

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA

**POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES
DO ENSINO COMUM E ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO PARAENSE**

SÃO CARLOS
2018

ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA

**POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES
DO ENSINO COMUM E ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO PARAENSE**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial
apresentada à Universidade Federal de São
Carlos como requisito para obtenção do título
de Mestre em Educação Especial.
Orientadora: Professora Doutora Carla Ariela
Rios Vilaronga

SÃO CARLOS

2018

Silva, Rossicleide Santos da

POSSIBILIDADES FORMATIVAS DA COLABORAÇÃO ENTRE
PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIAL EM UM MUNICÍPIO
PARAENSE / Rossicleide Santos da Silva. -- 2018.
139 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Prof.ª Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

Banca examinadora: Prof.ª Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, Prof.ª Dra.
Enicéia Gonçalves Mendes, Prof.ª Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Formação de Professores. 3. Colaboração. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rossicleide Santos da Silva, realizada em 23/02/2018:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
UNIFESSPA

Aos meus pais Hildélio Gonçalves e Helena Lima (*in memoriam*), responsáveis pela minha educação e trajetória de vida.

A Deus...

Não existem palavras para agradecer-lhe pelo quanto é generoso e bondoso! Então, pedimos que nos ilumine para que, no exercício da educação especial, possamos acolher o outro com o mesmo amor e respeito que só encontramos em Sua presença! Obrigada por mais uma etapa vencida!

Aos Pais

Obrigada pela caminhada, pela luta, pela lida, por tudo que vocês planejaram e fizeram, por tudo que planejaram e não fizeram e pelo o que fizeram sem planejar. Aprendi com vocês a ter coragem, a não desanimar, a saborear a vitória.

Aos irmãos

A vida nos presenteia com irmãos, daí vale a pena cada momento vivido em companhia desse presente divino.

Ao meu amado marido

Antonio Horacio, carinhosamente, Tony, sempre disposto a ajudar e a me aturar. Ofereço a você e a nossos filhos mais esta vitória!

Aos meus queridos filhos

Agradecemos a paciência, o afeto, as alegrias, os sorrisos e abraços que nos foram proporcionados. Vocês foram o principal motivo para buscarmos esta conquista especial. Enfim, nossa eterna gratidão. Amamos vocês.

Aos professores

Quando aluna, tinha meus professores como pessoas comuns. Hoje, no papel de professora, vejo que não somos comuns, mas sim especiais, pois me lembro daqueles seres iluminados que me deram diretrizes para a vida!

De forma particular e especial, agradeço à Professora Dra. Carla Ariela Rio Vilaronga, pela dedicação, hospitalidade, amizade e, principalmente, pela orientação.

À Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, nossa balizadora da Educação Especial, obrigada pela atenção, dedicação e ensinamentos.

À Professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, obrigada pelas orientações e parceria na pesquisa, por ocasião da formação.

À Gabriela Tannus pela amizade, orientação, leitura e ajuda na elaboração dos slides: uma pessoa maravilhosa, humilde e querida!

À equipe de professores e demais profissionais da Universidade Federal de São Carlos, pela recepção e ensinamentos.

Em especial, agradeço também à amiga Miriam, pessoa humilde, competente, acessível com quem tive o presente de viver e conviver. Obrigada por suas valiosas contribuições!

À Glorismar, pelo apoio constante e à professora Denise pela alegria compartilhada.

À Secretaria de Educação do município onde a pesquisa foi realizada, na pessoa da professora Marluce Gatinho, diretora de Ensino e Francely Melo, coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado pelo constante apoio.

Por fim, agradeço ao berço da Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, referência neste país. Muito obrigada!

Tente
Não diga que a canção está perdida
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida
Tente outra vez!

(Raul Seixas – adaptado)

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

RESUMO

Formas de apoio diferenciadas que favoreçam a escolarização e a inclusão escolar do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) são necessárias no espaço educativo. O ensino colaborativo, ou coensino, é um modelo de apoio que pode dar suporte ao trabalho em conjunto com os professores da educação especial e classe comum, de forma que estes possam atuar de maneira colaborativa na sala de aula, unindo estratégias e conhecimentos em prol do aluno PAEE e, por conseguinte, ajudar a turma como um todo. Enquanto questão norteadora do estudo, surge: como os professores da educação especial veem a possibilidade de atuar por meio da colaboração com o docente da classe comum? O presente estudo tem como objetivo principal analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE. Especificamente, o estudo se propôs a: (a) descrever a atuação entre professores da educação especial e classe comum, com foco na colaboração, de um município paraense; e (b) refletir com os professores da educação especial, os resultados de uma experiência formativa sobre ensino colaborativo. A pesquisa ocorreu em um município paraense com 25 professores da educação especial, tendo como base a pesquisa qualitativa, colaborativa, que tem como propósito aproximar pesquisador e pesquisado no sentido de favorecer a troca de conhecimentos entre os mesmos. Assim, ocorreram momentos de intervenção formativa destinada aos professores da educação especial e assessoramentos nas escolas que aceitaram implementar o projeto piloto sobre o ensino colaborativo ou coensino, sendo necessária a participação dos professores da classe comum. Percebeu-se que, a colaboração entre os professores foi construída por meio das pequenas relações: momento do café, da atividade nas salas comum/recursos/professores e no planejar de atividades do dia a dia, principalmente quando começaram a se apropriar de conhecimentos específicos sobre os modelos de apoio, incluindo o ensino colaborativo, pois sentiram-se motivados a promover a troca de conhecimentos com o professor da classe comum e pensar sobre como poderiam colocar em prática mais esta estratégia. Constatou-se que as parcerias entre os professores da educação especial e os da classe comum existiam, mas precisavam ser fortalecidas, fosse pela ação diária de entrosamento, fosse pela percepção da necessidade de ambos, pois, precisavam unir forças para ajudar o aluno com deficiência, e, por conseguinte toda a turma. Assim, quanto aos resultados observou-se, após a reflexão sobre a experiência formativa e o assessoramento nas escolas, o início de uma prática colaborativa entre alguns professores da educação especial e da classe comum, no sentido de viabilizar ações na linha da colaboração no município, em consonância com a gestão e coordenação pedagógica. Espera-se que o estudo possa favorecer o surgimento de pesquisas sobre a importância da colaboração nos espaços escolares entre os professores da educação especial e da sala comum, proporcionando a escolarização dos alunos com deficiência na construção de uma sociedade mais equitativa.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Ensino Colaborativo. Coensino. Professor Educação Especial.

SILVA, Rossicleide Santos da. **Formative possibilities of collaboration between teachers of common and special education in a municipality of Pará.** 139 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018

ABSTRACT

Differential forms of support that favor the schooling and school inclusion of the Target Audience of Special Education or *PAEE* (*in Portuguese - Público Alvo da Educação Especial*) are needed in the educational space. The Collaborative Teaching, or Co-Teaching, is an assistance model that is able to strength the conjunction work between teachers of special education and common class, so they can act in a collaborative way in the classroom, joining knowledge and strategies for the PAEE students and consequently helping the class as a whole. Thus, this dissertation has as a guiding problem to inquire: how do special education teachers face the possibility of working collaboratively with the common classroom teacher? The present study has as main objective to analyze a formative experience of fomenting the collaboration between professors of special education and the common class, towards the model of collaborative teaching, to promote the school inclusion of the students PAEE. Specifically, this study proposed to: (a) describe the performance of special education teachers and common class, with a focus on collaboration, of a municipality in Pará, a Brazilian state; and (b) reflect with teachers of special education the results of a formative experience on collaborative teaching. The inquire was carried out in a Pará county, with 25 teachers of special education, based on a qualitative, collaborative research, whose purpose is to bring *scholars and object of investigation together* in order to promote the exchange of information between them. Thus, there were moments of formative intervention aimed at special education teachers and advisors in schools that accepted to implement the pilot project on co-teaching, requiring the participation of common class teachers. It was noticed that the cooperation between the educators was built through the small relations such as: coffee break moment, interactivity in the teachers/ resources / common rooms and in the planning of day to day activities, especially when they began to appropriate specific data (information) on assistance models, including collaborative learning, as they felt motivated to promote the exchange of knowledge with the common classroom teachers and to think about how they could put this strategy into practice. It was found that partnerships between special education teachers and those of the common class existed, but they needed to be strengthened, either by the daily interaction, or by the perception of the requirement for both to unite forces to help the disabled students, and as an outcome the whole class. Ergo, the results were observed after the reflection on the formative experience and the advisory in the schools, the beginning of a collaborative practice between a few special education teachers and the common class, as a means to make possible actions in the line of collaboration in the county, consistent with pedagogical management and coordination. It is expected that the study may favor the emergence of research on the importance of collaboration in school spaces between special education teachers and the common room, providing the schooling of students with disabilities building a more equitable society.

Key words: Special Education, School inclusion, Collaborative Teaching, Co-Teaching, Special Education Teacher.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	18
1 MARCOS LEGAIS E EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOS PROFESSORES	23
1.1 O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR SEGUNDO A POLÍTICA PÚBLICA	31
2 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO COLABORATIVO	35
2.1 ESTUDOS RECENTES SOBRE ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL.....	42
3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO EM ESTUDO	50
3.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	55
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	62
3.3.1 Instrumentos de coleta de dados	62
3.3.2 Procedimentos de coleta de dados	63
3.3.2.1 Etapa Preliminar: Procedimentos éticos da pesquisa	63
3.3.2.2 Etapa I: Busca de Informações Iniciais	64
3.3.2.3 Etapa II: Formação sobre ensino colaborativo e estratégias de trabalho entre o professor de educação especial e da classe comum	65
3.3.2.4 Etapa III: Reflexão e ação dos professores de educação especial sobre as possibilidades de implementação do ensino colaborativo na rede municipal em estudo	71
3.3.2.4.1 Encontro final de socialização do trabalho desenvolvido	72
3.3.2.4.2 Procedimentos de análise de dados	73
4 CONSTRUINDO RELAÇÕES PARA O FOMENTO À COLABORAÇÃO: PROCESSO FORMATIVO	75
4.1 RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA CLASSE COMUM	75
4.2 ROTINA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ANTES, DURANTE E APÓS AS FORMAÇÕES	78
4.3 IMPACTO DOS ASSESSORAMENTOS NAS ESCOLAS	84
4.4 AVALIANDO A INTERVENÇÃO FORMATIVA	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106
ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO	115
ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	116
ANEXO C - FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	119
ANEXO D - FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO	122
ANEXO E – ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO	125
ANEXO F - DIÁRIO DE CAMPO	126
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	128
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	132
APÊNDICE B - PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	134

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01:	Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola	52
Tabela 02:	Formação Inicial	57
Tabela 03:	Atuação dos professores por ensino	57
Tabela 04:	Formação continuada / Qualificação	58
Tabela 05:	Formação continuada / Experiência	60
Gráfico 01:	Número de Professores com curso de atualização	59
Gráfico 02:	Número de Professores com curso de aperfeiçoamento	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Estágios do Ensino Colaborativo	39
Quadro 02:	Etapas do delineamento: objetivos, procedimentos de coleta e de análise de dados	48
Quadro 03:	Comparação de dados 2016/2017.....	51
Quadro 04:	Professores da educação especial / Identificação / Formação / Atuação	56
Quadro 05:	Cronograma do curso	67
Quadro 06:	Escolas interessadas na implementação do Ensino Colaborativo	71
Quadro 07:	Horário de aulas da Sala Multifuncional da escola Ruth Rocha	86
Quadro 08:	Horário de aulas da Sala Multifuncional da escola Florestan Fernandes	87
Quadro 09:	Horário de aulas da Sala Multifuncional da escola Paulo Freire	87
Quadro 10:	Estrutura do curso	90
Quadro 11:	Estrutura das reuniões	91
Quadro 12:	Formador / Pesquisador	91
Quadro 13:	Participação pessoal	91

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

COENSINO – Ensino Colaborativo

CT – Alunos atendidos no contra Turno

DIAE - Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GPFORREESP - Grupo de pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NPI - Núcleo Pedagógico Integrado

ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

PEI – Planejamento Educacional Especializado

PNNE - Política Nacional de Educação Especial

REA - Recursos Educacionais Abertos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

APRESENTAÇÃO

Trabalhar com a educação foi a forma que escolhi para atuar com crianças, sendo esta a faixa etária com a qual mais me identifico. No início, pensei em Psicologia, mas, aos poucos, fui me identificando com a Pedagogia por ser uma área que forma pessoas.

Durante o curso de Pedagogia, no segundo ano, iniciei o estágio na escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, que então se chamava Núcleo Pedagógico Integrado (NPI). Tive a chance de estar na sala de aula da Educação Infantil (Jardim/Alfabetização), passando pelo Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), conhecendo também a realidade de 5ª a 8ª série e segundo grau. Estive em sala como aluna de Pedagogia para conhecer a realidade deste espaço e, enquanto professora, também vivenciei os outros espaços, como a Orientação Educacional, o trabalho administrativo de secretaria escolar e a coordenação com os professores e com os alunos. No espaço educativo citado, havia a separação entre a coordenação pedagógica, que atendia aos professores, e a coordenação que atendia os alunos quanto às situações de comportamento, atrasos, uniforme incompleto, dentre outros.

Fiquei nessa escola por cinco anos, primeiramente como estagiária e depois como contratada por tempo determinado. Assim, fui construindo minha prática profissional ao poder vivenciar a experiência com a Orientação Educacional, Coordenação pedagógica, psicólogas, professores e alunos de todos os níveis da Educação Básica, pelo turno da manhã.

Após a formatura, realizei um curso de aperfeiçoamento em Orientação Educacional na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), em Guarapuava, no Paraná, nos meses de férias, com o qual pude me assegurar ainda mais de que estava no caminho certo da profissão que queria trilhar.

Em seguida, prestei concurso para a Secretaria Municipal de Educação e consegui uma vaga de Orientadora Educacional em uma escola que atendia alunos de 5ª a 8ª série, no período da tarde, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Trabalhei nessa escola por 15 (quinze) anos e lá construí minha identidade profissional, sempre buscando apoiar os alunos que apresentassem dificuldades e os professores que queriam saber como ajudar seu aluno, principalmente na EJA. Também procurava participar das formações sobre Educação Inclusiva que a Secretaria Municipal de Educação oferecia e, assim, fiz curso de Práticas Inclusivas, de Libras, de Braille, dentre outros, mas sempre tinha a impressão de que me faltava algo mais no aprendizado.

Concomitante a esse período, consegui uma turma de 2ª série em uma escola da rede particular, onde percebi, aos poucos, que a inclusão escolar ocorria com mais dificuldade: fosse

pela falta de formação dos professores, que não tinham tempo de participar de cursos, já que trabalhavam de manhã e de tarde, fosse pelo fato de a família desconhecer e/ou não aceitar que sua criança teria alguma dificuldade. Muitas vezes, no horário do intervalo ou do almoço, trocávamos informações e estratégias de ensino. Nesses momentos, levávamos materiais para estudo sobre inclusão, os quais discutíamos em nossas reuniões pedagógicas.

No segundo ano nessa escola, com a mesma série, porém com outros alunos, recebi um aluno que gritava, corria pela sala imitando um personagem de desenho de canal fechado e não obedecia a comandos do tipo sentar, fazer atividade, prestar atenção na aula, independentemente do momento em que estivesse a aula. Fiz uma consulta à coordenação, às professoras, até chegar aos pais e descobrir que o aluno frequentava a escola desde a Educação Infantil, com três anos, e após cinco anos ninguém tinha conseguido mostrar para a mãe que ele precisava de suporte. Encarei o desafio e comecei a conversar com a mãe, informando-a de que já atuava em escola pública como Orientadora Educacional e queria ajudar a criança e a ela também. Aos poucos, a mãe foi sendo acessível e começou a procurar ajuda de Psicólogo, Psicopedagogo e Neurologista, até descobrir que a criança tinha hiperatividade. A criança passou a ser medicada. A partir daí, seu aprendizado ocorreu com mais sucesso e sua mãe relatou que o comportamento dele em casa também melhorou.

