

PROFESSOR DO AEE X PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM: UMA PARCERIA NECESSÁRIA À INCLUSÃO, À APRENDIZAGEM E AO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Maria Imaculada Moreira Bessa¹
Ana Maria Damasceno Landim²

RESUMO

Este artigo investiga a importância da parceria entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala de aula comum na inclusão, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência. Utilizando uma abordagem bibliográfica e exploratória, tem como base estudos de Baptista (2011), Kassir; Rebelo (2011), Miranda (2015), Araruna (2018) e Glat (2018), dentre outros. Os resultados indicam que a colaboração entre esses profissionais é crucial para promover uma educação inclusiva eficaz, destacando a necessidade de formação continuada, comunicação eficaz e planejamento conjunto.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Parceria Pedagógica.

ABSTRACT

This article investigates the importance of partnership between Specialized Educational Services (AEE) teachers and regular classroom teachers in the inclusion, learning, and development of students with disabilities. Using a bibliographic and exploratory approach, it is based on studies by Baptista (2011), Kassir; Rebelo (2011), Miranda (2015), Araruna (2018), and Glat (2018), among others. The results indicate that collaboration between these professionals is crucial to promote effective inclusive education, highlighting the need for ongoing training, effective communication, and joint planning.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Services. Pedagogical Partnership.

¹ Graduada em Pedagogia (UERN), Especialista em Neuropsicopedagogia clínica e institucional (FASP), professora efetiva anos iniciais do Estado do Rio Grande do Norte, E-mail: imaculadamoreira20@gmail.com

² Mestre em Saúde da Criança e Adolescente (UECE). Especialista em Psicopedagogia Clínica/Institucional e Educação à Distância (UECE). Professora e Técnica em Educação (Prefeitura Municipal de Maracanaú-CE). E-mail: anamariadamascenolandim@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da nossa história, a Educação Especial sempre foi vista como um ensino dissociado ou substitutivo à Educação Comum, assim como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se daria como um ensino à parte da sala comum de ensino. Mas, no ano de 2003, a partir do Programa “Educação Inclusiva: Direitos à diversidade”, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, aquela visão começou a mudar. O Atendimento Educacional Especializado, então passou a ser definido como

[...] uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns [...]. (BRASIL, 2006, p.15 *apud* KASSAR; REBELO, 2011, p.11).

Desta maneira, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganhou espaço nas escolas públicas com a Lei nº 9.394/96, fazendo com que os órgãos educacionais e sociais passassem a buscar normatizar esses atendimentos. Complementando a definição anteriormente descrita, Baptista (2011, p. 3) nos fala que, “Além disso, houve, por meio desse documento, a indicação de que o atendimento especializado não deveria substituir, mas complementar ou suplementar, o ensino em classes comuns”.

De forma concisa, Kassar e Rebelo apresenta a seguinte definição de AEE:

Atendimento educacional especializado como apoio, complementação e suplementação, determinado como *suporte* necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, cumprindo o papel de facilitador para acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência. (KASSAR; REBELO, 2011, p.12).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), possui como objetivo auxiliar os educandos, que já se encontram inseridos no ensino regular, a adquirirem os conhecimentos necessários à sua desenvoltura dentro e fora da escola, ou seja, adquirirem conhecimentos para a convivência e a atuação na vida em sociedade.

Partindo desses pressupostos, este artigo busca reconhecer a importância da colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum, analisando suas implicações para a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Diante disso, pergunta-se: Quais as ações desenvolvidas pelo professor do AEE, em parceria com o professor da sala de aula comum, que contribuem para o acesso e

permanência do aluno com deficiência na escola?

Nessa perspectiva este estudo tem como objetivos, descrever o processo histórico do Atendimento Educacional Especializado; refletir a respeito da existência de uma relação colaborativa entre o professor de AEE e o de sala de aula comum; discutir a respeito da existência ou não de um planejamento colaborativo de atividades entre esses dois profissionais e identificar os benefícios oriundos da prática de colaboração entre esses dois professores.

Para nortear a escrita do artigo foi utilizada a pesquisa bibliográfica, cujas características são hipótese testável, raciocínio dedutivo e fontes confiáveis e concretas. Ela será realizada a partir da investigação de obras já publicadas em diversos meios. Segundo Sousa (2021, p.2), “A pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, em que a pesquisa busca obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa”.

Os instrumentos utilizados na realização desta pesquisa bibliográfica foram: artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas científicas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicadas. Nesta pesquisa, todos os materiais selecionados serão sistematizados através de uma leitura atenta e de uma reflexão crítica.

2. CONTEXTUALIZANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As pessoas com necessidades especiais, desde a Antiguidade, sempre foram tratadas com discriminação e isoladas do convívio social, por isso, não podiam frequentar o ambiente escolar, que era reservado às pessoas ditas normais. Em 1970, começaram as reivindicações, principalmente, de pais de crianças com deficiência, para a inserção delas nas escolas comuns, só que essas crianças deveriam se adaptar, sem causar transtorno nenhum, ou seja, a escola não tinha o dever de se adaptar a elas.

Neste sentido, Neto *et al.* (2018, p.85) afirma que

Na década de 1990, reforçava-se cada vez mais a ideia de Educação Inclusiva para alunos com Deficiência. Com a proposta de aplicação prática no campo da educação, a partir de um movimento mundial denominado “Inclusão Social”, surge o termo “Educação Inclusiva”. (NETO A. *et al.*, 2018, p. 85)

Foi a partir desse momento que a inclusão efetiva das pessoas com deficiência passou a tomar um rumo certo. A Educação Inclusiva, então, deve ser vista como a inserção da criança junto a seus pares, realizando e participando de momentos em comum, sem nenhum tipo de rejeição ou preconceito. Dessa forma, Neto *et al.* (2018, p. 86) conclui que “A inclusão resulta

da longa trajetória histórica que foi construída por todos ao longo dos anos, num processo marcado pela segregação, discriminação e até morte”, por esse motivo, toda a sociedade deve estar apta e determinada a incluir pessoas com as mais diversas deficiências.

A partir do momento da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008), as classes e escolas de educação especial foram sendo substituídas pela inserção das crianças com deficiências em escolas regulares, o que era e ainda é um desafio para tais escolas. Desafio que fez surgir a necessidade de uma revisão das práticas educacionais das escolas públicas, uma vez que não se pretendia uma inclusão meramente administrativa, mas a inserção das crianças na prática cotidiana da sala de aula, promovendo a permanência do aluno com deficiência, alvo da Educação Especial, nesse meio.

Ao longo do tempo, as políticas públicas vêm mudando, abrindo cada vez mais espaço para a educação inclusiva. Segundo Glat

Desde a LDB (Lei nº 9.394, 1996), diferentes peças de legislação e diretrizes curriculares (Resolução CNE/CP nº 1, 2002; Resolução CNE/CP nº 1, 2006; Resolução CNE/CP nº 2, 2015) das licenciaturas vêm estabelecendo a obrigatoriedade de conteúdos e disciplinas voltadas a uma ação pedagógica na diversidade. (GLAT, 2018, p.13)

Com a implantação, por lei, de uma formação voltada para a diversidade, a inclusão deixou de ser apenas um anseio de uma parcela dos brasileiros, diante disso Araruna (2018, p.29) afirma que “A inclusão não é uma utopia educacional, ela é real! As pessoas com deficiência, dentre outras que apresentam necessidades específicas, marcam presença na escola comum e cada vez mais será uma realidade”. Portanto, nenhuma escola pode se negar a viver essa realidade, tendo que se adaptar cada dia mais à presença de crianças com deficiências no ambiente escolar. Para tanto, mudanças se fazem necessária, e Glat, da seguinte forma, discorre sobre as implicações delas:

As mudanças requeridas em cada unidade escolar para a implementação de uma educação para a diversidade envolvem estrutura arquitetônica e de recursos, Projeto Político Pedagógico, organização curricular, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, sistema de avaliação, programação de atividades, etc... (GLAT, 2018, p. 11)

É por isso que é inegável o quanto, no nosso cenário educacional atual, não há tantos questionamentos a respeito das crianças com deficiência frequentarem as escolas, de participarem do meio social e familiar, algo que em um passado não tão distante, era negado a tais crianças. Entretanto, segundo Glat (2018),

para fazer frente às atuais expectativas, mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos e clientes. (GLAT, 2018, p.10)

Se a nossa educação mudou, por que não quebrarmos os velhos tabus? Não cabe a nós continuarmos a vê crianças com deficiências como seres que não conseguem se superar, quebrar as suas próprias barreiras e se inserir na sociedade em plena adaptação.

As crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superlotação, historicamente, foram tratadas como pessoas anormais, que deveriam ser educadas em espaços de convivência apenas com seus pares. Acerca disso, Glat (2018, p.13) faz a seguinte afirmação “Até meados dos anos 1990, estes eram alijados do sistema regular de ensino, indo para as escolas ou classes especiais, com sua lógica de funcionamento próprio e independente, sem qualquer regulamentação ou exigência curricular, conforme discutido”.

