análise mais crítica e



detalhada, e assim fazer as possíveis relações entre a gestão educacional e as possibilidades de articulação pedagógica entre professores.

Com o objetivo de analisar de que forma a gestão escolar contribui para articulação do trabalho docente nas escolas da rede pública municipal de ensino, foi realizada uma pesquisa de levantamento como procedimento para produção de dados que, num primeiro momento, baseou-se nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP), os quais foram acessados a partir da utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Com as informações disponíveis, decidiu-se realizar a pesquisa na rede pública municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS, pois se identificou que os alunos público-alvo da educação especial estão matriculados em 75% das escolas dessa rede (Censo Escolar da Educação Básica MEC/INEP), o que é um número bastante significativo e indica que a grande maioria das instituições está inserida no contexto de educação inclusiva.

Para delimitar o campo da pesquisa, optou-se por entrar em contato com um número representativo de instituições escolares da referida rede, que possuem alunos em situação de inclusão escolar. Têm-se 20% delas como campo desta pesquisa (10 instituições) e, a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP), pode-se identificar o percentual de alunos em situação de inclusão por escola. Para definir as dez escolas participantes, optou-se por entrar em contato com as cinco escolas com maior e menor percentual de alunos em situação de inclusão escolar compreendendo que estas apresentavam realidades distintas e contribuiriam para análise. Dessa maneira, são participantes dessa pesquisa as instituições A, B, C, D, e E com maior percentual de alunos em situação de inclusão escolar, e as escolas de menor percentual F, G, H, I e J.

Como instrumento para produção dos dados, foram elaborados dois questionários, cada um com dez questões ao mesmo tempo fechadas e abertas. A primeira parte de cada questão tem por base a escala de *Likert* que permite ao participante assinalar se está em total desacordo, em desacordo, sem opinião, de acordo ou totalmente de acordo com os enunciados apresentados.



Com esse tipo de questionário objetivou-se:

[...] verificar o nível de concordância do indivíduo com uma proposição que expressa algo favorável ou desfavorável em relação a um objeto psicológico. Espera-se que os indivíduos que apresentem atitudes favoráveis a determinado tema possivelmente concordem com itens que expressem algo positivo sobre a questão, e aqueles com atitudes negativas concordem com itens que expressem aspectos desfavoráveis ao tema e discordem daqueles que salientem pontos positivo. (MIRANDA, et. al., 2009, p. 106).

Além de inferir o seu nível de concordância para cada enunciado, havia espaço em aberto, na segunda parte de cada questão, para que, se desejasse, o participante dissertasse sobre o assunto. Assim, pode-se afirmar que cada questionário foi composto por dez questões ao mesmo tempo fechadas e abertas.

Ainda, considerando que um trabalho embasado na articulação pedagógica entre os professores de educação especial e do ensino regular tem maiores possibilidades de acontecer nos anos iniciais por serem turmas de unidocência, optou-se por delimitar os participantes da pesquisa, convidando além do professor de educação especial e do coordenador pedagógico, os professores dos anos iniciais que possuíam alunos em situação de inclusão escolar nas turmas regulares. Dessa maneira, um questionário foi direcionado aos coordenadores, e outro aos professores, tanto do ensino regular quanto de educação especial. Ao final, a pesquisa foi desenvolvida em dez instituições contando com 42 participantes (10 coordenadores pedagógicos; 23 professores do ensino regular; 09 professores de educação especial).

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



A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) contribuiu para a organização e interpretação das respostas dos participantes na metade descritiva das questões. Todas as considerações registradas pelos participantes de forma escrita, constituíram o *corpus* de análise. Uma leitura mais atenta ao *corpus* de análise, possibilitou a obtenção de informações necessárias para categorizar as considerações dos participantes por questão respondida e, também classificá-las indicando as que são respostas imparciais, favoráveis ou não a cada afirmativa do questionário. Dessa forma, buscou-se fazer a interpretação dos dados produzidos, relacionando as inferências fundadas no *corpus* de análise com os resultados da análise estatística e referencial teórico.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espaços de diálogo e participação, especialmente para os professores e equipe de coordenação e direção, são obtidos através das reuniões pedagógicas. Sendo conduzidas de forma diversa e democrática as reuniões no contexto escolar podem ser enriquecedoras para trocas de experiências entre os professores, para diálogos sobre problemas e encaminhamentos de soluções coletivas; momentos em que de fato todos podem expor suas vivências e opiniões. Referente às reuniões pedagógicas, os coordenadores pedagógicos informaram que são realizadas reuniões na escola, porém a frequência desses momentos, de acordo com as informações descritas, não é considerada satisfatória.