Enquanto trabalhava na escola particular, passei em outro concurso para professora de Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal e fui lecionar para uma turma de 2ª série em uma escola de um bairro periférico, diferente da realidade da escola particular, pois as crianças eram carentes economicamente. Tive que trocar a escola particular pela pública, pois as duas funcionavam no mesmo horário.

No município em que estou como professora, ocorreram dois momentos em que senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos em relação à inclusão escolar. No primeiro, tive um aluno surdo com idade defasada para a 2ª série, cuja família não via a necessidade de que ele estudasse. Na mesma sala, ficava sua irmã mais nova, para que se pudesse favorecer a comunicação entre ele e a professora, os colegas e os funcionários em geral. Neste período, já tinha feito Libras e tinha ajuda de uma professora fluente em Libras, mas esta estava em outra série e não podia atender o aluno. Como estratégia, trabalhei com alfabetização em Libras também com os outros alunos, que gostaram muito e desenvolveram a comunicação com ele e o ajudavam nas atividades, além da ajuda da irmã.

Outro momento ocorreu no 1º ano. A surpresa que me esperava era um aluno de sete anos, com transtorno do espectro autista, Síndrome de Asperger, que nunca tinha ido para a escola, não fazia acompanhamento, pois a mãe não tinha como levá-lo aos lugares para obter

ajuda, uma vez que ela tinha filhos mais novos, gêmeos, e não tinha com quem deixá-los. Além disso, para que ela fosse a algum lugar para ter atendimento, teria que sair de madrugada e o bairro era perigoso. Fiz uma avaliação diagnóstica inicial com ele e me surpreendi quando vi que ele lia muito bem, mas sem interpretação.

Para desenvolver ações inclusivas com esse aluno, comecei a pesquisar, busquei informação via internet. No planejamento, usava as mesmas atividades dos alunos com ele e comecei a ensinar a escrever seu nome – mesmo conteúdo que trabalhava com os outros. A inclusão na turma foi tranquila, pois procurei usar músicas, assuntos e histórias, sempre com o intuito de aprimorar o respeito às diferenças, evitar apelidos, estimulá-los a serem empáticos e amigos, formando hábitos e atitudes para uma convivência sadia, solidária, compreensiva, cooperativa, companheira e amigável. Com as ações realizadas em sala, os alunos o ajudavam a merendar, ir ao banheiro, participar das aulas de Educação Física e, aos poucos, ele começou a adquirir autonomia para andar pela escola. Foi uma situação desafiadora que, com a diversidade de práticas vivenciadas, fui adquirindo segurança para superar os medos para a inclusão efetiva do aluno.

No entanto, fui percebendo ainda mais a necessidade de construir mais conhecimentos e experiências que possibilitassem a real inclusão escolar tanto dos alunos, quanto dos professores, pois percebi que, mesmo com participação em cursos, oficinas e palestras, ainda sentia que faltava algo mais. Assim, fui em busca deste conhecimento aprofundado no local em que se vive a Educação Especial como um campo de pesquisa amplo, rico, diversificado, que é a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Nessa instituição, fazendo mestrado e participando do grupo de pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), adquiri conhecimentos, troquei experiências e pretendo ajudar os pares com quem atuo a trabalhar na perspectiva da inclusão escolar, no sentido de envolver todos da comunidade intra e extraescolar.

Participando das discussões do grupo e procurando caminhos para favorecer a inclusão escolar com o professor do ensino regular, percebi que existem outras formas de apoio, e não só a sala de recursos multifuncionais, mas também a pessoa do professor da educação especial no espaço da classe comum. Portanto, comecei a questionar: como práticas diferenciadas podem ser realizadas em um trabalho de consonância entre professor da sala comum e o da educação especial?

Desse modo, almejo que esta pesquisa viabilize outros trabalhos, amparados em debates, mesas redondas e conferências com a comunidade envolvida sobre a ampliação do trabalho

com o ensino colaborativo para outras redes, como a estadual, quiçá, outros municípios brasileiros. Como também, servir de base para favorecer o esclarecimento dos papéis específicos de cada ator envolvido no processo educativo na perspectiva da inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva proposta na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) prevê que a Educação Especial não pode ser substitutiva da educação formal, e que a escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser realizada, prioritariamente, na sala comum. Porém, a realidade nas escolas demonstra a necessidade de uma produção de conhecimento que articule o atendimento às especificidades do Público Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ à Educação Geral (BAPTISTA; CAIADO; JESUS, 2011, p. 22-23).

Um dos documentos que prevê a educação inclusiva é o Plano Nacional de Educação 2014-2024, que tem como objetivo:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (2017, p. 09).

Elaborado com 20 metas para os vários setores da educação, desde a Infantil, envolvendo a Educação de Jovens e Adultos até o Ensino Superior e englobando comunidades quilombolas, do campo e indígenas, o Plano faz menção à inclusão escolar. Na meta 4, específica para a Educação Especial, se espera:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (2017, p. 55).

Como se pode observar na meta número 1, voltada para a Educação Infantil, no subitem 1.11, o objetivo é:

Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (2017, p. 50).

¹ Pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entretanto, falta clareza sobre como poderia ocorrer a oferta do atendimento educacional especializado nesta etapa inicial da educação brasileira, bem como citar os mecanismos que poderiam ser dispendidos para alcançar este subitem, fazendo com que, como apontou Mendes (2010, p. 271), o processo de construção de um sistema educacional inclusivo seja lento e complexo, requerendo estudos e pesquisas na educação infantil sobre a inclusão escolar.

Para Minto (2002), existe um descaso do poder público com a educação especial, que não obteve a valorização primordial para ser viabilizada nos diferentes níveis de ensino. Desafios referentes à não garantia da lei também são apresentados por Mendes:

No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula (2006, p. 401)

Mendes (2006, p. 402) reiterou a necessidade de pesquisas e a importância da ciência para que outros mecanismos sejam elaborados, ou para que os que já existiam saiam do papel, enfatizando que:

O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos.

Embora a colocação acima tenha sido feita há mais de 10 anos, a realidade não mudou muito: o aluno PAEE não conseguiu um atendimento de qualidade, bem como uma inclusão escolar com os aparatos necessários. Mendes (2006) ainda apresentou questões que cabem na realidade atual: Quais práticas e conhecimentos serão necessários para fundamentar os procedimentos, habilidades e técnicas para a efetivação da inclusão escolar?

O modelo de apoio vigente no Brasil é o da Sala de Recursos Multifuncionais² (SRM), o qual oferece o Atendimento Educacional Especializado³ (AEE). Além desses, são oferecidos os modelos de serviço itinerante, de consultoria e de educação hospitalar. Mesmo sendo o principal modelo utilizado no Brasil, a SRM não supre as necessidades no atendimento ao aluno PAEE, pois oferece o AEE, geralmente, em turno contrário ou no mesmo horário de aula, retirando o aluno do espaço em que passa a maior parte de seu tempo, que é a classe comum, fazendo surgirem questionamentos como: qual é o verdadeiro papel do professor da educação

² Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007.

³ Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

especial na inclusão escolar deste público? Há outras formas desse professor atuar de maneira a contribuir com a aprendizagem desse aluno? Existem outros meios de favorecer a inclusão que não somente na SRM? Há como favorecer a união de saberes e práticas entre o professor da educação especial e o da classe comum em prol dos alunos com e sem deficiência na sala de aula?

Para que o caminho seja trilhado, compartilhado e vivenciado, Mendes (2002, p. 76) já vislumbrava que seriam necessários três componentes básicos de apoio: o aspecto político (administrativo e organizacional), o educacional e o pedagógico. No aspecto organizacional, propunha-se que seriam necessários uma rede de suportes voltados à formação pessoal e apoios para o planejamento e avaliação das políticas almejadas. No âmbito educacional, já se referia ao ensino colaborativo ou cooperativo como forma de unir os professores da educação especial e os da classe comum, no sentido de planejar, implementar e avaliar atividades na sala de aula, inclusive, envolvendo os pais.

Ao se envolver os atores sociais em um trabalho de colaboração, o aluno PAEE poderá ter mais chance de receber uma educação de qualidade, pois a colaboração promove a união de saberes e estratégias entre os professores da educação especial e os da classe comum, os pais, que detém o conhecimento sobre o dia a dia do aluno, e a escola, que conhece sobre os direitos e sobre os meios que podem contribuir para o desenvolvimento desse público, já que a responsabilidade para com a formação do aluno é de todos que fazem parte do espaço escolar.

A estratégia do ensino colaborativo ou coensino surge como mais um caminho que pode promover a escolarização do aluno PAEE em classe comum. Esse modelo ocorre quando um professor da educação especial e um professor da classe comum decidem unir seus conhecimentos, o primeiro com estratégias e o segundo com os saberes de conteúdo, em um trabalho em que ambos ficam responsáveis pela elaboração, construção dos métodos, aplicação e avaliação das atividades realizadas em sala (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014; MENDES, 2011/2014).

Os professores envolvidos precisam desenvolver características como compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes, pois, segundo Capellini, “nenhum profissional deverá considerar-se melhor que os outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno” (2004, p. 91).

Na política de formação de professores, entretanto, pouco ou nada existe sobre a atuação na linha da colaboração. Mendes (2002) preconizava que o perfil desejado para o professor da educação regular era ambicioso para a realidade da época. Atualmente, pode-se afirmar que não

houve muitas mudanças, já que a necessidade de apoio continua premente e o docente da classe comum permanece com a dificuldade em ensinar o alunado PAEE, carecendo de um apoio que poderia vir do professor da educação especial por meio da colaboração. Entende-se que o pressuposto inicial para a prática do coensino é a vontade de colaborar, de trabalhar em pares, e que essa parceria também é formativa.

Nóvoa (2009) defende que é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, ou seja, o professor se forma em seu dia a dia: junto aos alunos, aos outros professores, à coordenação pedagógica, à gestão, nas atividades escolares, na troca de informações e no contato com os pais, mas, principalmente, na sala de aula. O autor também fala sobre a importância do trabalho em equipe no século XXI, no qual “os novos modos de profissionalidade docente implicam em um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola” (2009, p. 31).

Para Nóvoa (2009), o trabalho em equipe, de maneira colaborativa, é essencial para que o professor adquira novos saberes, pois sua formação precisa ser contínua no espaço em que atua. Neste sentido, Imbernón (2015) considera que a sociedade está mais complexa a cada momento, demonstrando que, para desenvolver o trabalho docente, faz-se necessário assumir grandes cotas de exigência, como uma mudança na cultura profissional, que, apesar de lenta, também necessita de metamorfose individual.

A formação contínua é de grande importância para uma prática atualizada, pois deve:

Se apoiar em uma reflexão dos sujeitos sobre suas práticas docentes, a fim de lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e, com isso, realizar um processo constante de autoavaliação que oriente o desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2015, p. 81).

Apesar de ser destacada a importância da formação continuada do professor da sala comum para atuar junto ao alunado com deficiência, está-se longe de se chegar a um consenso sobre como esta formação pode ocorrer, e sobre quais caminhos tomar, bem como, qual a melhor maneira de ensinar, já que cada ser humano tem suas especificidades, fazendo com que o docente crie suas estratégias de trabalho de acordo com a turma que receber.

Entende-se também que esse profissional não deve caminhar sozinho no processo de inclusão escolar, e sim, trabalhar em parceria com o professor de educação especial, o qual também atua em um aspecto formativo com esse profissional, tendo como foco um aluno real que está no espaço de sua sala de aula.

Atuar com a colaboração em um espaço tão rico e complexo como a escola é um desafio para todos, principalmente quando envolve o atendimento ao alunado PAEE. Os professores envolvidos precisam estar acessíveis às mudanças. Entender como professores em exercício veem a possibilidade de trabalhar no modelo de coensino, diante da exigência legal de apoio no espaço da classe comum, trouxe inquietações que culminaram nessa dissertação com o tema “Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense”. O pressuposto inicial seria o de que esse contato direto entre professores de educação especial e os da classe comum, diante da realidade da escola, em alguma medida, já existia, mas faltava uma fundamentação teórica e a sistematização para formalizar essa parceria.

Pensando na realidade local de um município paraense e na colaboração entre esses dois profissionais, ficou definido como objetivo principal deste trabalho: Analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE. Especificamente, o estudo se propôs a: (a) descrever a atuação entre professores da educação especial e classe comum, com foco na colaboração, de um município paraense; e (b) refletir com os professores da educação especial, os resultados de uma experiência formativa sobre ensino colaborativo.

O relato da pesquisa foi organizado em três partes. A primeira, contemplando a apresentação e introdução, a segunda disposta em quatro capítulos abordando a pesquisa e, por fim, as considerações finais.

No capítulo I, o tema versou sobre os marcos legais e educacionais da política de inclusão escolar e o trabalho dos professores, no qual foi realizado um breve levantamento histórico da educação especial no Brasil, adentrando nas políticas atuais, e finalizando sobre a legislação do ofício dos professores da educação especial e da classe comum.

O segundo capítulo discorre sobre a inclusão escolar e o ensino colaborativo, no sentido de expor os dois temas e sua relação, por meio de revisão de literatura e de autores referências sobre o assunto.

O terceiro capítulo descreve os caminhos metodológicos, com informações sobre o delineamento da pesquisa, localização/caracterização do município em estudo e categorização dos participantes.

Resultados e análise dos dados coletados foram apresentados no quarto capítulo, encerrando com as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO I

1 MARCOS LEGAIS E EDUCACIONAIS NA INCLUSÃO ESCOLAR E O TRABALHO DOS PROFESSORES

Após décadas de segregação, garantiu-se o acesso dos alunos Público Alvo da Educação Especial ao espaço da escola comum, o que trouxe à cultura escolar vivências com esse público e a obrigação de se repensar a escola, de forma com que esta se tornasse um espaço realmente inclusivo.

O tema tem mobilizado a escola e diferentes segmentos sociais na busca de encaminhamentos concretos ao atendimento do educando PAEE. A temática fundamentou-se a favor das minorias, pautada na obrigação social e econômica de facultar a igualdade de condições e oportunidades às pessoas com deficiência⁴ (COOL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004).

A perspectiva de inclusão escolar como direito educacional do estudante PAEE na escola comum foi respaldada em âmbito legal e pedagógico, sendo sua prática delineada e implementada de diferentes formas (SOARES; CARVALHO, 2012). No entanto, isso foi reflexo da própria história da Educação Especial, de conquistas e reconhecimentos isolados de indivíduos ou grupos minoritários, pois a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude recente em nossa sociedade (MAZZOTTA, 2001).

No Brasil, no século XVI, relatam-se esforços de alguns médicos e pedagogos em educar os considerados ineducáveis (MENDES, 2006), porém a preocupação do atendimento das pessoas com deficiência remontou da metade do século XIX (MAZZOTTA, 2001). Neste período, verificaram-se iniciativas particulares isoladas e oficiais de organização de serviços de apoio às pessoas com deficiência (visual, auditiva, intelectual e física-neuromotora). De acordo com Mendes (2006), foi neste século que surgiram as classes especiais nas escolas comuns, destinadas às crianças consideradas difíceis. No entanto, somente em meados do século XX, que se vislumbrou o aporte pedagógico e documental fazendo referência ao atendimento educacional a essas pessoas, embora, na prática, o que se observava não correspondia ao aspecto educativo (MAZZOTTA, 2001).

⁴ A terminologia se refere a uma pessoa com desenvolvimento atípico e, no decorrer da história da educação, perpassou por diferentes conceitos como: excepcional, portador de deficiência, portador de necessidade especial, dentre outros. Neste estudo, a opção elegida foi pessoa com deficiência. Muito embora, em alguns momentos se apresentem terminologias já superadas por se tratarem do contexto histórico em que foram empregadas.

Em âmbito mundial, observou-se a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que em seu artigo 26 apregoa que “todo o ser humano tem direito à instrução [...]”. Outrossim, “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. [...]; e, “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. Desta forma, intensificaram-se os movimentos sociais de luta em defesa dos direitos civis, dentre eles, empunhou-se a bandeira de igualdade de oportunidades educacionais às crianças com deficiência.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 (BRASIL, 1961), ratificou o direito à escolarização da pessoa com deficiência no artigo 88, que assim asseverou: “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Assim, subentendeu-se que, para integrar essa população na sociedade, a educação formal ofereceria serviços educacionais especiais, quando não fosse possível atendê-la no sistema comum.