Assim, com as novas políticas educacionais aprovadas, há uma especificação quanto ao local dos recursos pedagógicos necessários para a promoção do Atendimento Educacional Especializado. Miranda (2015) ratifica que tais políticas definem esse local como

locus preferencial do Atendimento Educacional Especializado (AEE) as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas cumprem o papel de promover o AEE na escola comum, utilizando materiais pedagógicos, equipamentos e recursos de acessibilidade que auxiliem na promoção da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, eliminando barreiras que impedem sua plena participação, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (MIRANDA, 2015, p. 82 e 83).

Com seu público-alvo composto por crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que devem ser atendidas nessas SRMs, localizadas dentro das escolas e disponibilizadas no horário de contraturno da sala comum. Portanto, a cada dia, o Atendimento Educacional Especializado vem ganhando mais espaço, pois, segundo Miranda (2015)

[...] o Ministério de Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) vem promovendo a ampliação do AEE nas escolas comuns através da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), tornando imperativa a compreensão, por parte dos professores e dos profissionais da Educação, da função do AEE e da sua relação com a sala comum (MIRANDA, 2015, p. 85).

Tornando-as em um ambiente mais conhecido e procurado com a finalidade de auxílio

na educação de crianças com necessidades especiais que estão frequentando as escolas públicas, tentando ser incluídas de maneira mais completa e efetiva.

2.1. Os desafios da Educação Inclusiva

A legislação brasileira sobre educação inclusiva está baseada em vários documentos legais, que estabelecem diretrizes e normas para garantir o direito à educação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. De acordo com os Artigos 205 e 208, da Constituição Federal (1988), é assegurado o direito à educação a todos, incluindo atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. Citando apenas um dos principais marcos legais que garantem o referido direito. Portanto, a educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou dificuldades, têm direito a uma educação de qualidade na escola regular. (KASSAR; REBELO, 2011)

A referida legislação estabelece uma série de ações e estratégias que visam solucionar um problema bem específico, o direito à educação de todos os alunos, garantindo o seu cumprimento de fato. No entanto, a aplicação prática na rede pública de ensino regular enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de formação continuada dos educadores, a falta de recursos e a inexistência de um suporte institucional adequado.

Em relação ao apoio à inclusão, muitos educadores e gestores escolares percebem a legislação como um avanço significativo na garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais. A inclusão é vista como uma maneira de promover equidade e justiça social. Contudo, a aplicação prática enfrenta desafios, como a falta de uma formação adequada, de recursos insuficientes e da resistência de alguns profissionais à mudança das práticas pedagógicas tradicionais.

Outro fator que é percebido como essencial é a formação continuada e específica para lidar com a diversidade em sala de aula. Uma vez que muitos professores se sentem despreparados para implementar as diretrizes da legislação de maneira eficaz. Algumas redes públicas de ensino até oferecem programas de capacitação e formação continuada, mas há uma percepção de que esses programas ainda são insuficientes e inconsistentes.

As adaptações curriculares e o uso de recursos pedagógicos inclusivos são também percebidos como fundamentais para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Contudo, a aplicação dessas práticas é, muitas vezes, limitada pela falta de recursos materiais e humanos. Por isso, o apoio da administração escolar e das políticas públicas é crucial para

a inclusão. A falta desse apoio institucional é um obstáculo significativo para a aplicação das diretrizes legais.

Não podemos esquecer da colaboração entre professores de AEE e do ensino comum. Sem a ocorrência dela, a implementação eficaz da inclusão escolar não se concretiza. Apesar da importância daquela, a sua aplicação enfrenta desafios práticos, como a falta de tempo para o planejamento conjunto dos profissionais envolvidos.

Por fim, é perceptível, entre professores e gestores, que a legislação é um marco importante para a inclusão, mas a implementação efetiva dela depende de políticas públicas robustas que forneçam diretrizes claras e recursos adequados infinitos, isto é, para que a educação inclusiva seja efetivamente realizada, é essencial um compromisso contínuo com a formação de educadores, o desenvolvimento de políticas públicas de apoio e a promoção de práticas pedagógicas colaborativas. Este modelo desafia as práticas educacionais tradicionais e requer a adaptação do currículo, métodos de ensino e avaliação.

2.1.1. Parceria entre o professor de AEE e o professor de sala comum

A partir da Política Nacional de Educação Especial de 2008, as crianças com deficiências deixaram de ser educadas em classes e escolas de atendimento especial, para serem incluídas na escola regular. Nesse sentido, temos a seguinte determinação:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em classe comum de escola de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (RESOLUÇÃO 04/2009 CNE-CEB *apud* BAPTISTA, 2011, p. 8).