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



Ainda, em alguns casos não são realizadas reuniões pedagógicas, como é a situação da escola B, pois destacou a coordenadora: “*Não temos reuniões pedagógicas*”. Nesse sentido, pôde-se inferir que parte dos professores das escolas públicas do município estão sendo privados de momentos específicos para a discussão sobre as demandas do contexto e compartilhamento de experiências de trabalho, isto é, sua participação, condição necessária para a gestão de forma democrática, está restrita.

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

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

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

A maioria dos professores também informou que são oportunizados outros momentos além das reuniões, para que possam dialogar sobre as práticas pedagógicas. No entanto, é possível perceber que isso depende basicamente de como cada instituição escolar se organiza. As oportunidades de diálogos consistem basicamente em horários de entrada, saída, intervalos, recreio dos alunos e até mesmo durante a aula. Na escola A, tanto as professoras dos anos iniciais quanto a



professora de educação especial destacaram que conseguem dialogar, mas que não possuem um horário específico para isso. Conversam “[...] *nos intervalos do recreio, chegadas e saídas e quando necessário durante a aula*” (Prof.^a Ens. Reg. Escola A) ou ainda “[...] *quando necessário a coordenação pedagógica entra na sala para liberar o professor*” (Prof.^a Ed. Esp. Escola A).

Para potencializar os espaços de reuniões pedagógicas, a gestão da escola, principalmente coordenação e direção, precisa construir junto aos professores momentos propícios para uma prática pedagógica reflexiva, pautada no diálogo e na colaboração. As equipes de coordenação e direção são as responsáveis diretas por incentivar e levar em frente discussões sobre a necessidade de a escola ser, em seu próprio contexto, um lugar formativo. Para Franco (2008, p. 128), coordenar o pedagógico é “[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. Nesse sentido, os gestores da equipe de coordenação e direção precisam apoiar e planejar ações na escola que visem o diálogo e a colaboração entre os professores para, assim, buscar uma escola com práticas inclusivas norteadas pela articulação pedagógica.

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

Cabe considerar que as gestões das escolas compreendem a importância de se constituírem com base na participação de toda a comunidade escolar e que todos trabalhem em prol de um mesmo objetivo. Porém, a prática cotidiana, apesar de algumas instituições possuírem maiores possibilidades de organização, geralmente



não condiz com o que se pretende como contexto de diálogo e participação consciente da responsabilidade individual e coletiva com a educação.

Levando em consideração os resultados quantitativos, tanto os professores do ensino regular e de educação especial, quanto os coordenadores pedagógicos concordaram que a articulação pedagógica pode contribuir no processo de inclusão. Da mesma maneira, os apontamentos em relação à articulação pedagógica são positivos. A professora de educação especial da escola A afirmou que *“sim, é importante que o trabalho do educador especial ultrapasse a sala de recursos, o AEE individual”*, bem como a professora dos anos iniciais da escola E considerou que *“a relação de ambos os professores só vêm a contribuir para o aprendizado e a inclusão do aluno”*.

Tendo em vista essas contribuições da parceria entre professores, foi também investigado sobre o planejamento de forma articulada e o desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula. No que se refere aos resultados quantitativos, é possível perceber uma discrepância entre o nível de concordância dos participantes. Em relação ao planejamento de forma articulada (figura 01), os coordenadores pedagógicos concordaram que *“a organização das atividades escolares possibilita a que os professores realizem o planejamento de forma articulada”*, e as professoras de educação especial, em média geral, consideraram que na escola o planejamento é realizado de forma articulada. Entretanto, as professoras do ensino regular discordaram dessa afirmação, pois para elas o planejamento não acontece em articulação com as professoras de educação especial.