No entanto, conforme Mazzotta (2001), o termo expresso na Lei de “sistema geral de educação” é dúbio, podendo levar a muitas e variadas interpretações. Passado mais de um século, observou-se que, apesar dos esforços da legislação em contemplar essa população, o verificado efetivamente é que a educação da pessoa com deficiência foi delegada a um serviço educacional especializado com viés mais clínico que pedagógico. Em última análise, não se concretizou o aspecto educacional.

Na esteira da legislação, a Lei nº. 5.692/71, em seu artigo 9º, fez menção ao alunado da educação especial, afirmando que “os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, p. 69). Segundo Mazzotta (2001, p. 69), o artigo supracitado gerou ambiguidade com o artigo 88 da legislação anterior, o qual afirma que “[...] embora desenvolvida através de serviços especiais, a ‘educação dos excepcionais’ pode enquadrar-se no ‘sistema geral de educação’”.

Para elucidar essa situação, o Conselheiro Valnir Chagas (MAZZOTTA, 2001, p. 70) esclareceu que “tratamento especial de forma nenhuma dispensa o tratamento regular em tudo o que deixe de referir-se à excepcionalidade”. Para melhor entendimento, o Conselheiro complementou sinalizando três pontos fundamentais: “a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e c) a instalação e melhoria de escolas ou seções especializadas nos diversos sistemas de ensino”.

Ficou, assim, evidente que o “Conselho Federal de Educação esteve patenteado em uma abordagem do ‘tratamento especial’ como medida integrante de uma política educacional, entendendo a ‘educação de excepcionais’ como uma ‘linha de escolarização’, como de educação escolar” (MAZZOTTA, 2001, p. 70).

No final da década de 1970, os Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social, por meio da Portaria Interministerial nº 477 (BRASIL, 1977), regulamentada pela Portaria Interministerial nº 186 (BRASIL, 1978), estabeleceram orientações básicas para a ação integrada dos órgãos jurisdicionados no atendimento aos excepcionais. Em linhas gerais, os objetivos delineados nesses documentos foram: expansão das oportunidades de acesso especializado (em nível médico-psicossocial e educacional) para as pessoas com deficiência, com vistas a sua integração social e à continuidade de atendimento especializado, por meio de serviços de reabilitação e educação, por exemplo.

Cabe ressaltar que a década de 1970 foi marcada por movimentos mundiais de pais de crianças com deficiência inspirados nos princípios de individualização, normalização e integração, os quais aspiravam por ampliação de oportunidades de participação na sociedade, bem como, a convivência em ambientes menos segregadores para seus filhos (PARANÁ, 2006). Os princípios elencados foram permeados por visões que se pautavam no intento de tornar o sujeito com deficiência o mais “normal”, pois este era visto como “pessoa incompleta, aquela que precisa se adaptar a um conhecimento previamente selecionado de uma cultura mais ampla [...]”, o que visava “a busca da homogeneização” (FRANCO, 2000, p. 81).

Conforme historicizou Mazzotta (2001), é importante destacar a Lei nº 7.853/89, que instituiu “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social” (BRASIL, 1989). No artigo 2º, Inciso I, desta Lei, foram definidas as ações a serem realizadas pelos órgãos governamentais na área da educação.

Na perspectiva do direito, a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) anunciou em seu Preâmbulo, o objetivo de “instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, [...] sem preconceitos [...]”. A Carta Magna, segundo Koerner (2011), inovou ao enunciar, de maneira extensa e explicativa, os direitos individuais e coletivos, de ordem política, econômica, social e civil. Ainda no que se refere aos direitos sociais elencados na Constituição Federal, destacou-se o da educação, que assegurou a todos os educandos o acesso e a permanência na escola comum, sem discriminação. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, ampliou o escopo educacional ao legitimar o acesso à educação como direito público subjetivo.

A tentativa de apreender o significado do preconceito, da discriminação e da exclusão de pessoas com deficiência, em cada momento histórico, requer a significação no tempo e espaço histórico em que esses sujeitos têm existência. Reportar-se ao passado, buscando compreender aspectos da produção cultural humana, - como a política, a educação, a arte, entre outros - como expressão da vida material de dada sociedade, amplia a compreensão histórica do homem e colabora para a compreensão dos fenômenos de nossa própria época (KOERNER, 2011, p. 35).

Ainda na linha do direito, a década de 1990 também foi marcada por profícuos movimentos sociais em defesa dos direitos à educação, sobretudo, daqueles que estavam à margem e aliados. Dentro deste contexto se enquadram as pessoas com deficiência, as quais esperavam por maior visibilidade social e educacional. Ademais, considerada a década da educação, verificou-se neste período a ampliação do escopo em favor de uma educação inclusiva para todos, a qual foi instituída por meio de legislações internacionais, das quais o Brasil é signatário.

A educação inclusiva é uma tendência internacional deste final de século. É considerada escola inclusiva aquela que abre espaço para todas as crianças, abrangendo aquelas com necessidades especiais. O principal desafio da escola inclusiva é desenvolver uma pedagogia centrada na criança capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças. Uma escola que dê conta da diversidade das crianças e ofereça respostas adequadas às suas características e necessidades, solicitando o apoio de instituições e especialistas, quando isso se fizer necessário. É uma meta a ser alcançada por todos aqueles comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária (TEIXEIRA, 2002, p. 5).

No limiar dessa década, duas declarações mundiais delinearão os contornos para uma educação indistinta. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos culminou na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade originou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Observaram-se nesses documentos os fundamentos teóricos e práticos para romper com conceitos educacionais cristalizados, em específico, as concepções filosóficas e pedagógicas.

Nas declarações mencionadas, o acesso e permanência educacional com qualidade são considerados direitos inalienáveis de todos os cidadãos. O artigo 1º dos objetivos da Declaração de Jomtien (1990) referendou o dever de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” dos educandos. No mesmo documento, indica-se que suprir as necessidades básicas é condição fundamental para a aprendizagem, tais como: a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de situações-problema, assim como os conteúdos elementares de aprendizagem como, por exemplo, os conhecimentos, os valores e as atitudes. O domínio dessas habilidades

cognoscitivas é imprescindível para a convivência da espécie humana, pois permite à pessoa agir e interagir socialmente com destreza, dignidade e continuidade de aprendizagem.

Nessa direção, a Declaração de Salamanca (1994) avultou que “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Aliás, “toda criança possui característica, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que lhe são únicas”. Esta Declaração “avançou nas ações integradoras da sociedade com o segmento populacional constituído pelas pessoas deficientes, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo” (TEZANI, 2008, p. 68).

A narrativa dessas duas importantes declarações ampliou o debate sobre a necessidade de os estados/governos inserirem a atenção à diversidade dos alunos em suas políticas públicas, bem como a responsabilidade de atendimento às necessidades e peculiaridades desses sujeitos no contexto do ensino comum. No Brasil, o efeito dessas declarações culminou, respectivamente, no Plano Nacional de Educação para Todos (1990) e na Política Nacional de Educação Especial (1994). As prerrogativas apresentadas nesses documentos sustentavam os princípios da democracia, da liberdade e o do respeito à cidadania.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) condicionou a matrícula de educandos com deficiência ao ensino comum para àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). As bases filosóficas e ideológicas que se visualizavam nesse período estavam ancoradas, ainda, nos princípios de normalização, integração e individualização. O PNEE de 1994 não estimulou a reestruturação da práxis educativa do professor do ensino comum de modo que este passasse a reconhecer, respeitar e valorizar as singularidades, os ritmos e o tempo de aprendizagem do educando com deficiência. O que se observava efetivamente eram os padrões homogêneos mantidos na instituição especial ou no ensino comum, mas, dentro de uma classe especial, não se estabelecia a simbiose entre educação especial e classe comum.

A dialética inclusão-exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2004, p. 09).

Em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, ratificou-se o direito público e subjetivo à educação a todo cidadão (BRASIL, 1996) e o artigo 59 estabeleceu que os sistemas

de ensino deveriam possibilitar aos educandos currículo, métodos, recursos e organização material e estrutural para atender às necessidades dos estudantes. Foi assegurada, ainda, a terminalidade àqueles que dela necessitassem em decorrência da deficiência, e a aceleração de estudos para alunos com altas habilidades e superdotação. De acordo com a Lei, no art. 24, inciso V, tem-se a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” e, no artigo 37, garantia de “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 considerou a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, e que o estudante com necessidades especiais deve, preferencialmente, ser atendido na rede regular de ensino. É salutar o avanço da Lei no que se refere à ampliação do entendimento de integração da inclusão. No entanto, o termo “preferencialmente” dá margem para a continuidade do modelo dual consolidado.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde, de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (MENDES, 2010, p. 107).

No movimento da inclusão, observaram-se, em nível nacional, mudanças substanciais na legislação, de modo a cada vez mais legitimar a igualdade de direitos para todos, bem como erradicar toda forma de discriminação, sendo a tônica o respeito à individualidade humana. Em 1989, a Lei nº 7.853/89 é regulamentada pelo Decreto nº 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a qual ratifica a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, ressaltando a complementariedade da educação especial no ensino comum.

Nesta direção, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determinam que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, MEC/SEESP, 2001).

Em 2004, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial lançam o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, considerando que a “escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo

e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, 2004, p. 7).

Seguindo essa trajetória, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi incorporada à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional. Desta forma, o estado brasileiro reconheceu e reafirmou o documento que garante o respeito aos Direitos Humanos. No seu artigo 7º, o documento argumentou ser “o mais novo instrumento que temos para trabalhar pela inclusão das crianças com deficiência em todas as rotinas educacionais e sociais, garantindo seu direito ao desenvolvimento pleno, saudável e seguro” (BRASIL, 2008a, p. 42). Ainda em seu artigo 24, o documento afirmou que “é a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno e de lhe oferecer uma educação de qualidade, ou seja, respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas” (BRASIL, 2008a, p. 84).

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual reafirmou o direito da inclusão escolar no ensino comum de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como assegurou ao atendimento educacional especializado a incumbência de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de maneira a eliminar qualquer tipo de barreira, garantindo, assim, a acessibilidade a todos. De acordo com o documento, as atividades a serem realizadas no atendimento educacional especializado (AEE) devem ser diferenciadas “daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p.16).

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), a qual, no artigo 1º, confirmou e impeliu “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Em seu Capítulo V, do direito à educação, o artigo 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Como se observou, a concepção do direito educacional ao longo da história caminhou, inexorável e veementemente, no sentido de abarcar a todos no espaço educativo. “Assim, a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população alvo da educação especial sejam respeitadas” (MENDES, 2010, p. 106-107).

No entanto, apenas o direito assegurado pela legislação de estar incluído não garante uma efetiva inclusão escolar, pois o que se constata na prática, muitas vezes, é que:

O isolamento desses aprendizes, na maioria das vezes espalhados nas diversas salas de aula, mas nivelados pelo dispositivo do seriamento, sendo mantidos, portanto, os mesmos elementos que evidenciam a estrutura hierarquizante do conhecimento. [...] no esforço de oferecer a todos os saberes legalmente instituídos, corre-se, portanto, o risco da banalização de conceitos, fazendo-se esvaziar o conteúdo epistemológico do que se ensina e criando, também, uma baixa expectativa avaliatória, invertendo-se a perspectiva inclusiva e criando-se a exclusão velada (FRANCO, 2000, p. 78-79).

Diante de tal contexto, para se avançar em termos de igualdade de aprendizagem e zelo por ela, conforme apregou a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), faz-se necessário melhorar o cenário da formação de professores para o atendimento escolar de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, pois a realidade brasileira não é nada alentadora neste quesito.

Como destacado, o atendimento com êxito à diversidade escolar, principalmente do alunado com deficiência, não se efetiva somente pela letra da legislação, sendo mister romper com práticas consolidadas no interior da instituição escolar.

A inclusão escolar decorrente de uma prática acolhedora e para todos propõe a fusão da Educação Especial e da Educação Regular, consubstanciada na visão de escola única. A pretensão é unificar o que antes era segregado e oficializado em subsistemas paralelos. A Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva requer um repensar da escola frente aos novos paradigmas, contestando as fronteiras entre o regular e o especial, o normal e o deficiente (MERCADO; FUMES, 2017, p. 4-5).

O termo educação inclusiva ganhou popularidade quando foi utilizado na Declaração de Salamanca (1994) no sentido de “escola para todos”. Assim sendo, deveria ocorrer a inclusão de todas as crianças e jovens, independentemente de sua situação de vida, que não tivessem acesso à escolarização (MENDES, 2017). Portanto, o termo educação inclusiva seria mais voltado para a inclusão na escola de forma ampla, enquanto que o vocábulo inclusão escolar poderia ser utilizado no sentido da inclusão em sala de aula, mais especificamente.

Neste estudo, optou-se por utilizar o termo Inclusão Escolar, pois o cerne da pesquisa é o trabalho dos professores da Educação Especial e da classe comum com o aluno PAEE na sala de aula, evitando sua retirada desse espaço no qual convive por maior tempo com seus pares.

1.1 O PAPEL DOS PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR SEGUNDO A POLÍTICA PÚBLICA

A Educação Especial, enquanto campo de conhecimento, tem como atores sociais alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, professores de disciplinas específicas e dos anos iniciais, profissionais que atuam nas escolas e os familiares dos discentes, tendo cada um seu papel específico no processo de inclusão escolar. Todos são importantes para a escolarização do aluno PAEE, principalmente os professores de Educação Especial e da sala comum. Desta forma, faz-se necessário que sejam preparados desde a sua formação, conhecendo suas responsabilidades e papéis, no sentido de disseminar a importância da necessidade de colaboração entre si para o sucesso da formação global do aluno PAEE.

Na Declaração de Salamanca (1994) consta no 3º princípio que é de responsabilidade das escolas receber qualquer criança independente de sua condição, incluindo aquelas em situação de risco, proporcionando a inserção destas no âmbito educacional. No entanto, Dorziat (2013) ressalta a importância de como esta inserção poderia ocorrer, pois, caso não tenha um aparato profissional e formador que embase essa ação, pode acontecer a exclusão ou inclusão velada.

Para que a criança tenha acesso a uma educação de qualidade, é de extrema necessidade que os professores que a atendam tenham um conhecimento mais consistente, pois o saber docente é constituído a partir de sua formação inicial, continuada e de sua própria história de vida em seu processo de construção de identidade (DRAGO; DIAS, 2015).

A Portaria nº 1.793/94 propõe a inserção de um conteúdo (Aspectos Ético-Político educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais) voltado à inclusão escolar nos cursos de Pedagogia, Psicologia, licenciaturas e áreas afins, prioritariamente, bem como se referiu também à formação de outros profissionais da área da saúde, de acordo com a especificidade de cada curso.

Em relação também à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta Formação na Educação Básica, definiu que as instituições de ensino superior contemplassem,

em sua organização curricular, uma formação docente voltada para a atenção à diversidade e que envolvessem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007).

Outra normativa que amparou o trabalho do professor na Educação Especial foi a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual prescreveu em seu artigo 12 que o professor, para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas Multifuncionais, deveria ter formação inicial que o habilitasse para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Essa resolução possibilitou que docentes com graduação em outras licenciaturas e especialização na área atuassem nas salas de recursos, comprovando a diversidade de profissionais que procuravam se aperfeiçoar neste campo tão híbrido de saberes, e com possibilidade de assumir o trabalho no AEE.

A referida Resolução também estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na modalidade Educação Especial. No entanto, restringiu a atuação do professor que trabalhasse nesta linha quando colocou que esse serviço deveria ser realizado:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, grifo nosso).

Ao considerar que o AEE deveria ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais e o atendimento em turno contrário, surgiram questionamentos sobre como poderia acontecer a atividade de forma colaborativa entre os professores da Educação Especial e os da sala comum, se, em algumas escolas, esses docentes atuavam em turnos opostos? Tal situação tornou quase que inviável colocar em prática a atribuição referente à elaboração de planejamento concomitante, mesmo sabendo que, para que o aluno PAEE conseguisse ter sucesso em sua aprendizagem, seria de fundamental importância uma atuação na linha da colaboração entre os professores em questão.