A partir desse decreto, as crianças com deficiência começaram a ter o pleno direito de frequentar as escolas regulares, além de serem acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a inclusão de todas elas naquele meio, a fim de obterem o pleno desenvolvimento. Eis algumas indagações: “Contudo, será que apenas isso basta? Será que o professor de AEE, em parceria com o professor de sala comum, não poderia desenvolver um trabalho que contribuísse efetivamente para a inclusão (acesso e permanência) efetiva das crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?”

A respeito desses questionamentos, Baptista (2011) afirma que

[...] seria de se esperar que o profissional responsável pela educação especial devesse atuar em diferentes frentes, na assessoria e formação de colegas, como segundo docente em uma mesma sala de aula que o professor regente de classe, no acompanhamento de famílias, como possível interlocutor com equipes externas à escola que se envolvem em atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência. (BAPTISTA, 2011, p. 5)

Segundo essa perspectiva, a criança com deficiência se encontra inserida dentro da sala comum, juntamente, com as demais crianças, contando com a presença de uma professora que deve saber lidar com as dificuldades e as necessidades delas, atuando frente aos desafios que irão surgir a cada dia, planejando atividades que despertem interesse e produzam aprendizagem e desenvolvimento nas crianças de forma universal. Fazendo com que aja, de maneira efetiva, uma inclusão, e isso será melhor desenvolvido a partir do apoio complementar do professor da sala de Atendimento Educacional Especialidade.

Seguindo nessa mesma perspectiva, devemos levar em conta, também, o ambiente externo à sala de aula, uma vez que a escola é composta de vários e distintos ambientes, nos quais as crianças com deficiências devem ser, igualmente, inseridas de maneira efetiva, visando o pleno desenvolvimento social de cada uma delas. Desse modo, o professor do AEE deve auxiliar a todos que atuam nos mais diferentes ambientes escolares, para que possa existir uma conformidade no modo de agir em relação a essas crianças.

Nesse sentido, Baptista (2011) afirma que essa perspectiva, segundo seu ponto de vista

[...] é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na ‘reparação’ de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito/aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito- aluno. (BAPTISTA, 2011, p. 5).

Dessa forma, não podemos e não devemos mais conceber que a criança com deficiência seja separada do contexto social que a cerca, porque ela é um ser social, construído a partir de suas interações e de seus sentimentos. Esse olhar, mais atencioso e preciso, faz total diferença na aprendizagem, no desenvolvimento e na socialização destes indivíduos, sendo, assim, de suma importância para o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Seria de grande importância que os professores, tanto o professor de AEE quanto o professor de sala comum, pudessem planejar em conformidade, a fim de articularem suas ações. Nesse sentido, Baptista (2011, p. 9) faz a seguinte afirmação “Percebe-se, portanto, a necessidade de planejamento e de articulação entre educação especializada e ensino comum”,

uma vez que o referido autor cita o texto do Decreto nº 6.571/2008, no qual se afirma que “é de competência dos professores que ‘atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE’ a elaboração e execução do ‘plano do AEE’, em articulação com os demais professores do ensino regular”. (BAPTISTA, 2011, p. 9)

Isto posto, fica claro o quanto é importante não só o planejamento de atividades, de forma conjunta entre os professores, a serem direcionadas às crianças com deficiências, mas também a sua execução tanto na sala de atendimento educacional especializado como na sala de aula regular. Complementando o afirmado anteriormente, Araruna (2018, p. 21) nos afirma “que esta parceria é indiscutivelmente necessária, mas que nem sempre ocorre como deveria”, uma vez que ainda falta muito para ocorrer a sistematização desse planejamento feito de forma colaborativa, como, por exemplo, organizar um momento exclusivo para a realização de tal atividade.

Devemos, também, pensar a respeito das condições para a realização deste trabalho que, muitas vezes, não favorecem à colaboração entre esses dois profissionais da educação. Acerca disso, Araruna (2018, p. 21) nos revela que há “precárias condições de trabalho para tal parceria, que torna favorável a permanência e reprodução do trabalho individualizado, ao invés do trabalho cooperativo, inclusive o nosso”, evidenciando, dessa forma, que não existe um ambiente propício para a efetivação dessa parceria. O que nos induz a pensar que tal trabalho continuará se realizando, infelizmente, de maneira individualizada, ou seja, cada professor faz o planejamento de acordo com a sua própria visão, e não a partir de uma visão colaborativa voltada para a plena adaptação da criança com deficiência.