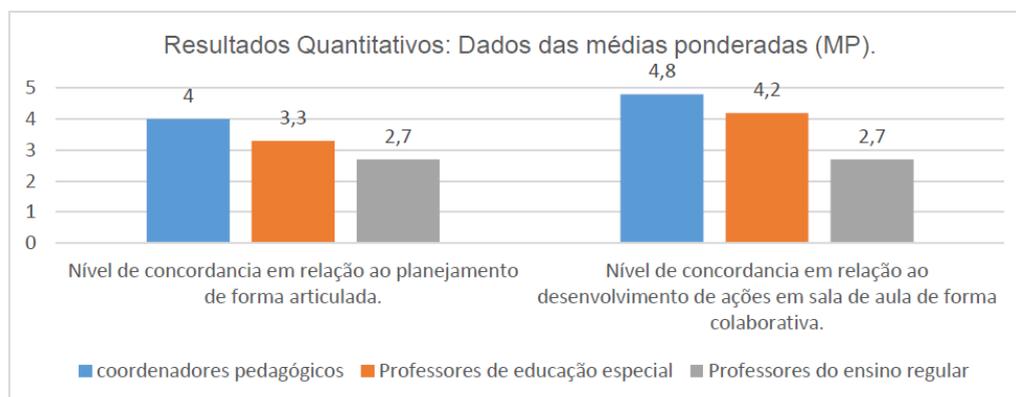


Figura 01. Articulação pedagógica: Planejamento e ações colaborativas.

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

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

A “figura 01” ainda apresenta a diferença no nível de concordância dos participantes a respeito do desenvolvimento de ações colaborativas em sala de aula. Para os coordenadores pedagógicos, a organização da escola possibilita que o professor de educação especial realize atividades em colaboração com o professor do ensino comum na turma que possui alunos em situação de inclusão escolar, como ressaltou a coordenadora da escola E, o “trabalho é articulado”; as professoras de educação especial concordaram que já foi realizado esse tipo de atividade na escola J, “Sim, várias vezes”; porém, na escola A, as ações colaborativas acontecem “apenas na turma de educação infantil” e na escola C “acontecem, não com muita frequência, mas de acordo com a necessidade”, além

disso, a professora de educação especial da mesma escola destaca a atuação dos monitores, dizendo que “os monitores da educação especial sim acompanham os alunos em seu dia a dia e na sala de aula”.

As professoras do ensino regular discordaram de que já foram realizadas ações de forma colaborativa em sala de aula, para elas “são realizadas conversas, mas um trabalho em sala de aula juntos não” (Prof.^a Ens. Reg. Escola A). Apenas as professoras das escolas E e H fizeram considerações positivas em relação as ações colaborativas informando que “sim, dentro do possível” são realizadas “brincadeiras de forma lúdica, leituras, tudo para que o aluno consiga compreender o que está sendo proposto”.

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

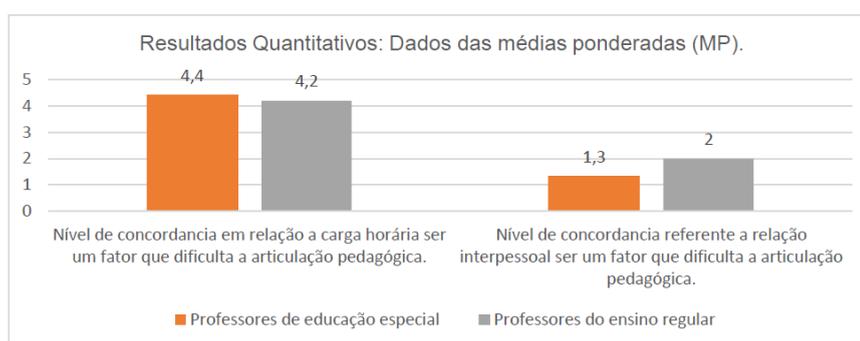


Figura 02. Fatores que dificultam ou por vezes impedem a articulação pedagógica.

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

Quantitativamente ainda podemos comparar dois fatores que os professores puderam inferir seu nível de concordância sobre o quanto eles podem dificultar, ou por vezes, impedir a articulação pedagógica. De forma significativa, tanto os



professores de educação especial quanto os professores do ensino comum concordaram que a carga horária é um fator negativo e discordaram sobre a relação interpessoal ser um fator que dificulte ou por vezes impeça tal prática.