Assim, seria imprescindível que houvesse diálogo entre os professores da Educação Especial e da sala comum em momentos diversificados, fazendo com que a colaboração fosse desenvolvida no momento do planejar, elaborar, organizar, realizar e avaliar as atividades, fosse em classe, na sala multifuncional, ou em outros momentos, promovendo, então, uma reflexão sobre a relação entre os professores envolvidos no processo (GALVÃO; MIRANDA, 2015).

Apesar do aparato legal, como, por exemplo, a Portaria nº 948 de 09/10/2007, o Decreto nº 6.571 de 17/09/2008 e a Resolução nº 4, de 02/10/2009, que procuraram orientar a prática do professor da educação especial na sala multifuncional, pesquisas têm demonstrado a importância do trabalho em colaboração entre os professores da Educação Especial e da classe comum para que a prática pedagógica seja formulada a partir do planejamento, elaboração e avaliação das atividades, propiciando uma aprendizagem significativa ao alunado PAEE.

Ao se trabalhar na linha do Ensino Colaborativo, a atenção dos professores não seria diretamente ao aluno com deficiência, até porque, assim se evitaria a discriminação e segregação deste. Nesse sentido, Marin e Braun (2013), quando apontam sobre o Plano Educacional Individualizado, reforçam a necessidade do planejamento, execução e avaliação entre os professores, que é composto por ações que atendem às necessidades de qualquer um que necessite de diferenciações no ensino de uma forma contextualizada, em relação às atividades realizadas na e para a turma. Ressalte-se que as pesquisadoras reforçam as vantagens de se trabalhar na linha do ensino colaborativo ao afirmarem que na:

Mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto tem a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam, promovendo um olhar mais apurado sobre as necessidades do aluno, além da organização de um ambiente de ensino mais rico, garantindo, quando preciso, individualizações e adequações pedagógicas que promovam a aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58).

David e Capellini (2014) reforçaram a relevância do ensino colaborativo por meio de uma pesquisa realizada na Educação Infantil, apontando-a como estratégia de grande importância para a inclusão escolar nesta área, já que surgiu no sentido de contribuir com a produção de conhecimentos nas modalidades Infantil e Especial, objetivando garantir a universalização do acesso, permanência e apropriação de saberes das crianças com necessidades especiais na escola.

A escolarização do PAEE precisa de um trabalho com formas de atuação colaborativas e variadas entre os profissionais da Educação Especial e os da classe comum, incluindo as redes de apoio, como por exemplo, as salas multifuncionais e os professores itinerantes. Logo, eis o desafio de reconhecer que o AEE não deveria se restringir à Sala Multifuncional, mas sim, poderia ir além, evitando o segregacionismo do alunado PAEE, conhecendo o dia a dia escolar e chegando à sala de aula, local rico de saberes e fazeres. Assim, procurar disseminar novas formas de apoio como possibilidades de favorecer a escolarização, tornou-se premente para a realidade contemporânea em que a sociedade se encontra, e o ensino colaborativo pode ser um

desses aportes, desde que se consiga trabalhar em conjunto, compartilhar responsabilidades e assumir desafios com os atores principais: professor da educação especial e da sala comum. Considerando os princípios do ensino colaborativo: o objetivo comum, voluntarismo e paridade, no próximo capítulo será exposto as diversas formas de colaboração encontradas na pesquisa que poderiam propiciar a dinâmica do coensino.

CAPÍTULO II

2 A INCLUSÃO ESCOLAR E O ENSINO COLABORATIVO

Para escolarizar o aluno PAEE nas escolas comuns, é necessário assegurar, além da matrícula, a garantia de aprendizado ao aluno e o apoio especializado à equipe escolar. O professor da classe comum necessita de suporte para favorecer o acesso à aprendizagem, acolhimento, socialização e o atendimento às necessidades específicas dos alunos. Entende-se que esses professores não deveriam trabalhar sozinhos, mas sim, com equipes compostas de um grupo de profissionais de diversas áreas, o qual serviria de suporte para um trabalho na linha da colaboração, juntamente com o professor de educação especial atuando na sala comum com a proposta de coensino (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Segundo Thousand e Villa (1989), para que as escolas se tornem inclusivas, se faz necessário que a equipe escolar seja preparada para trabalhar na linha colaborativa, de forma a evitar o trabalho isolado dos professores em classe comum. Esse trabalho solitário não contribui com o desenvolvimento de aprendizagens do aluno PAEE, uma vez que, geralmente, este fica segregado na sala de aula em certos momentos, com uma pessoa que serve de apoio, mas que, na maioria das vezes, não tem uma formação que o ajude em seu desenvolvimento. Isso quando há este tipo de apoio, visto que não é sempre que se dispõe deste auxílio.

Para que a inclusão escolar ocorra de forma exitosa, é imprescindível que aconteçam mudanças no espaço escolar no sentido de ofertar a todos os alunos o direito de continuarem seus estudos, considerando a capacidade de cada um, já que “o ponto de partida da ação pedagógica é a igualdade de aprender e o ponto de chegada dessa ação é a diferenciação da aprendizagem” (SOARES, 2015, p. 208).

Uma das formas de propiciar a escolarização do PAEE é favorecer o suporte por meio de redes e modelos de apoio, como a equipe multidisciplinar com profissionais específicos, visando favorecer a escolarização do público em questão. Como modelos de apoio, Mendes; Vilaronga e Zerbato (2014, p. 24-25) relataram os seguintes modelos:

- **Serviço itinerante:** é quando um professor da educação especial dá suporte em várias escolas que possuem alunos com deficiência. Atende mais o aluno do que o(s) professor(es). Este modelo demonstra que é necessário maior parceria ou trabalho colaborativo entre os professores envolvidos, mas, muitas vezes, devido ao profissional que trabalha na itinerância ter que atender alunos com deficiência em várias escolas, não tem um tempo maior para planejar com o(s) professor(es) da classe comum;

- **Consultoria:** é quando um professor da educação especial, só ou em uma equipe com outros profissionais, como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicopedagogos, dão suporte aos alunos PAEE, como também, aos professores da classe comum e às escolas. Não é caracterizado como um serviço colaborativo, já que se faz necessário momentos de planejamento, implementação, avaliação das atividades voltadas para o PAEE;
- **Sala de recursos:** é o modelo que está sendo mais utilizado no Brasil, que discorre sobre o espaço que a escola deve oferecer para que seja implantada a sala Tipo I e II, com equipamentos diversos que proporcione a inclusão escolar do PAEE. O atendimento neste espaço deve ocorrer no contraturno e a duração de atendimento depende da organização do tempo e da necessidade do aluno. No entanto, o suporte neste local não favorece a participação e aprendizagem do PAEE na classe comum, já que é realizado em horário contrário do aluno, o que dificulta o contato entre os professores da educação especial e da classe comum e, por conseguinte, um trabalho de colaboração incluindo a partilha de responsabilidades. Outra problemática encontrada neste modelo de apoio seria o atendimento “multicategorial” que o professor da educação especial precisa desenvolver, como se tivesse que dominar informações de todas as deficiências para atender cada aluno em sua especificidade;
- **Ensino colaborativo ou coensino:** este modelo pressupõe a realização da atividade pedagógica na linha da colaboração, onde o professor da educação especial organiza o trabalho pedagógico junto com o docente da sala comum, promovendo a união de conhecimentos e estratégias de ensino, elaborando as atividades desde o planejamento, incluindo a implementação e a avaliação do momento pedagógico realizado.

A proposta do ensino colaborativo, segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é baseada na abordagem social da deficiência, porque entende que a escola precisa ser mudada, incluindo as atividades desenvolvidas na classe comum, já que é o espaço onde o aluno convive com seus pares em um tempo maior. Logo, se a classe comum não for modificada em suas estratégias e modo de funcionamento em relação à conteúdos e atitudes, dificilmente ocorrerá a escolarização do alunado como um todo. Essa proposta demonstra a necessidade de transformação nas práticas pedagógicas, no sentido de favorecer o desenvolvimento e a autonomia deste educando na classe comum por meio da atuação conjunta entre os professores da educação especial e sala regular.

Segundo Cook e Friend (1993), o termo “Ensino Colaborativo” é conceituado como uma parceria entre os professores da educação especial e classe comum, na qual estes precisam compartilhar responsabilidade, desde o planejamento à execução e avaliação de atividades

desenvolvidas em um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais, alguns possuem deficiência. O ensino colaborativo surge como mais uma estratégia de favorecer a inclusão escolar do aluno PAEE, com a diferença de que este recebe o apoio necessário à sua formação, em um local onde passa a maior parte do tempo escolar, que é a sala de aula de maneira que, o suporte que receba, irá ajudar, inclusive, os outros educandos. O que não quer dizer que a existência desse apoio exclua a necessidade do trabalho em outros modelos de forma articulada.

Apesar de existir em âmbito legal (Resolução nº 04, artigo 9º) o aval de que os professores da educação especial e o da classe comum precisam se reunir para organizar o trabalho pedagógico, há cisão de práticas e conteúdos. Milanesi (2012) relatou que a atividade de ambos é bem distinta, já que o docente da classe comum detém o conhecimento dos assuntos base do currículo do ano letivo do aluno, enquanto o da educação especial proporciona o conjunto de técnicas e práticas específicas ao PAEE a serem utilizadas. Assim, há uma necessidade de que o momento de planejar, executar e avaliar as atividades seja instituído, fato difícil de ocorrer entre os mesmos devido à ausência do fator tempo.

Milanesi (2012) sinalizou que, para que a articulação entre os professores da sala comum e da educação especial ocorra, precisam ser transpostas barreiras atitudinais e acontecer o envolvimento de ambos em prol do desenvolvimento do aluno PAEE, para em seguida, também ajudar a turma como um todo.

Reforçando questões sobre como trabalhar para promover a inclusão na perspectiva da colaboração entre os professores, Marin e Maretti (2014) levantaram dúvidas, tais como: que metodologias de ensino melhor se adequam à perspectiva da inclusão? Quais recursos necessários? O que é imprescindível para garantir a aprendizagem? Quais as possibilidades e os limites de uma proposta de educação para todos? Como diferenciar o ensino para atender à diversidade do alunado, sem promover discriminação? As mesmas autoras responderam que o ensino colaborativo é um caminho a ser escolhido.

A pesquisa dos autores Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007) já constatou o potencial deste modelo de apoio na escola regular para o sucesso da aprendizagem dos alunos PAEE. Nela, o ensino colaborativo é uma alternativa de trabalho envolvendo a coparticipação entre um professor da classe comum e um da educação especial, que atuam juntos na mesma sala quando há a presença de um ou mais alunos que demandam de atenção diferenciada. Também destacaram que, da mesma forma que o ensino colaborativo favorece o processo de formação do aluno PAEE, também pode auxiliar de maneira semelhante na aprendizagem de um grupo ou uma turma de alunos, pois a gama de recursos que se utiliza para um discente, do mesmo modo, pode servir de suporte para os outros educandos.

Na estratégia do Ensino Colaborativo, o pressuposto é que a aprendizagem ocorra a todos os alunos da sala e, por isso, apesar de estar se pensando nas adaptações para o aluno PAEE, a atenção dos professores não é diretamente a esse aluno por meio de uma atividade de tutoria individual. Com intuito também de evitar a discriminação, segregação e falta de autonomia desse aluno específico, os dois professores atuam em colaboração, circulando pela sala e dando o apoio necessário à turma como um todo, promovendo uma relação de convívio rica e de troca de conhecimentos entre todos os alunos.

A escolarização do PAEE necessita de um trabalho com formas de atuação colaborativas e variadas entre os profissionais da Educação Especial e o da sala comum, incluindo as redes de apoio. O ensino colaborativo surgiu como mais um suporte no espaço de sala de aula, na união de conhecimentos e estratégias entre os professores que lidam com este público no espaço escolar. Porém, atuar neste modelo, segundo Ferreira et al (2007), não se está livre de conflitos e dúvidas, mas, a partir do momento que estas surgirem, os docentes precisam dialogar e evitar que estes entraves tomem proporções a ponto de prejudicar a atividade pedagógica de ambos. Desafios cotidianos do espaço escolar exigem enfrentamentos, demonstrando a complexidade das relações humanas e dos processos de transformação.

Para Gately e Gately (2001), o ensino colaborativo é desenvolvido por meio de três estágios:

- **Estágio Inicial:** quando o processo de conhecimento entre os professores envolvidos se inicia, incluindo a comunicação, a realidade de cada um, os saberes que poderão ser desenvolvidos e o que cada um pode oferecer. Se não houver empatia entre esses dois profissionais, a parceria pode não ir adiante;
- **Estágio de comprometimento:** neste estágio, a relação já demonstra mais envolvimento, a confiança vai se instalando entre os profissionais, promovendo um papel mais ativo do professor da educação especial na classe comum;
- **Estágio Colaborativo:** neste último estágio a colaboração se instalou entre os profissionais envolvidos, já que a interação necessária, bem como a confiança e a troca de informações ficam consistentes e o trabalho entre os profissionais se complementam.

Rabelo (2012), baseada nos estágios e componentes destes, sistematizou um quadro que expõe com clareza como as etapas podem acontecer:

Quadro 01: Estágios do Ensino Colaborativo

ESTÁGIOS E COMPONENTES DO ENSINO COLABORATIVO (GATELY; GATELY, 2001).			
COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1º – Comunicação inicial	2º - Comprometimento	3º – Estágio colaborativo
A – Comunicação interpessoal	Desconforto, cautela e falta de abertura	Comunicação mais aberta e maior interação	Hábeis no ato comunicativo
B – Arranjo físico	O professor do ensino especial fica em um lugar separado e pede permissões ao professor do ensino comum	Espaço compartilhado e mais liberdade em sala	Espaço de sala controlado pelos dois professores com definição de papéis
C – Familiaridade com o currículo	O planejamento do professor do ensino comum não é compartilhado ainda e há uma limitada confiança	Os professores passam a confiar mais um no outro e a compartilhar planejamentos e propor mudanças	Os dois professores dominam as competências de lidar com o currículo.
D – Metas e modificações no currículo	Mantem-se programas padronizados e o professor especialista é visto como “auxiliar”	Percepção da necessidade de modificações do currículo pelo professor do ensino comum sem ainda definir quem se responsabiliza	Olhar mais apurado sobre as necessidades dos alunos e modificações adequadas no currículo pelos dois professores
E – Planejamento Instrucional	Divisão de funções entre os professores: o do ensino comum gerencia e o especialista auxilia no ensino	Planejamento em conjunto.	Consolida-se como rotina o planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias
F – Apresentação Instrucional	Os professores dão instrução de forma separada: um gerencia e o outro ajuda	Maior interação e passa a compartilhar responsabilidades e funções. O especialista passa a gerenciar algumas situações de ensino	Os dois professores elaboram planos e dão instrução à turma em sintonia e os alunos se reportam aos dois como professores
G – Gerenciamento da aula	O professor especialista gerencia comportamentos dos alunos para o professor do ensino comum ensinar	Os professores se comunicam e discutem as regras e rotinas da sala de aula e as necessidades individuais dos alunos	Os dois professores se envolvem na elaboração de atividades individuais e coletivas para os alunos
H – Processo de avaliação	A avaliação dos alunos é responsabilidade do professor do ensino comum	Os dois professores discutem e decidem sobre a avaliação, juntos	Avaliam juntos e percebem as necessidades de variação das alternativas de avaliação para o progresso dos alunos

Fonte: Gately; Gately (2001) adaptado por Rabelo (2012, p. 63)

Segundo Friend e Hurley-Chamberlain (2007), o ensino colaborativo é um modelo de apoio no qual os alunos PAEE recebem suporte na sala de aula, já que é neste espaço que passa a maior parte do tempo e convive com seus pares. Segundo os autores, existem características primordiais para que o ensino colaborativo possa acontecer, sendo:

a) que tenha o envolvimento de dois ou mais professores para atuar no ensino como coprofessores, sendo um da classe comum e um da educação especial;

b) que ambos participem da organização do processo ensino aprendizagem, desde o planejamento do trabalho pedagógico, englobando a execução e avaliação do que foi aplicado. Sendo organizado da seguinte forma: o professor da classe comum fica responsável pelos conteúdos e o da educação especial, pelas estratégias de ensino, objetivando favorecer o processo de ensino aprendizagem;

c) os professores trabalham com todos os alunos organizados de maneira mista, podendo ser criadas várias formas de ordenação destes, bem como o tamanho dos grupos, contanto que o potencial de cada aluno seja explorado. O comprometimento dos profissionais envolvidos é de primordial importância.