Um aspecto que deve ser levado em conta e que favorece o pensar na realização do planejamento colaborativo entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e professor de sala comum é o fato deste, na maioria das vezes, se sentir despreparado para ensinar crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ficando, assim, toda a responsabilidade dessa função delegada ao professor do AEE (educação especial).

Acerca das dificuldades em executar o planejamento colaborativo, Glat (2018) acrescenta, ainda,

o quadro das condições precárias de trabalho dos nossos docentes, tanto da Educação Especial quanto do ensino comum. A maioria tem dupla (ou, até mesmo, tripla) jornada de trabalho, o que não lhes permite compartilhar um horário para discussão de caso, preparação conjunta de materiais didáticos e adaptações curriculares. (GLAT, 2018, p.16)

Barbosa (2016 *apud* ARARUNA, 2018, p.30 e 31) afirma que “não havia compartilhamento das ações pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado com o professor do ensino comum, particularmente, das avaliações realizadas com o referido estudante na Sala de Recursos Multifuncionais”. Se não ocorrer esse compartilhamento de experiências e ideias, não haverá como atuar de maneira consistente com as crianças da Educação Especial, pois não se trata de dois segmentos com objetivos distintos, mas sim de um objetivo comum entre eles.

Um das justificativas dadas para a falta do planejamento colaborativo entre esses profissionais é “que fatores organizacionais, como os horários do planejamento e a falta de tempo, por exemplo, têm colaborado como impedimento para que os professores da Educação Especial e do ensino comum atuem juntos na sistematização e articulação do trabalho docente” (BARBOSA, 2016; COTA, 2016; BEDAQUE, 2011; FONTES, 2008; CARRILHO, 2011; CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009; MCLESKEY; WALDRON, 2007 *apud* ARARUNA, 2018, p. 31). Por esse motivo, a escola deve organizar-se para suprir essa necessidade, que a cada dia se faz mais presente, a permanência de crianças com deficiência em escolas regulares de ensino, proporcionando uma educação de qualidade.

Há um outro fator que contribui para a não colaboração entre os dois professores, é o fato de se achar que os problemas da sala de aula comum não devem ser compartilhados, que o professor dessa respectiva sala não deve e não pode ouvir outras opiniões, favorecendo, assim, o isolamento profissional. Mas, atualmente, já se “discute a importância da colaboração como oportunidade de os professores refletirem e discutirem sobre a própria prática pedagógica, na mudança de valores e na superação da crença de que a sala de aula não pode ser compartilhada com outro professor” (CAPELLINI, 2004 *apud* ARARUNA, 2018, p.32). Por esse motivo, a colaboração requer atividades corriqueiras, que irão exigir tempo, para que esse elo, que deve ser formado, seja construído e solidificado.

Araruna (2018, p. 30) afirma que “foi evidenciado também, que os professores de ensino comum reconhecem as contribuições do serviço, favorecendo a adoção de práticas de sala de aula mais inclusivas e colaborativas”, então se vê que uma prática dissociada entre esses dois profissionais da educação não trará tantos benefícios como a colaboração mútua pode trazer. A referida autora afirma que “Desse modo, podemos inferir que o professor do Atendimento Educacional Especializado é, no conjunto da comunidade escolar, um articulador da inclusão” (ARARUNA, 2018, p. 30). Porém, não devemos colocar toda a responsabilidade da prática inclusiva apenas nesse profissional, uma vez que a inclusão é um

dever que cabe a todo o corpo escolar, fazendo com que as crianças com deficiências tenham pleno acesso a todos os ambientes da instituição escolar.

Corroborando com o exposto anteriormente sobre o planejamento colaborativo, Barbosa (2016 *apud* ARARUNA, 2018), nos diz que

verificou a necessidade dos docentes do Atendimento Educacional Especializado e do ensino comum estarem articulados desde o planejamento, a fim de que os conteúdos curriculares, cujo espaço de ensino é a sala de aula comum, sejam desenvolvidos adequadamente, tendo em vista a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. (BARBOSA, 2016 *apud* ARARUNA, 2018, p.30)

Ou seja, o planejamento é o ponto inicial para toda e qualquer prática educacional, e o planejamento colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula comum deve ser, indiscutivelmente, o ponto de partida para toda prática inclusiva em sala de aula comum e nos mais diversos ambientes escolares.