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

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

Com base nessas informações, é possível fazer algumas reflexões sobre a perspectiva de atendimento educacional especializado - AEE na escola regular dos



próprios professores da área. Devido à atuação da educação especial estar voltada, muitas vezes, ao atendimento individualizado, alguns profissionais podem desenvolver seu trabalho tendo como *locus* principal a sala de recursos. Esses profissionais consideram que realizar o atendimento individualizado com maior número de alunos ou com maior frequência é a prática mais adequada para contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos e deixam de lado as possibilidades de articular seu trabalho com o que é desenvolvido no ensino regular. Para reafirmar que o diálogo e a colaboração podem ser características para a prática pedagógica articulada, destaca-se as opiniões das professoras, pois discordaram que a relação interpessoal é um fator que dificulta ou por vezes impede o trabalho em conjunto. Como citou a professora dos anos iniciais da escola C, “[...] *boas relações e cooperação são indispensáveis na rotina escolar*”; e ter boas relações no trabalho não significa que as professoras não podem ter opiniões diferentes sobre suas práticas, mas sim que através do diálogo possam construir suas articulações. A professora de educação especial da escola E destacou justamente isso, que mesmo com diferenças, a relação de trabalho não fica comprometida: *“Há divergência de opiniões, e por vezes algum descontentamento. Mas nada que atrapalhe nossa relação de trabalho”*.

Até o momento foi possível perceber que apesar dos coordenadores e professores inferirem as possíveis contribuições da articulação pedagógica para o processo de inclusão, há ainda alguns desafios, tais como a organização da carga horária dos professores e a constituição de uma perspectiva de trabalho articulada para que na prática os professores possam dialogar e realizar ações de forma colaborativa.

Em considerações descritas, de forma geral, as professoras sinalizaram que é necessária uma revisão do contexto da organização escolar para o desenvolvimento pleno da articulação pedagógica. Para a professora do ensino regular da escola C, “[...] *a articulação é importante e necessária, porém a forma como as pessoas se dispõem para que ela aconteça é que precisa ser repensada*”. Segundo a professora da escola B, *“Deveria haver mais articulação, mas o modelo que temos nas escolas*



dificulta essa articulação”. Ou seja, as professoras concordaram que possibilidades de articulação pedagógicas são importantes, porém ressaltaram que é preciso alguns ajustes em relação à organização da escola para poder facilitar a sua realização, ou em alguns casos, a maior frequência e aprimoramento do trabalho que já acontece.

6. CONCLUSÃO

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

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

A relação interpessoal não foi destacada como fator que dificulta o trabalho de forma articulada ou colaborativa entre os professores. Pelo contrário, muitos professores fizeram questão de ressaltar que possuem e se esforçam para manter boas relações de trabalho e diálogo com todos os profissionais da escola.

Com isso, a gestão educacional mais uma vez assume lugar principal na discussão. Cabe à gestão ser âmbito de mobilizações com foco na organização



educacional atual, a fim de serem constituídas práticas sob novas perspectivas de trabalho mais condizentes com o cenário e a proposta de educação inclusiva. Dessa maneira, com este trabalho, espera-se contribuir para reflexões e discussões sobre a atuação da educação especial relacionada à área da gestão educacional e às possibilidades de articulação pedagógica.

REFERÊNCIAS:

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

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J. **Cooperative teaching**: rebuilding the schoolhouse for all students. Austin: Pro-Ed, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

CAPELLINI, Vera. Lúcia. Messias Filho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**, 2004.



Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, n. 3, v. 28, p. 1-16, 1995. Disponível em: <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6852>. Acesso em: 05 mar. 2021.

DUCHARDT, B.; MARLOW, L.; INMAN, D.; CHRISTENSEN, P.; REEVES, P. Collaboration and co-teaching: General and special education faculty. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 72, ed. 3, p. 186-190, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00098659909599625>. Acesso em: 05 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 135, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 05 mar. 2021.

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

HONNEF, Cláucia. **Trabalho docente articulado**: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5. Ed. Cortez: São Paulo, 2007.

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

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

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

MIRANDA, Silvana Maria de; PIRES, Maria Marlene de Souza; NASSAR, Silvia Modesto; SILVA, Carlos Alberto Justos da. Construção de uma Escala para Avaliar Atitudes de Estudantes de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 33, p. 104-110, 2009. Supl. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a11v33s1.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

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