Beyer (2005), em uma pesquisa realizada na Alemanha no ano de 1993, na cidade de Hamburgo, colocou que nesta localidade, a organização pedagógica primava pela necessidade da atuação de dois professores na sala de aula comum, denominando este serviço de bidocências e enfatizando que o exercício da função jamais deveria se concentrar exclusivamente sobre as crianças com necessidades especiais. O educador com formação, preferencialmente em educação especial, devia atender no contexto em que a turma se encontrava, oferecendo suporte aos outros alunos, quando necessário, evitando a segregação do aluno PAEE e, assim também, a abordagem terapêutica.

Mesmo sendo adotado em cidades mais avançadas em termos de legislação e de práticas de inclusão, colocando em evidência o trabalho de dois professores na sala comum, denominado como bidocência, se percebe que as pesquisas surgem para que se encontre novos caminhos para a escolarização possa ser efetivada. Assim como apontou Beyer (2005), entende-se nesse trabalho que deve ocorrer de forma a favorecer a aprendizagem da turma como um todo, ou seja, as ações devem ser desenvolvidas no contexto da sala de aula com todos os educandos e com intervenção específica para os alunos PAEE.

Segundo Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), para se trabalhar o ensino colaborativo, faz-se necessário pré-requisitos como: a igualdade na tomada de decisões, não ter hierarquia entre os profissionais envolvidos, assim como, haver respeito e valorização do conhecimento de cada um.

⁵ Princípio da Bidocência: o professor da turma e um educador especial ou professor de apoio trabalham conjuntamente durante as atividades da sala de aula, o que não significa simultaneidade de atuação (BEYER, 2013, p. 47).

Para French (2002), no ensino colaborativo, o trabalho entre o professor de educação especial e o da sala comum deve ser em conjunto, inclusive nas soluções de problemas, tanto no planejamento, quanto no replanejamento. O coensino, como o nome já diz, envolve colaboração e, desta forma, a avaliação das atividades ocorre entre os professores envolvidos e o conhecimento utilizado surge da união de saberes entre o professor da educação especial e da classe comum, propiciando o compartilhar de diferentes práticas e experiências.

Argueles, Hughes e Schumm (2000), baseados em um programa piloto ocorrido na Flórida, apontaram sete importantes fatores para que o ensino colaborativo seja positivo:

- **Tempo para o planejamento em comum:** é primordial que os professores da educação especial e classe comum possam ter o momento de reunião para organizar as atividades, verificar as estratégias necessárias e avaliar o trabalho após sua realização, favorecendo, assim, o replanejamento e posterior reaplicação;
- **Flexibilidade:** Os professores envolvidos devem ser flexíveis, já que é uma atividade que requer o respeito entre ambos em relação ao conhecimento que cada um detém, bem como a individualidade de cada: medos, receios e dúvidas que surgirão no processo;
- **Correr riscos:** por ser uma forma diferenciada de se trabalhar, não existem receitas prontas de como o modelo de coensino irá acontecer em seus mínimos detalhes. Trabalhar por meio de algo novo requer ser audacioso de ambas as partes;
- **Definição de papéis e responsabilidades:** Apesar de os professores envolvidos possuírem conhecimentos diversificados, é importante que cada um saiba sua responsabilidade perante o desafio de se trabalhar em conjunto, fazendo com que percebam que cada um tem sua importância para o sucesso do trabalho;
- **Compatibilidade:** os professores envolvidos devem perceber que, mesmo que cada um tenha suas convicções, precisam saber respeitar e valorizar o que o outro tem a oferecer;
- **Habilidades de comunicação:** o diálogo é primordial para que o trabalho em conjunto possa ocorrer sem dúvidas interpretações e as dúvidas possam ser dissipadas;
- **Suporte administrativo:** a equipe administrativa da escola na pessoa do gestor, coordenadores pedagógicos e funcionários em geral, precisam estar envolvidos no processo, para que a responsabilidade sobre o ensino colaborativo não recaia só para os professores da classe comum e educação especial. O suporte administrativo é essencial para um trabalho realmente colaborativo.

O apoio da equipe administrativa é primordial para que o modelo de ensino colaborativo possa ser colocado em prática no espaço escolar, pois é o grupo, na pessoa principal do diretor da escola, que favorecerá os fatores acima: organização do trabalho pedagógico entre os

professores, uma comunicação mais fluída; papéis bem definidos, como também, a responsabilidade compartilhada e atividade de cada um.

2.1 ESTUDOS RECENTES SOBRE ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL

Estudos sobre a parceria entre os professores de educação especial e da sala comum⁶ se tornaram presentes no Brasil nos últimos anos. Um grande número de pesquisas específicas sobre coensino foram realizadas, principalmente pelos pesquisadores do grupo FOREESP, no apêndice da página 147, desde o início dos anos 2000 (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Porém, ressalta-se que esse tema tem se tornado assunto de trabalhos não só de pesquisadores da UFSCar, mas de estudos de outras universidades, como a Universidade Federal de Londrina, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Itajubá.

Algumas teses e dissertações apresentadas entre os anos de 2012 e 2016 mostram diferentes possibilidades e realidades de trabalho dentro do modelo de coensino. Entendeu-se que existiam outras maneiras de se nomear as parcerias entre os professores de educação especial e da sala regular, inclusive, em algumas, o contexto de atuação demonstrou parceria real entre os profissionais. Porém, optou-se aqui por focar em pesquisas que trouxessem experiências com base na proposta específica de coensino. Percebeu-se, também, que muitas vezes o termo ensino colaborativo foi empregado como sinônimo de trabalho colaborativo, mas não corresponderam ao conceito de coensino que se defendeu para esse trabalho.

Rabelo (2012) desenvolveu o ensino colaborativo em um município paraense como forma de propiciar a formação continuada de professores da educação especial e classe comum, no sentido de favorecer a inclusão de crianças com autismo no ensino fundamental, ciclo I, por meio de uma abordagem qualitativa, da pesquisa colaborativa e grupo focal. Participaram do estudo a pesquisadora, duas professoras do ensino comum, uma estagiária, cinco professoras do ensino especial e três alunos com autismo. Apesar de ter obtido resultados positivos como a elaboração e prática de estratégias inclusivas para os alunos com autismo, a autora vislumbrou limites em relação à formação continuada dos professores envolvidos, no sentido de que seja favorecido o trabalho no modelo do ensino colaborativo. Na pesquisa de Rabelo (2012), observou-se que a formação sobre o modelo de apoio em estudo ainda é algo a ser conquistado

⁶ Busca realizada no banco de Dissertações e Teses da CAPES em março, abril/2017, colocando como espaço temporal de 2012 a 2016, foi utilizado como descritor o ensino colaborativo. (<http://bancodeteses.capes.gov.br>).

e, por conseguinte, colocado em prática, mesmo não tendo um professor específico para desenvolver esse trabalho, seria o início de mudança na realidade que se apresenta.

Rocha (2013) desenvolveu um trabalho investigativo envolvendo os profissionais de saúde, alunos e os profissionais da educação na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral na educação infantil, utilização de recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo. Segundo a autora, é perceptível, por meio das pesquisas realizadas, o sucesso do trabalho colaborativo nos quais ocorreu o envolvimento e a parceria entre pesquisador, profissionais da escola e alunos, incluindo o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos no decorrer da atividade. “Essa concepção de parceria garante que as necessidades de todos sejam consideradas desde o início, respeitando suas origens e perspectivas em um programa de intervenção seguindo a proposta do ensino colaborativo” (ROCHA, 2014, p. 09). Participaram da pesquisa dois alunos com paralisia cerebral e seus professores. Como resultado, a pesquisa apresentou que o ensino colaborativo favoreceu o uso da tecnologia assistiva no contexto escolar a partir do momento em que ocorreu a parceria entre os profissionais envolvidos. Assim, as técnicas utilizadas por meio das ações colaborativas ajudaram os alunos a desenvolverem habilidades para o uso das ferramentas as quais tiveram acesso. Apesar de haver envolvimento dos profissionais participantes da pesquisa (pesquisador, profissionais da saúde e alunos), o termo ensino colaborativo foi utilizado como sinônimo de colaboração, mas não corresponde à definição conceitual que se traz nesse trabalho, a qual entende coensino como a relação entre o professor da educação especial e da classe comum.

Oliveira (2014), desenvolveu a pesquisa sobre o ensino colaborativo na Educação Física, analisando o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre o pesquisador e o professor de Educação Física em classes comuns na perspectiva do modelo de apoio em questão, em Uberlândia. Os participantes foram a pesquisadora, um professor de Educação Física e três professoras da educação especial. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa do tipo participante e ocorreu em três fases: construção da pesquisa, intervenção e avaliação. Os resultados encontrados foram, de início, a dúvida, a angústia e dificuldade, juntamente à vontade de ultrapassar as barreiras que surgiram no trabalho pedagógico do professor de Educação Física. As análises demonstraram a importância do ensino colaborativo como meio de favorecer a inclusão na educação física escolar. Ao envolver o professor de disciplina específica, a participação e aprendizagem do PAEE ficou menos dificultosa, já que a Educação Física é uma das áreas em que o aluno com deficiência pouco participava, às vezes pelo desconhecimento do professor de como desenvolver um trabalho inclusivo, outras, pela família,

no sentido de proteção, e até mesmo, pelo fato de o próprio aluno não se sentir seguro para participar das aulas com movimentos.

Torres (2014) desenvolveu um trabalho colaborativo em Itajubá/MG, baseado em Recursos Educacionais Abertos: uma experiência no Ensino de Ciências, com o objetivo de investigar as percepções dos alunos em relação a uma experiência colaborativa baseada em recursos educacionais abertos, por meio de uma abordagem qualitativa, em uma linha empírica com 34 alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de educação. O estudo contribuiu para o conhecimento das percepções dos alunos em relação a uma intervenção pedagógica inovadora, como também, agregou informações sobre assuntos de interesse para a comunidade escolar, como uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Recursos Educacionais Abertos (REA) e trabalho colaborativo no ensino de ciências, demonstrando que ainda precisam ser muito discutidos no contexto do ensino fundamental. Este estudo desenvolveu o trabalho de percepção dos alunos sobre um trabalho colaborativo, mas não houve o envolvimento entre os professores da educação especial e da classe comum, já que os sujeitos principais da pesquisa eram os alunos.

Zerbato (2014) investigou o ensino colaborativo objetivando definir o papel do professor de educação especial baseada na proposta do coensino, segundo a ótica dos vários atores ouvidos no processo da inclusão escolar, em um município do interior de São Paulo. Na localidade onde foi desenvolvida a pesquisa, já fazia parte da política do município a presença do professor de ensino colaborativo na escola, além do professor da educação especial que atuava na sala de recursos. Fizeram parte do estudo 21 participantes entre professores da classe comum (seis), da educação especial (quadro), gestores (três), coordenador pedagógico e pais (seis) de cinco escolas. A metodologia foi de caráter qualitativo, na modalidade descritiva. A pesquisadora desenvolveu uma maneira de avaliar o modelo de ensino colaborativo com a comunidade intra e extra- escolar, trazendo em sua análise que o atendimento somente via Sala de Recursos não é suficiente para a inclusão escolar, necessitando, assim, de outras formas de suporte à aprendizagem do aluno PAEE. Como resultado, a autora definiu os papéis de cada profissional, tendo como uma das análises finais que o trabalho por meio do ensino colaborativo, traz mais possibilidades de aprendizagem ao PAEE, assim como também, à turma inteira.

Vilaronga (2014), por meio de uma pesquisa ação colaborativa e de intervenção, desenvolveu uma formação com os professores da educação especial no sentido de capacitá-los para atuarem na linha de apoio do ensino colaborativo em um município de São Paulo que já atuava com o professor neste modelo de apoio. A pesquisadora ofereceu um curso de formação

aos professores da educação especial para que estes conhecessem o ensino colaborativo, suas características e etapas, a fim de que o educador envolvido no processo pudesse colocar em prática essa proposta de apoio. Participaram da pesquisa 12 professores divididos em seis da educação especial (diretos) e seis da classe comum (indiretos). Segundo a pesquisadora, a proposta do coensino, além de ter como característica a melhoria da aprendizagem do PAEE por meio de compartilhamento de responsabilidades entre os professores envolvidos e a adaptação de seus partícipes, também requer tempo para as modificações necessárias e precisa ser entendida que, enquanto processo, passa por etapas de adaptação tanto na formação inicial, quanto na continuada, reforçando a ideia que o coensino é um dos apoios que vem somar-se aos outros modelos de suporte ao aluno PAEE.

Lago (2014) realizou um estudo com o objetivo de formar profissionais na linha do coensino para dar suporte à escolarização de pessoas com deficiência intelectual (DI), em quatro escolas públicas de dois municípios brasileiros, a metodologia utilizada foi a pesquisa participativa com abordagem mista e teve como participantes a pesquisadora como professora de educação especial, quatro professoras da sala comum e cinco alunos com DI. Como resultado, foi destacada a importância do coensino para os professores que participaram da formação, já que, conhecer um outro modelo de apoio que oferecia um suporte mais abrangente ao trabalho pedagógico junto aos alunos com DI, ampliou o leque de conhecimentos e estratégias dos professores envolvidos, bem como, melhorias no comportamento (socialização) dos alunos com DI. Concluiu que é importante trabalhar na linha do coensino como mais um apoio, além da sala de recursos multifuncionais.

Martinelli (2016) desenvolveu uma pesquisa por meio de um processo de intervenção organizando um trabalho colaborativo em uma escola estadual com Educação em Tempo integral, em Londrina/PR, utilizando a metodologia da pesquisa colaborativa. Participaram da pesquisa uma professora de educação especial e quatro professores das disciplinas curriculares que tinham alunos com necessidades educacionais especiais. Como principais resultados e conclusão, a autora colocou a relevância de se aperfeiçoar a prática em relação ao trabalho colaborativo na formação em serviço do professor especialista e dos docentes de disciplinas curriculares. Reforçou também a importância de a gestão pedagógica conhecer e fazer parte do trabalho colaborativo como forma de dar continuidade nesse processo de inclusão.

Krug (2016) desenvolveu, junto à acadêmicos de Educação Física, professores e alunos do ensino fundamental e médio de uma escola estadual no sul do Brasil, o ensino colaborativo por meio de projetos de aprendizagem, tendo como eixo articulador a saúde. Foi uma pesquisa ação colaborativa, na qual utilizou-se de vários instrumentos de coleta de dados como:

questionários, entrevistas, observação participante e diário de campo. Como resultado observou-se que tanto a metodologia de projetos, quanto as intervenções colaborativas se constituem como importantes mecanismos para que os professores reestruturem suas práticas adotadas e possam superar a questão da falta de tempo para a sua formação em serviço.

Mesmo com o aumento das pesquisas no Brasil sobre o tema, percebeu-se a necessidade de estudos com propostas de mudança de contexto com o tema coensino em aspectos diferentes no Brasil, pois, com a grande diversidade cultural e de espaço, o território brasileiro ainda desconhece o modelo de apoio apresentado.

Trabalhar com a proposta do ensino colaborativo de maneira a mostrar outras formas de inclusão escolar do público alvo da educação especial se faz necessário para que a escola como um todo perceba que este alunado está chegando e tem direito a uma educação de qualidade, tanto quanto o aluno sem deficiência. Desta forma, possibilita-se que a comunidade escolar reconheça e assuma as responsabilidades pela formação e aprendizagem do PAEE como parte integrante deste grupo social que é a escola.

Corroborando com os autores que escreveram sobre o coensino, ao perceber a lacuna no município que atua como profissional da educação, foi proposto nessa pesquisa o tema “Possibilidades do ensino colaborativo em um município paraense”, favorecendo a inclusão escolar, ao contemplar, com encontros e assessoramentos, os profissionais da educação especial e da classe comum.