Segundo Glat (2018)

Conforme discutido, na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente. (GLAT, 2018, p.11)

Para o professor regente de sala de aula regular, que trabalha com um alunado diversificado, sempre é favorável e bem-vinda a ajuda do profissional que trabalha no AEE, já que, na maioria dos casos, ele não se encontra preparado para lidar com os alunos com deficiência, pois não possui conhecimentos suficientes. Nesse sentido, segundo Glat e Pletsch (2004 *apud* GLAT, 2018, p. 12)

[...], verifica-se que os professores regulares não têm experiência com esse tipo de alunado, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (Glat; Pletsch, 2004 *apud* GLAT, 2018, p. 12).

Devido a essa falta de experiência com esse público, muitos professores da sala de aula regular não sabem lidar com situações que podem surgir no dia a dia da escola, sentindo-se, muitas vezes, incapazes de realizar um trabalho alfabetizador adequado, isto é, que

proporcione a aprendizagem, inclusão e permanência da criança com deficiência no ambiente de sala de aula e da própria escola. Ainda se necessita de mais formação e aperfeiçoamento deste profissional. A esse respeito, Glat (2018) menciona que

Todavia, conforme apontado em trabalhos anteriores (Glat & Nogueira, 2002; Glat & Blanco, 2015), os cursos de formação de professores ainda privilegiam uma concepção clássica, estática, do processo de ensino e aprendizagem, baseada em uma noção de desenvolvimento “normal” (diga-se, “saudável”) e universal para todos os sujeitos (GLAT, 2018, p.13).

Diante disso, não devemos esquecer-nos de levar em conta os diversos desafios do processo de inclusão, desafios estes que têm a oportunidade de serem superados a partir da cooperação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor de sala de aula comum. Porém, ainda existe um desafio relacionado à cooperação entre estes dois profissionais da educação, segundo o autor Glat (2018)

[...], o desafio, como já comentado, não é só do ensino comum. Muito pelo contrário, nós da Educação Especial também temos grande resistência (se não no discurso, certamente, na prática) em abrir mão do “monopólio” de atender aos alunos com deficiências e desenvolver um trabalho de colaboração de forma equitativa com os demais docentes da escola (GLAT, 2018, p.14).

Se, como promotores da inclusão no sistema educacional, não superarmos este paradigma de “nosso público-alvo”, o aluno com deficiência não obterá êxito, no ambiente escolar e social, de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento, e tais metas só serão alcançadas através de um trabalho colaborativo. Colaboração que deve ser construída no cotidiano de qualquer ambiente profissional, principalmente, no ambiente escolar, que é tão diversificado, do contrário, segundo Glat (2018)

A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente – eu diria mais, inviabiliza – a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos (GLAT, 2018, p.17).

Diante do exposto, o primeiro passo a ser tomado é tentar criar essa cultura de colaboração dentro do ambiente escolar, principalmente, investindo nos momentos de planejamentos conjuntos, para a construção de atividades que favoreçam o desenvolvimento das crianças com deficiências, uma vez que, segundo Miranda (2015)

A prática do professor da SRM, para ser efetiva, requer uma perspectiva

colaborativa com o professor da educação comum, visando desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados (MIRANDA, 2015, p.83).

É, portanto, nesse momento, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que a colaboração entre esses dois profissionais pode levar à quebra daquele pensamento de impotência diante do desafio da inclusão, fazendo com que o professor do atendimento educacional ajude o professor de sala comum a descobrir suas potencialidades na área da educação especial, orientando-o, na prática, a executar atividades inclusivas em suas aulas, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade.

Assim, todos os objetivos tomados como princípios para a efetivação da prática de escolarização de crianças com deficiência terão maior resultado a partir de uma prática colaborativa entre os dois professores, pois existe um público-alvo em comum, que é o aluno da Educação Especial, sendo um dever mútuo destes profissionais em educá-lo. Nesse sentido, temos que

O trabalho articulado entre tais professores está previsto na Resolução n.º 2/2001, que define as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, determinando-se um tempo para a realização dessa função primordial. Ela é confirmada pela Resolução n.º 4/2009, que também define as atribuições do professor especializado, dentre as quais está o trabalho colaborativo com a sala de aula comum. (BRASIL, 2009 *apud* MIRANDA, 2015, p.83)

Desta maneira, esse trabalho articulado entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor de sala de aula comum não é algo meramente utópico, mas sim algo embasado por nossa legislação e que deve ser posto em prática no cotidiano dos professores envolvidos.