A pesquisa foi desenvolvida considerando uma necessidade de se favorecer a inclusão escolar do aluno público alvo da educação especial em um município paraense no espaço em que este educando passa a maior parte de seu tempo: a sala regular; trabalho este desenvolvido por meio da união dos professores de educação especial, com suas estratégias e os da classe comum, com seus conhecimentos de conteúdo específico.

CAPITULO III

3 OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo proposto para o estudo foi analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da educação especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE. Os objetivos específicos foram: (a) Descrever a atuação entre professores da educação especial e da classe comum de um município paraense, com foco na colaboração; (b) Refletir com os professores da educação especial, os resultados de uma experiência formativa sobre ensino colaborativo. Tendo como base os questionamentos propostos e os objetivos descritos, selecionou-se a pesquisa qualitativa como abordagem metodológica de investigação, a qual, segundo Chizzotti “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, onde o objeto não é um dado inerte e neutro, mas está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (2001, p. 32).

Ressalta-se, nessa perspectiva de pesquisa, a importância tanto do investigador quanto do objeto em estudo, pois não é apenas este que dá sentido ao trabalho intelectual, “mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significados e intencionalidades às suas ações e construções”. A pesquisa empírica no processo de pesquisa qualitativa “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (MINAYO, 2002, p. 26).

Por entender a importância dos professores na troca entre pesquisadores e pesquisados, bem como considerando fundamental a necessidade trazida por eles em discutir a temática da escolarização do aluno PAEE e a inclusão no espaço da sala de aula comum, optou-se pela investigação com pressupostos da pesquisa colaborativa, que tem a proposta de ser uma ação emancipatória no sentido de investigar a própria ação educativa, nela intervindo (IBIAPINA, 2008).

Nesse formato de pesquisa colaborativa, pesquisador e professores tornam-se mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, e os professores, em especial, são postos no centro da investigação, não somente como objeto de análise, mas ativos enquanto produtor e produto da história educativa. A pesquisa é, portanto, colaborativa por aproximar duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de saberes e a formação contínua de professores, privilegiando a pesquisa e a formação (IBIAPINA, 2008).

Neste tipo de pesquisa-ação, o conjunto de saberes e práticas emergente surge não só do âmbito acadêmico, mas também da prática docente, pois seus partícipes contribuem, cada um com seu conhecimento, fazendo com que outras (in)certezas surjam. Assim, o caminhar da pesquisa vai se delineando conforme a necessidade de respostas para os questionamentos que aparecerem, ocorrendo o que Ibiapina diz sobre tipo de estudo, que pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa. O envolvimento é ativo e consciente; e decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas (IBIAPINA, 2016, p. 69-70).

Ibiapina (2016) também coloca a importância de se investigar na linha colaborativa, pois é um processo autoformativo, já que à medida que se reflete criticamente sobre as ações e pensamentos, é possível compreender o que, como e o porquê se faz, em decorrência do trabalho docente.

O processo de pesquisa na linha colaborativa se inicia, segundo Ibiapina (2016, p. 46), a partir de questionamento(s) do pesquisador sobre alguma problemática relacionada à prática educativa. Desta forma, um de seus desafios preliminares será encontrar pessoas que também estejam querendo mudar sua prática e necessitam de um caminho, uma orientação para transformá-la e parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do pesquisador. Assim sendo, transforma-se a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, que culmina na possibilidade de produzir saberes de forma colaborativa.

Tendo como base o objetivo da pesquisa e a metodologia selecionada, o estudo envolveu quatro etapas não lineares, sendo elas:

- a) Etapa Preliminar: Condução dos procedimentos éticos;
- b) Etapa I: Busca de Informações Iniciais;
- c) Etapa II: Formação sobre ensino colaborativo e estratégias de trabalho entre o professor de educação especial e da classe comum;
- d) Etapa III: Reflexão e ação dos professores de educação especial sobre as possibilidades de implementação do ensino colaborativo na rede municipal em estudo.

O Quadro 2 ilustra de forma resumida as etapas do delineamento, abordando os objetivos, procedimento de coleta e de análise de dados.

Quadro 2: **Etapas do delineamento:** objetivos, procedimentos de coleta e de análise de dados

ETAPA	Objetivos	Procedimentos de coleta de dados	Procedimentos de análise de dados
Etapa preliminar: Condução dos procedimentos éticos	A etapa preliminar teve como objetivo garantir que a pesquisa fosse pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.	Obtenção da anuência da Secretaria Municipal de Educação; Submissão e aprovação do projeto pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos; Obtenção da anuência dos professores da educação especial.	
Etapa I: Busca de Informações Iniciais	Caracterizar o contexto atual da Educação Especial no município. Caracterizar os participantes.	Entrevista com a coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado - DIAE Formulário de caracterização dos participantes	Compilação e descrição das informações sobre a proposta da educação especial do município Descrição do município e dos participantes
Etapa II: Formação sobre ensino colaborativo e estratégias de trabalho entre o professor de educação especial e da classe comum	Apresentar aos professores da educação especial o ensino colaborativo e conhecer, por meio da socialização de seu trabalho, estratégias realizadas nas escolas entre estes e o professor da classe comum	Gravação em áudio da formação realizada e dos relatos dos professores	Análise das gravações em áudio para descrever a analisar o processo formativo dos sujeitos
Etapa III: Reflexão e ação dos professores de educação especial sobre as possibilidades de implementação do ensino colaborativo na rede municipal em estudo	Refletir, junto aos professores de educação especial do município, sobre a possibilidade de implementação do ensino colaborativo nas escolas	Ficha de avaliação objetiva sobre a inserção do ensino colaborativo nas escolas Relato das visitas em escolas selecionadas para conhecer trabalhos individuais com foco no ensino colaborativo Gravação em áudio de reunião coletiva de socialização do trabalho desenvolvido	Compilação e análise do conteúdo das respostas Análise do material coletado nas escolas e da gravação em áudio da reunião coletiva. Análise das gravações em áudio da finalização da experiência formativa

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO EM ESTUDO

O município de Ananindeua se localiza no Estado do Pará. Possui uma área territorial corresponde a 185 km², 505.404 habitantes e densidade demográfica de 2.477,55 Hab/Km², representando a segunda maior população do Estado e a terceira da Região Amazônica (IBGE, 2015).

É formado por área contínua e descontínua, contendo em sua composição 14 ilhas de natureza quase intocada, que atua como um verdadeiro centro de reprodução de toda diversidade biológica da floresta Amazônica. As ilhas são quase todas habitadas. Em cada um destes povoados é possível encontrar uma igreja, um campo de futebol, uma pequena escola e muito verde. A estrada do povo ribeirinho é o próprio rio e o seu meio principal de locomoção são as canoas e os “pô-pô-pôs” (barcos de um só motor), que levam e trazem o produtor, o aluno, o professor e o visitante pelos caminhos de rio (IBGE, 2015). Também possui comunidades quilombolas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O Quadro 3 apresenta os dados com a quantidade de escolas, as que possuem salas de recursos multifuncionais, o quantitativo de professores da educação especial e de alunos com deficiência.

Quadro 3: Comparação de dados 2016/2017

Nº	Quantidades	2016	2017	Evolução/Declínio
1	Escolas	78	79	1%
2	Escolas com sala multifuncional	30	40	33%
3	Professores de educação especial	72	50	(20%)
4	Alunos da educação especial	734*	841**	15%

*Fonte: Censo Escolar 2016

**Fonte: Censo Escolar 2017 (parcial)

As informações registradas mostram que nos anos de 2016 e 2017 houve variações para mais e para menos: o quesito quantidade de escolas (1) ficou estável com oscilação de apenas 1%; no quesito escolas com sala multifuncional (2), ocorreu um acréscimo de 33%; no quesito quantidade de professores de educação especial (3), registrou-se uma diminuição de 20%, declínio este que se deu em decorrência de os professores de 2016 terem atuado em regime de contrato temporário, e os de 2017 mediante concurso público; e, no quesito alunos da educação especial (4), o acréscimo foi de 15%.

O Município em relação à Educação Especial

Segundo a entrevista realizada com a coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado (DIAE), professora Marly⁷, a Educação Especial iniciou no município em 2007, com técnicos que realizavam visitas nas escolas que tivessem alunos especiais. Eram somente assessoramentos e orientação aos professores da sala regular (Marly, 10/08/2016). A mesma relatou que no município nunca houve classe especial e que o atendimento ao público da educação especial se iniciou direto com o que chama de AEE, mas tendo como sinônimo o atendimento oferecido na sala de recursos multifuncionais, e não ao possível leque de serviços e atividades específicas para o aluno PAEE.

Em 2010, começaram a surgir as primeiras salas de recursos multifuncionais, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) contemplou algumas escolas com esses espaços, sendo necessária a seleção de professores para atuar nesse serviço. Inicialmente, eram três salas e, em 2016, o número desses espaços chegou a trinta. Vale ressaltar que houve a participação de instituições especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e da Secretaria Estadual de Educação, por meio de parcerias, como suporte à rede.

Os serviços de apoio que o município oferecia, além das salas de recursos multifuncionais, eram ensino domiciliar/hospitalar, professores de atendimento itinerante, apoio na sala comum junto aos professores, feito por cuidadores, intérprete de Libras, professor leitor para alunos com dislexia, parcerias intersetoriais com fonoaudiólogos, alunos de graduação, psicólogos e assistentes sociais. Segundo a coordenadora da divisão, não havia clientela em lista de espera, pois todos os casos estavam sendo atendidos.

A Resolução 020/12 fixou as diretrizes e normas operacionais para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, que era composta por cinco capítulos e englobava desde as orientações gerais (Capítulo I), perpassando pelos princípios em que eram pautados (Capítulo II), pelos serviços de apoio especializados que o município oferecia (Capítulo III), o qual era subdividido em duas seções (atribuições da SEMED e das Unidades Educacionais) e uma subseção (Organização do AEE), da Avaliação e da Certificação (Capítulo IV) e das disposições gerais e transitórias (Capítulo V). Neste último capítulo, estava prevista a construção de um espaço físico com infraestrutura:

Centro de Atendimento Especializado que deverá ter em seu quadro funcional uma equipe multiprofissional, equipada e adequada para o atendimento da demanda referente à Educação Especial no município em parceria com outros órgãos e

⁷ Nome fictício.

entidades de interesses afins, devendo oferecer, entre outros, os serviços de avaliação especializada, estimulação essencial, formação continuada em serviço, educação para o trabalho, além de prover as unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino com recursos instrucionais (2015, p. 18).

Dessa Resolução ainda fazia parte a nota técnica que incluía conceitos e orientações sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), Atividade da vida diária, Desenvolvimento Neuropsicomotor, Educação Integral, Equipe Multiprofissional, Orientação e Mobilidade, Sala de Recursos Multifuncionais, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Sistema Braille, Tecnologia Assistiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o documento expôs que, segundo o Decreto Federal nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), o serviço da educação especial tinha como papel identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, os quais visassem eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008). No entanto, a Nota Técnica utilizou termos que causaram um entendimento do AEE como sinônimo de Sala multifuncional, quando se referiu que o ensino oferecido deveria ser diferente do ensino escolar e não poderia caracterizar-se como um “espaço de reforço escolar” ou complementação das atividades escolares.

O Plano Municipal de Educação que está em vigor, no município, foi discutido e debatido nas escolas, com a participação de funcionários em geral e a comunidade do entorno. Posteriormente, foi para discussão na SEMED com representatividade da comunidade intra e extraescolar, sendo conduzidas as discussões pelo Conselho Municipal de Educação, para ser aprovado pela Lei nº 2.729, de 18 de junho de 2015 pela Câmara Municipal. Baseado nos Planos Nacional e Estadual de Educação, o Plano Municipal considerou o mesmo conjunto de diretrizes que são: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade socioambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do município; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Em relação à Educação Especial, o documento demonstrou, por meio da tabela sobre percentual de matrículas de alunos com deficiência, que a maioria dos educandos estava concentrada no município em estudo, considerando a média do Brasil (1,4%), da região Norte

(3,7%), do Pará (3,7%) e da Região Metropolitana (0,8%). Cogitou-se, ainda, a possibilidade de que o atendimento do PAEE tivesse tido um grande avanço devido ao arcabouço legal e ao conjunto de suportes para esta modalidade serem efetivados ao longo do tempo. No entanto, o que se percebeu foi que o PAEE ainda não possui um suporte profissional que favoreça sua escolarização, já que entraves como falta de profissionais qualificados para avaliação inicial, como também um espaço previsto em lei como um Centro de atendimento direcionado ao PAEE, ainda não foram viabilizados no município em estudo.

Tabela 01: Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola

Brasil	Norte	Pará	Metropolitana de Belém	Município em estudo
85,8%	83,5%	83,5%	86,4%	87,2%

Fonte: IBGE/Censo Populacional, 2010.

Na meta 4 do documento, relativa à educação especial, na estratégia 4.2, propõe-se ampliar e equipar o número de salas de recursos multifuncionais até o penúltimo ano de vigência deste PME nas escolas públicas do município. Entretanto, essa estratégia não mencionou a quantidade de escolas que seriam contempladas, ou como as salas seriam disponibilizadas, pois as instituições escolares, em sua maioria, não dispõem de espaços extras.

Segundo a coordenadora Marly (2016), os professores que atuavam nas salas multifuncionais possuíam especialização na área e eram em um total de 72 profissionais, atuando em 30 escolas e atendendo 734 alunos, segundo dados do Censo Escolar 2016. Apesar das 30 salas de recursos multifuncionais estarem funcionando, Marly pontuou que várias das escolas que receberam os mobiliários e materiais para montar as salas não tinham espaço físico.

A coordenadora também pontuou que o aluno, antes de iniciar o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, precisava ser encaminhado para a Divisão de Inclusão (DIAE), na qual seria realizada uma avaliação psicopedagógica com os profissionais que formam a equipe multidisciplinar composta por: pedagogo, fonoaudióloga, psicóloga, psicopedagoga e assistente social. A equipe oferece, então, uma devolutiva para a escola dos possíveis encaminhamentos para o atendimento ao aluno nesse processo.

Marly (2016) relatou que os professores atendiam, em média, de duas ou três vezes na semana cada aluno, por uma hora no contra turno, e as atividades propostas sempre estavam de acordo com o plano de ação docente da sala de recursos multifuncionais, considerando a necessidade de cada aluno. Também informou que havia escolas que conseguiram se organizar e ter um dia de avaliação e planejamento por semana.

Atendem de segunda a sexta. Tem uns que já têm a sexta feira livre para fechar seus relatórios, fechar material. Depende muito disso da direção e do professor que trabalha. Se ele é um professor organizado, ele planeja tudo isso: a sexta feira para ele. Mas, geralmente, às vezes, como o nosso número é muito grande, às vezes um ou outro tem isso. Posso te citar o Dom Pedro: sexta feira é o dia delas fecharem toda semana que inclusive, no Dom Pedro tem o dia D, o dia azul. Os dias azuis que é terça e quinta. Aí na sexta fazem reunião com a família, atendem pais, tá entendendo... é o atendimento mais delas, elas não atendem alunos. (MARLY, 2016).

Na sexta feira é muito relativo de cada professor e de cada escola. Aí tem o gestor que aceita isso. Porque também, às vezes, a gente precisa da qualidade do trabalho, porque não é só atender, como que está funcionando. Então, é o momento que elas sentam com os professores da sala regular, vão orientar como foi a semana do autista, tá entendendo? Porque o maior número de autistas é no Dom Pedro: tem 21 alunos autistas. Elas precisam desse suporte (MARLY, 2016).

Segundo Marly (2016), a Divisão de Inclusão promovia formação constante aos professores da classe comum que, geralmente, eram indicados pelos docentes da educação especial. O convite era extensivo a todos que se interessassem pelas temáticas abordadas, porém, ela relata que havia pouca adesão às formações

A gente expõe o convite a todos. Tem professores que se identificam, outros que não estão preocupados; que a inclusão é só nossa que tem a qualificação, que tem o trabalho voltado. Mas tem professor mesmo que quer saber, vai em busca, está em estudo. Porque eu vejo assim: inclusão não é nada que eu não possa resolver. Nós precisamos nos envolver na inclusão, que hoje ela é realidade em qualquer situação das nossas escolas (MARLY, 2016).

Outra grande dificuldade no processo de inclusão, segundo a coordenadora, era a acentuada resistência contra a articulação entre o professor da educação especial e o da classe comum, pois isso dependia do profissional de cada ambiente. Havia resistência por parte do professor da classe comum que não dava continuidade ao processo da inclusão de fato e:

Esse processo de parceria atualmente, entre professores de educação especial e os da sala comum, depende de cada profissional. A articulação entre estes docentes é muito relativa. Também depende muito do profissional que atua na sala de recursos multifuncionais em proporcionar esse momento (MARLY, 2016).

Outro fator que contribuiria para que não ocorresse a articulação entre os professores da educação especial e da classe comum, segundo Marly (2016), era a falta de momentos para a troca de informações e ideias que pudessem ajudar na aprendizagem do aluno com deficiência. O único tempo que se dispunha seria durante o planejamento, quando a professora da educação especial apresentava o plano de ação da sala multifuncional aos professores, documento que elaborava sozinha. Na maioria das vezes, não havia espaço para troca de informações sobre o aluno entre os professores.

Não, não tem esse momento juntos. Tem um único momento onde o professor da multifuncional vai informar né, tipo assim, na hora pedagógica ela vai falar do plano dela que ela vai desenvolver no ano todinho. Mas não tem esse momento de sentar, tá entendendo... É o único momento: planejamento. Na jornada pedagógica elas apresentam o plano de ação delas na multifuncional. É assim, que funciona (MARLY, 2016).

Marly afirmou ainda que, em relação à adaptação curricular, o docente da sala comum raramente participou ou interferiu no planejamento das atividades:

Ele (professor da sala comum) acha também que é trabalho do professor da sala multifuncional fazer essa adaptação. Eles sempre, sempre jogam para o professor da multifuncional, principalmente os de hora aulas. Eu acho que é um trabalho em conjunto. Tem que ser em conjunto essa adaptação curricular. O aluno não é meu, não é dele (professor). Ele é nosso, ele é da escola. De que maneira a gente pode planejar para esse aluno, melhoria desse aluno. Nós temos que bater muito, viu!
A adaptação ocorre às vezes. Também depende muito do profissional que atua na sala de recurso multifuncional em proporcionar esse momento (MARLY 2016).

Marly enfatiza que:

[...] precisamos desenvolver ações que isso aconteça de maneira natural visando que a inclusão não é uma causa que não tem resultados e sim podemos encontrar possíveis soluções e possibilidades para realizarmos um trabalho de qualidade. (2016).

Essa necessidade apontada pela coordenadora foi uma das chaves para a proposta apresentada nesse trabalho e para a experiência vivenciada pelos professores de educação especial e da sala comum no decorrer desse estudo.

3.2 DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram professores de educação especial que atuavam em caráter efetivo ou temporário na Rede Municipal de Ensino de um município paraense, durante o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017. A participação na pesquisa foi voluntária. No contato inicial com os docentes, foi-lhes entregue um formulário contendo o objetivo e caracterização, solicitando dados de identificação, formação inicial, formação continuada e experiência profissional. Nesta etapa, 25 professores participantes responderam ao instrumento de pesquisa.

As informações procedentes do formulário repassado aos professores subsidiaram a construção do Apêndice C e possibilitaram a elaboração de quadros, tabelas e gráficos, os quais são inseridos, comentados e analisados a seguir.

⁸ Refere-se aos professores de disciplinas específicas.

Quadro 04: Professores da educação especial: Identificação/Formação/Atuação

Professor	Idade	Graduação	Especialização	Nível que atua
1 Amanda	34	Pedagogia (2008)	Educação Especial Inclusiva (2013)	Educação Infantil
2 Artur	38	Pedagogia (2005)	Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2015)	Educação Infantil/Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
3 Claudia	40	Pedagogia (2006)	Educação Especial e Inclusiva (2012)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
4 Diana	29	Letras Português (2014)	Educação Especial (2014) Libras (2017)	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
5 Dora	30	Licenciatura plena em Geografia (2012)	Educação Especial e Libras (2013)	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
6 Elen	30	Letras Espanhol (2011)	Técnicas de tradução e interpretação em Libras (2013)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
7 Eloisa	49	Pedagogia (1998)	Metodologia do Ensino da Educação Especial (1999)	Educação Infantil/Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
8 Eva	33	Pedagogia (2011)	Educação Especial Inclusiva (2014) Neuropsicopedagogia (2015) Educação Inclusiva (2016)	Educação Infantil
9 Everton	31	Licenciatura plena em Ciências Naturais com habilitação em Química (2009)	Educação Social para Juventude (2011) Educação Especial Inclusiva (2016)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
10 Fernanda	38	Pedagogia (2005)	Educação Especial com Habilitação em Libras (2012)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
11 Giovana	44	Pedagogia (2007)	Educação Especial/Inclusiva (2009)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)/Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª etapas)
12 Ilma	51	Licenciatura plena em Ciências Sociais (1990)	Educação Inclusiva (2009)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
13 Ivo	32	Licenciatura em Biologia (2008)	Educação Especial na perspectiva da Inclusão (2013)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
14 Maria	42	Pedagogia (2003)	Psicopedagogia (2005) Libras (2007) Gestão, Orientação e Supervisão (2010) Educação Inclusiva e AEE (2014)	Educação infantil/Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
15 Michele	37	Letras Português (2010)	Educação Inclusiva (2012)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Professor	Idade	Graduação	Especialização	Nível que atua
16 Mirna	42	Pedagogia (2005)	Atendimento Educacional Especializado (2015)	Educação Infantil/Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
17 Nely	37	Licenciatura em Geografia (2008) Pedagogia (2013)	Gestão e Supervisão Escolar (2013); Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial (2014); Didática do Ensino Superior (2014); Educação Global, Construção da Cidadania e Inteligência Humana (2015); Educação de Jovens e Adultos para a Juventude (2015).	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
18 Olívia	47	Pedagogia (2008)	Psicopedagogia (2011) Educação Especial (2012)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
19 Paula	27	Pedagogia (2014)	Educação Especial (2015) A Escola que protege (2015)	Educação Infantil
20 Rafael	25	Pedagogia (2013)	Especialização em Educação Especial com ênfase na Inclusão (2015)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
21 Rita	31	Pedagogia (2011)	Educação Inclusiva (2013) Libras (2016)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
22 Rosa	46	Pedagogia (2005) Letras Libras (2012)	Educação Inclusiva (2007)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
23 Sâmia	57	Pedagogia (2005)	Intérprete e tradutor de Libras em Língua Portuguesa (2007)	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
24 Silvia	44	Pedagogia (2008)	Educação para Relação Étnico Racial (2008) Educação Especial (2012)	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
25 Vanessa	31	Licenciatura plena em Língua Portuguesa (2008)	Educação Inclusiva (2015)	Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Fonte: Dados da pesquisa
Nomes fictícios

Na identificação dos participantes da pesquisa, verificou-se que o grupo de professores tem perfil com predominância jovem, na faixa etária entre 25 e 57 anos, com maioria considerável do sexo feminino (84% feminino e 16% masculino) e efetivados recentemente.

Na formação inicial (graduação) dos professores da educação especial do município pesquisado, observou-se a existência de profissionais de licenciaturas diversas, conforme ilustra a tabela 02. Percebeu-se que essa realidade ocorreu após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Tabela 02- Formação Inicial

Graduação	Nº Professor	% (n=25)
Pedagogia	16	64,00%
Letras Português	03	12,00%
Biologia	01	4,00%
Ciências Sociais	01	4,00%
Geografia	01	4,00%
Letras Espanhol	01	4,00%
Letras Libras	01	4,00%
Química	01	4,00%

Fonte: Apêndice B

Em uma breve análise sobre a formação inicial dos professores da Educação Especial, verifica-se a predominância em Pedagogia (64%) e Letras (português, espanhol e Libras) (20%), havendo também a participação de professores com licenciatura em disciplinas como Biologia, Ciências Sociais, Geografia e Química. Também considerando a formação inicial dos professores, percebeu-se que 6 (24%) professores se formaram antes de 2008, podendo não terem recebido formação na área da educação inclusiva, enquanto que 19 (24%) se formaram após 2008 e, mesmo sendo em várias áreas específicas, pressupõe-se que poderiam ter tido disciplinas referentes à área da Educação Especial.

Quanto ao nível em que lecionam, a tabela 03 ilustra a atuação dos professores na Educação Infantil, Ensino Fundamental e concomitante.

Tabela 03 – Atuação dos professores por ensino

Nível em que atua	Nº Professor	% (n=25)
Educação Infantil	03	12%
Ensino Fundamental	17	68%
Educação Infantil e Ensino Fundamental	05	20%

Fonte: Apêndice B

Considerando o contingente de 25 professores pesquisados, observou-se que uma parcela pequena de 3 professores, correspondente a 12% do total, atuava somente na Educação Infantil, uma parcela bem considerável de 17 professores, correspondente a 68% do total, atuava no Ensino Fundamental, enquanto 5 professores, representando uma parcela de 20% do total, desempenhavam suas atividades com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em relação à formação continuada⁹, a tabela 04 expõe a qualificação dos professores, via cursos, nos níveis de Atualização e Aperfeiçoamento.

Tabela 04: **Formação continuada / Qualificação**

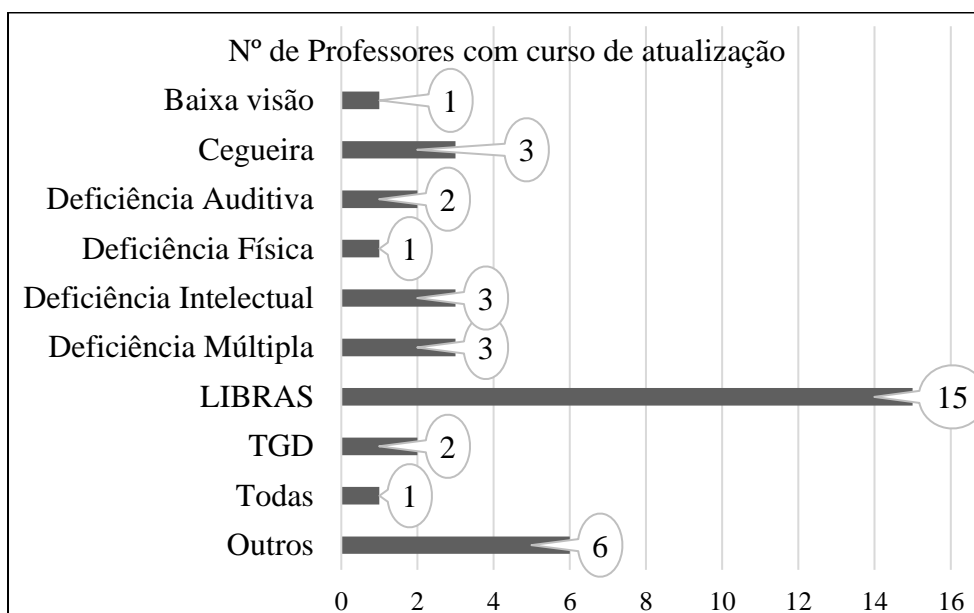
Cursos por área	Atualização		Aperfeiçoamento	
	Professor	% (n=25)	Professor	% (n=25)
1. Baixa visão	01	4%	0	0%
2. Cegueira	03	12%	02	8%
3. Deficiência Auditiva	02	8%	02	8%
4. Surdez	0	0%	02	8%
5. LIBRAS	15	60%	10	40%
6. Deficiência Física	01	4%	0	0%
7. Deficiência Intelectual	03	12%	02	8%
8. Deficiência Múltipla	03	12%	0	0%
9. TGD	02	8%	0	0%
10. Altas Habilidades e Superdotação	02	8%	01	4%
11. Todas	01	4%	02	8%
12. Outros	06	24%	05	20%

Fonte: Apêndice B

Considerando a tabela 04, os dados retrataram a diversidade de formação dos professores em relação a conhecimentos na área da Educação Especial, destacando que um número considerável (15) se capacitou em Libras, enquanto que nenhum se aperfeiçoou na área da Surdez.

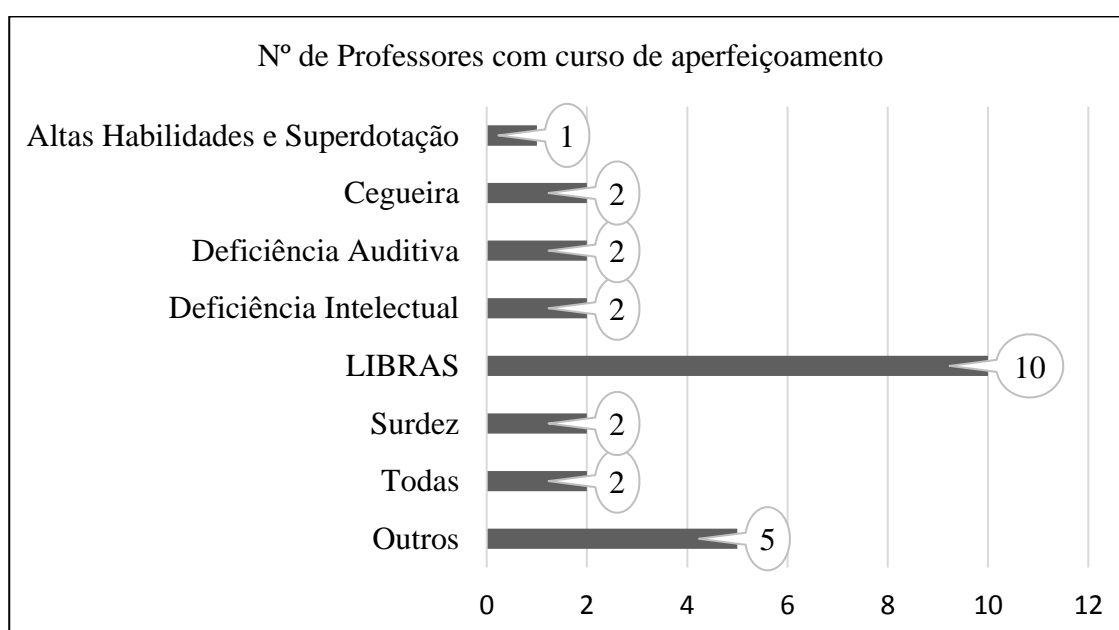
⁹ Objeto da junção de informações contidas no Apêndice B.

Gráfico 01 - Número de professores com curso de atualização



Observou-se que o grupo de professores da educação especial buscou qualificação, com vistas a desempenhar seu papel profissional. Nesse sentido, destacou-se a existência de vários professores com cursos de Libras, o que decorreu da oferta de cursos específicos sobre a Língua de sinais, após a Lei de Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), quando foi reconhecido o uso da Libras como primeira língua para os surdos e, por conseguinte, a necessidade da formação. Muito embora o município fosse contemplado com profissionais que tiveram formações de áreas específicas.

Gráfico 2 - Número de professores com curso de aperfeiçoamento



Considerando que, no aperfeiçoamento, as formações têm uma carga horária relativamente alta (90 a 180 horas), a quantidade de cursos que os professores tiveram demonstrou o empenho da categoria em qualificar seu atendimento.

Na formação continuada em nível de Especialização, abordando cursos com carga horária superior a 360 (trezentos e sessenta) horas, constatou-se que todos os professores pesquisados fizeram formações na área da Educação Especial, com ênfase em Inclusão ou Libras, conforme dados da tabela 05, a seguir.