É possível ver claramente que o trabalho colaborativo e articulado destes profissionais pode e deve proporcionar um ambiente susceptível à inclusão efetiva das crianças com necessidades especiais. A partir dessa parceria, podem ser desenvolvidas estratégias que busquem proporcionar, ao aluno com necessidades especiais, a superação de algumas dificuldades no âmbito educacional e social.

Para que isto ocorra, é necessário que tanto o professor de AEE quanto o da sala de aula comum faça uso de atividades diversificadas que permitam a participação efetiva dos alunos com deficiência nas mais diversas situações de aprendizagem. A utilização da oferta dessas atividades diversificadas estimulam a participação dos alunos nas mais diversas situações, já que nem todos eles possuem o mesmo interesse, principalmente, ao nos referirmos ao público-alvo da Educação Especial, ampliando, com essa atitude, o leque de

opções de estratégias para ensinar os conteúdos que estão presentes na grade curricular das redes de ensino. Tendo essa diversidade como base, as técnicas de ensino voltadas para a aprendizagem, o desenvolvimento e a inclusão da criança na realidade que a cerca, teriam a sua eficácia potencializada pela ação colaborativa daqueles professores.

3. METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada na análise de literatura existente sobre o tema. As principais fontes de dados incluem artigos acadêmicos, teses e dissertações. As referências utilizadas incluem: Araruna (2018), Baptista (2011), Kassar e Rebello (2011), Glat (2018), Miranda (2015), Neto; Ávila; Sales; Amorin; Nunes; Santos (2018), Sousa; Vital; Duarte; Lopes (2017). Assim define, Gil, a nossa escolha metodológica

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas(GIL, 2008, p. 69).

3.1. Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio da revisão sistemática dos textos mencionados, com o objetivo de identificar e analisar as principais contribuições e desafios da parceria entre os professores de AEE e os professores da sala de aula comum.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos artigos, que exploram a educação inclusiva, revela um consenso sobre diversos aspectos fundamentais para a criação de um ambiente escolar que atenda às necessidades de todos os alunos, em especial, daqueles com deficiências.

Todos os estudos destacam a importância crucial da formação contínua e específica dos educadores. Para que os professores estejam, devidamente, preparados para implementar práticas inclusivas de forma eficaz, é necessário que eles recebam capacitação adequada, a partir de Programas de desenvolvimento profissional focados em práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas.

Indicam também a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, como adaptações curriculares, metodologias ativas e o ensino, como uma estratégia essencial para promover a

inclusão escolar. Essas práticas não apenas ajudam a acomodar a diversidade dos alunos, mas também beneficiam toda a comunidade escolar, enriquecendo o ambiente de aprendizado.

Os artigos analisados demonstram ainda que a inclusão escolar tem um impacto positivo e significativo no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais. A criação de um ambiente inclusivo beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas também todos os outros alunos, promovendo uma melhor qualidade de vida e uma sociabilidade.

Por fim, os estudos revelam que a colaboração entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino comum é vista como fundamental para o sucesso da inclusão escolar. A comunicação eficaz e o planejamento conjunto são práticas essenciais para garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário. No entanto, essa colaboração enfrenta desafios significativos, como a falta de tempo e recursos adequados.

4.1. Desafios e barreiras para a parceria

A implementação de uma educação inclusiva enfrenta vários desafios, incluindo a falta de recursos materiais e humanos, a sobrecarga de trabalho dos professores e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais. A superação desses desafios é discutida levando-se em conta o aumento no suporte institucional, de investimentos em recursos e na mudança de paradigma entre educadores e gestores escolares.

A importância de políticas públicas robustas que apoiem a inclusão escolar é amplamente reconhecida nos estudos analisados. Deixando claro que a implementação efetiva da inclusão depende de diretrizes claras, recursos suficientes e suporte institucional consistente. Políticas públicas que incentivam a colaboração entre educadores e o apoio necessário às escolas são vistas como essenciais para o sucesso da inclusão.

Os estudos, em relação a perspectivas futuras, concluem que a construção de um ambiente escolar inclusivo requer um compromisso contínuo com a formação de educadores, a implementação de políticas educacionais inclusivas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas. Conforme Glat (2018), a desconstrução de representações sociais e a promoção de uma cultura de colaboração são essenciais para a efetividade das práticas inclusivas. Para que a educação inclusiva seja realizada, é necessário que todos os atores envolvidos – desde os educadores até os formuladores de políticas – trabalhem juntos para promover uma escola que acolha e valorize a diversidade humana. Em suma, a apresentação desse conjunto de pontos em comum, contido nos artigos, sublinha a importância de uma

abordagem colaborativa, bem-formada e adotada plenamente por políticas públicas em prol da criação de um ambiente educacional inclusivo de verdade, que possa atender a todos os alunos, sem distinção nenhuma, de maneira equitativa e eficaz.

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

De acordo com a pesquisa bibliográfica exploratória realizada, os resultados dos artigos concordam que a colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula comum, apesar de ser crucial para a inclusão e o desenvolvimento dos alunos com deficiência e ter o amparo da legislação, ainda é um ponto pouco explorado e desenvolvido no âmbito da educação inclusiva.

Os desafios enfrentados para que a parceria dos professores envolvidos seja efetivada incluem a falta de formação adequada, a comunicação insuficiente entre os envolvidos e a resistência por parte dos professores da sala de aula regular, evidenciada pela sensação de despreparo para atuar com crianças portadoras de deficiência.

A relação de colaboração, entre esses profissionais, possui muitos conflitos e percalços. Podemos citar a dificuldade da realização de um planejamento colaborativo, devido ao fato de muitos professores possuírem jornada dupla de trabalho, fazendo com que os horários se tornem incompatíveis, uma vez que o AEE é ofertado no contraturno; falta de conhecimento e de apoio por parte da instituição educacional, o que provoca a inexistência da cultura de colaboração entre os seus docentes, e a parca opção de formação continuada em educação inclusiva. Normalmente, os momentos de interação entre o professor de sala do AEE e o professor de sala comum ocorrem em encontros destinados à realização dos planejamentos coletivos, reuniões, intervalo de aulas, ou seja, em momentos ocasionais e aleatórios. No entanto, se essa parceria for concretizada, os benefícios serão significativos, já que favorecerá melhorias na inclusão, no desempenho acadêmico dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores responsáveis.

Sugerimos, para se pensar na efetivação da colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de sala de aula comum, algumas recomendações que aperfeiçoariam a prática dos envolvidos com a Educação Inclusiva. Uma formação implementada por meio de programas de formação continuada para professores de AEE e da sala comum, focados em práticas inclusivas e estratégias colaborativas seria uma delas. Segundo Baptista (2011), a formação contínua é essencial para que os educadores desenvolvam competências para lidar com a diversidade em sala de aula.

Uma outra, seria o planejamento conjunto, estabelecendo horários e espaços regulares para que esse planejamento ocorra entre os professores envolvidos. De acordo com Kassar e Rebelo (2011), a colaboração entre professores é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, e isso só é possível com o planejamento e a criação de oportunidades para o trabalho conjunto. Glat (2018) reforça que a desconstrução de representações sociais e a promoção de uma cultura de colaboração são essenciais para a efetividade das práticas inclusivas.

Por fim, recomendaríamos a existência de uma comunicação efetiva, utilizando-se de ferramentas de comunicação eficazes para facilitar a troca de informações e a coordenação de atividades pedagógicas. Neste sentido, Miranda (2015) aponta que a construção de sistemas educacionais inclusivos depende de uma comunicação aberta e contínua entre os professores, permitindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira integrada e eficaz. Segundo Neto *et al.* (2018), a comunicação é um dos pilares para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas que beneficiam todos os alunos.

Cremos que, seguindo tais recomendações, a cultura de colaboração entre os docentes, principalmente, no ambiente escolar, seria fortalecida e normatizada. Dessa forma, as parcerias passarão a ser vistas como uma conduta produtiva e eficaz.

Por fim, pesquisas futuras poderiam explorar a eficácia de diferentes modelos de formação continuada e planejamento colaborativo, além de investigar as percepções dos alunos com deficiência sobre a qualidade da inclusão e do suporte recebido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. Fortaleza, 2018. Universidade Federal do Ceará.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação pedagógica e Educação especial**: Para além do AEE. Nova Almeida Serrana, 2011. PPGEDU- UFRGS.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino de Fortaleza- Ce**: Diagnósticos, análise e proposições. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceara, 2016.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em

Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

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

GLAT, Rosana. **Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial – multiplicidade do atendimento especial especializado**. Nova Almeida-Serra/ES, 11 a 13 de abril de 2011. p. 1-17.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém-Pará, Edição Especial, n.1, jan- jul. 2015. p. 81-100.

NETO, Antenor de Oliveira Silva; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIN, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. **Educação Inclusiva: Uma escola para todos**. Revista Educação Especial, v. 31, 2018.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014.

SOUZA, Hellen Karolinni Rocha et al. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 02, p. 1048-1062, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10444>. E-ISSN:1519-9029.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: Concepções em disputa**. Florianópolis (SC), 2013.