Tabela 05 - Formação continuada/Qualificação

Especialização	Nº Professor	% (n=25)
Educação Inclusiva	06	24%
Educação Especial Inclusiva	05	20%
Educação Especial	04	16%
Educação Especial na perspectiva da Inclusão	03	12%
Libras	03	12%
Atendimento Educacional Especializado	01	4%
Educação Inclusiva e AEE	01	4%
Metodologia do Ensino da Educação Especial	01	4%
Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial	01	4%
Educação Especial com Habilitação em Libras	01	4%
Educação Especial e Libras	01	4%
Intérprete e tradutor de Libras em Língua Portuguesa	01	4%
Técnicas de tradução e interpretação em Libras	01	4%

Fonte: Apêndice B

A qualificação via especialização foi adquirida por 100% dos professores da educação especial que atuavam na rede de ensino do município objeto da pesquisa. Uma parcela significativa dos professores complementou o aprendizado para trabalhar de forma generalista e atendia as necessidades de diferentes perfis do aluno PAEE, enquanto outro grupo auxiliava o público específico de Libras.

Em relação à experiência docente no campo da Educação Especial, a maioria dos professores não tinham experiências anteriores em Salas de Recursos Multifuncionais, com

atendimento a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Verificou-se que 40% atuavam há mais de dois anos na educação especial, alguns deles, inclusive, com tempo de serviço acima dos dez anos.

Em relação à área de deficiência em que os professores atuavam, observou-se que os professores trabalhavam com o público em que não apontou anteriormente ter formação específica:

- 12% trabalhavam com Libras;
- 16% trabalhavam com altas habilidades/superdotação;
- 16% trabalhavam com surdez;
- 32% trabalhavam com cegueira;
- 32% trabalhavam com deficiência auditiva;
- 36% trabalhavam com deficiência múltipla;
- 44% trabalhavam com baixa visão e pouca especialização;
- 68% trabalhavam com transtorno global de desenvolvimento (TGD);
- 80% trabalhavam com deficiência intelectual;
- 84% trabalhavam com deficiência física;
- Nenhum dos professores pesquisados trabalhava com surdocegueira.

A equipe de professores na educação especial no município estudado era composta por profissionais que ingressaram na instituição via concurso público já para o cargo de professor da educação especial. Vale ressaltar que, para isso, exigiu-se uma qualificação anterior para trabalhar com as diferentes especificidades dos alunos que compunham o público alvo da Educação Especial dentro de uma proposta multifuncional.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos que seguem, com seus respectivos objetivos, foram utilizados no decorrer da pesquisa. São eles:

Roteiro de entrevista – O roteiro utilizado foi elaborado a partir do instrumento de caracterização do município do ONEESP¹⁰, com o objetivo de adquirir informações sobre a Educação Especial do município pesquisado, desde seu início aos dias atuais. O roteiro continha

¹⁰ Observatório Nacional de Educação Especial

informações como: o número de escolas que possuíam salas de recursos multifuncionais, o quantitativo de professores da educação especial, o número de alunos atendidos na rede municipal, a existência (ou não) de serviço itinerante e atendimento hospitalar, como também, a legislação que amparava a educação especial do município, com a coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado (Anexo B).

Ficha de caracterização dos participantes – Foi elaborada com a avaliação de dois pesquisadores do GPFOREESP com base em questionário do INEP¹¹ (INEP, 2017), sendo específica para coletar informações dos participantes sobre dados pessoais, formação e atuação profissional, assim como, informações acerca do ensino colaborativo (Anexo C).

Ficha de avaliação – detectar o grau de satisfação dos participantes da Intervenção Formativa sobre ensino colaborativo (Anexo D).

Ficha de planejamento da atividade em sala – foi utilizada para o planejamento em conjunto dos professores envolvidos: educação especial e classe comum (Anexo E).

Ficha de diário de campo – utilizada para que os professores pudessem relatar e avaliar a atividade realizada para posteriores aplicações do modelo de apoio em questão (Anexo F).

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados

3.3.2.1 Etapa Preliminar – Procedimentos éticos da pesquisa

Para a realização do estudo, foi feito o pedido de autorização junto à Secretária de Educação do município, da qual foi obtida anuência. Após conseguir o consentimento da secretária de Educação, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar. Assim que ocorreu a aprovação, a pesquisadora retomou contato com a Secretaria de Educação para tratar com a coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado (DIAE), a qual viabilizou um encontro informativo com os professores da educação especial, com o objetivo de apresentar o projeto em questão. Nesse encontro foi realizado o convite para a participação e solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos docentes que aceitaram participar da pesquisa.

¹¹ INEP – Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira.

3.3.2.2 Etapa I: Busca de Informações Iniciais

Em encontro previamente agendado com a coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado (DIAE), a pesquisadora informou sobre a necessidade de obter algumas informações sobre o histórico da educação especial do município, assim como, informações sobre a atividade dos professores.

A coordenadora pediu que, se possível, o instrumento sobre essas informações iniciais fosse enviado com antecedência para seu e-mail, informando que o responderia e, posteriormente, o retornaria. Assim, caso houvesse alguma dúvida, a pesquisadora poderia marcar um horário para dirimir os questionamentos que pudessem surgir. Desta forma, primeiramente foi enviado o documento por e-mail, cujo retorno ocorreu em dois dias. Posteriormente, ocorreu a entrevista para tirar as dúvidas que surgiram. Esta teve duração de duas horas e foi gravada.

Os questionamentos tiveram como foco os seguintes pontos:

- Caracterização do trabalho de apoio na área da Educação Especial no município;
- Entendimento da Política Nacional de Educação Inclusiva do município;
- A função do professor de educação especial no município;
- Orientações para articulação entre o professor de educação especial e da sala comum.

As informações iniciais sobre os professores foram coletadas em um encontro no mês de outubro de 2016. Compareceram 35 professores da educação especial, do total de 72 lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), e dois professores que serviam de apoio ao espaço: uma com deficiência auditiva e um com deficiência visual.

Em 2017, houve uma reorganização do grupo de professores devido à convocação do concurso que ocorreu em 2016 e aqueles que eram temporários foram destituídos, ocasionando uma mudança em relação aos participantes: ficaram os professores concursados antigos e os que foram chamados do concurso, totalizando 25 participantes.

Durante a comunicação, foi acordado com a coordenadora e com os professores o dia da semana em que poderiam ser realizadas as reuniões com os que fossem participar da pesquisa, elegendo-se as sextas-feiras, horário da manhã ou tarde. Após a explanação, a coordenadora discorreu sobre a importância do desenvolvimento do projeto para que os educadores pudessem conhecer novas formas de trabalho para atuar junto aos professores da classe comum. Alguns questionamentos foram feitos, principalmente sobre a metodologia selecionada. Estes pontos foram esclarecidos pela pesquisadora, incluindo o conceito de pesquisa colaborativa e questões sobre as observações nas escolas.

3.3.2.3 Etapa II: Formação sobre ensino colaborativo e estratégias de trabalho entre o professor de educação especial e da classe comum

No mês de janeiro de 2017, foi retomado o contato com a coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado (DIAE), professora Marly¹², para a organização da fase seguinte da pesquisa, referente ao programa de formação sobre Ensino Colaborativo para os professores da Educação Especial. Neste momento, a coordenadora comunicou à pesquisadora que os professores que estavam atuando como temporários tinham sido demitidos, e que novos profissionais estavam sendo convocados pelo concurso público realizado no ano anterior. Portanto, ela pediu para que fosse aguardado até o mês de março para estabilizar o quadro de funcionários e poder convidar os interessados. Durante esta conversa, ficaram organizados os dias em que iria acontecer a intervenção formativa no mês de março (3) e abril (1) de 2017, sendo às sextas-feiras, pela manhã, no horário das 8h às 12h, na SEMED, local a confirmar.

Durante o período de espera, foi organizado um grupo de comunicação via rede social entre a pesquisadora e os professores que participaram do primeiro momento, em outubro de 2016. Neste, os professores que já eram efetivos, começaram a confirmar a vontade de participar da formação sobre ensino colaborativo, iniciando assim a inscrição para a referida formação.

Em fevereiro de 2017, houve o recesso das escolas do município e o retorno às aulas ocorreu dia 20 do referido mês. Porém, as escolas começaram o ano letivo com falta de professores, dificultando a realização do encontro inicial com os professores de educação especial, já que ainda estava ocorrendo a lotação destes nas escolas. Vale ressaltar que, durante os meses de fevereiro e março de 2017, a coordenadora que estava na direção da divisão de Inclusão teve que se ausentar, pois estava sem contrato, tendo assumido o cargo uma psicopedagoga, que elaborou a apresentação para a pesquisadora iniciar a visita às escolas nas quais iria desenvolver a pesquisa.

Na Secretaria de Educação, a psicopedagoga ajudou a comunicar aos gestores a necessidade de que os professores da Educação Especial participassem da intervenção formativa sobre o ensino colaborativo, no sentido de que estes poderiam ser liberados para participar, o que fez com que comparecessem, ao primeiro dia da formação, 30 professores da

¹² Nome fictício.

educação especial, mais dois professores de apoio: uma com deficiência auditiva e uma que atuava como cuidadora.

A intervenção formativa teve como objetivo proporcionar aos participantes a reflexão sobre a importância da inclusão escolar na perspectiva colaborativa, e transcorreu em quatro sextas-feiras, nos meses de março, abril e maio de 2017, no horário da manhã (8h às 12h), na Secretaria de Educação, totalizando cinco reuniões, nas quais a frequência oscilou entre 25 e 30 professores da Educação Especial, mais um intérprete que acompanhou duas professoras surdas. A metodologia utilizada foi a explanação sobre o ensino colaborativo com a participação dos professores da Educação Especial, expondo as dúvidas e experiências que tiveram com os docentes da classe comum, sendo desenvolvida, considerando os assuntos e dias, conforme o cronograma abaixo:

Quadro 05 - Cronograma do curso

DATA	TEMA	EMENTA	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
17/03/2017	O caminhar da inclusão na escola	<ul style="list-style-type: none"> - O que vem a ser a inclusão escolar - Importância do planejamento em conjunto - A relação gestão e professores para a promoção da inclusão 	Apresentação da pesquisadora formadora; dos professores participantes, do projeto em questão; da organização das intervenções formativas em relação aos assuntos a serem explorados.	<p>ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. Educação Especial: temas atuais. Marília: Unesp- Marília-Publicações, 2000.</p> <p>FRENCH, N. K. The shifting roles of school professionals. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002.</p> <p>MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.</p> <p>ORSATI, F.T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. Temas sobre Desenvolvimento, 2013.</p> <p>SILVA, E. G. Formulação de um Programa Ensino Individualizado (PEI) para o ensino inclusivo. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). Educação Especial e Inclusão: temas atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE: 2013.</p>
24/03/2017	A colaboração no âmbito escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar + ação: o que é, como fazer? - Atitudes que evidenciam a colaboração - Ações que promovam a colaboração 	Explicação sobre a colaboração no ambiente escolar: se acontece e como.	<p>CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas educativas: ensino colaborativo/ CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (Org.), ZANATA, Eliana Marques, PEREIRA, Verônica Aparecida In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.</p> <p>_____, V. L. M. Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. http://www.btdt.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z-584/Publico/TeseVLMFC.pdf</p> <p>VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. <i>Ensino colaborativo (co ensino) para o apoio à inclusão escolar</i>. São Carlos: Programa de pós Graduação em Educação Especial, 2012.</p>

DATA	TEMA	EMENTA	ATIVIDADES	REFERÊNCIAS
31/03/2017	Coensino / ensino colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> - Definição e Caracterização de ensino colaborativo ou coensino - Os saberes do coensino 	Explanação sobre o Coensino ou ensino colaborativo: definição, caracterização deste modelo de apoio.	<p>FEDERICO, M. A., HEROLD, W. G. & VENN, J. Helpful tips for Successful inclusion checklist for educators. <i>Teaching Exceptional Children</i>, 32, nº1, p. 76-82. (1999).</p> <p>LERH, A. E. (1999). The administrative role in collaborative teaching. <i>NASSAP Bulletin</i>, 83, nº 611, pp.105-111.</p> <p>MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.</p> <p>WOOD, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. <i>Exceptional Children</i>, 64, 2, 181-195.</p>
07/04/2017	O coensino na prática	<ul style="list-style-type: none"> - Os desafios na implementação do coensino - Estudo de caso: professora de coensino: Cecília 	Apresentação e discussão sobre o coensino/ensino colaborativo na prática através de casos práticos; Soluções práticas para o funcionamento do coensino e os desafios na efetivação do mesmo.	<p>MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.</p> <p>RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial): Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.</p>
15/05/2017	O coensino na prática	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer para praticar o ensino colaborativo: serviço em educação especial de apoio a inclusão escolar 	O Coensino / Ensino colaborativo na prática com o tema “Conhecer para praticar o ensino colaborativo: serviço em educação especial de apoio a inclusão escolar”.	<p>RABELO, L. C. C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial): Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.</p> <p>VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. <i>Ensino colaborativo (coensino) para o apoio à inclusão escolar</i>. São Carlos: Programa de pós-Graduação em Educação Especial, 2012. 74p. (Material didático do curso: Ensino colaborativo (coensino) para o apoio à inclusão escolar).</p> <p>WOOD, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. <i>Exceptional Children</i>, 64, 2, 181-195.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Primeira Reunião

No primeiro contato, ocorreu a apresentação da pesquisadora formadora, dos participantes, do projeto inicial, objetivos e temas abordados durante a intervenção formativa. A temática do dia foi “O caminhar da inclusão na escola”, discutida por meio da técnica Brainstorming, que significa explosão de ideias, na qual os participantes colocaram suas opiniões a partir de palavras ou questões disparadoras. Neste caso, as frases utilizadas foram:

- O que vem a ser a inclusão escolar?
- Importância do planejamento em conjunto.
- Relação gestão e professores para a promoção da inclusão escolar.

No momento de participação dos professores, surgiram outros assuntos que se interligavam com a temática inicial, tais como: a questão de a sociedade não estar preparada para inclusão; a discriminação em espaços não educacionais; a relação família, escola e aluno PAEE; a falta de trabalho coletivo nas escolas, principalmente a não colaboração entre o professor da Educação Especial e da sala comum.

Segunda Reunião

A temática do segundo dia foi sobre a colaboração no âmbito escolar e a metodologia também foi tempestade de ideias, utilizando as seguintes questões disparadoras:

- Que vem a ser a colaboração?
- Você trabalha na linha da colaboração?

A participação dos professores foi bastante significativa e durante toda a atividade surgiram falas sobre: a abordagem social da deficiência; a importância do trabalho em parceria com o envolvimento de toda comunidade escolar; a relevância da formação em serviço sobre a inclusão; e os tipos de deficiência para todos os funcionários da escola. No entanto, levantaram-se questões como a falta de interesse por parte dos professores da classe comum em procurar informações e capacitação sobre a inclusão escolar, bem como a não participação nas atividades específicas voltadas para o assunto em questão, oferecidas pela Secretaria Municipal.

Terceira Reunião

A intervenção formativa da terceira reunião iniciou com a retomada dos pontos discutidos na primeira e na segunda reunião para, então, iniciar-se o assunto do terceiro dia,

cuja temática versou sobre o Coensino / Ensino Colaborativo: surgimento, conceito, características e aplicação.

A socialização de experiências dos professores neste dia ficou comprometida devido a imprevistos no espaço destinado à formação. Mesmo assim, surgiram questões sobre como o trabalho conjunto entre o professor de Educação Especial e da sala comum pode ocorrer na prática; a importância de haver a troca de informações entre estes profissionais; a necessidade de que houvesse formações para os professores da classe comum na própria escola.

Neste dia, também ocorreu a exposição do trabalho de três professoras da educação especial que atuavam na rede municipal desde 2010, as quais apresentaram como a educação especial iniciou, socializando suas práticas construídas durante este percurso, de maneira a subsidiar o trabalho dos professores que estavam iniciando. Nesta parte da formação, os professores participaram com suas opiniões sobre diversidade no campo da Educação Especial, as divergências que surgem durante o trabalho pedagógico, a necessidade de o professor de educação especial trabalhar na linha da conquista, diariamente.

Quarta Reunião

Na quarta reunião da intervenção formativa foi discutida a temática sobre Ensino Colaborativo na prática, por meio de estudo de casos que ocorreram em outro estado, baseado em um livro sobre Ensino Colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

A participação dos professores ocorreu de forma efetiva, surgindo falas sobre o papel dos cuidadores na inclusão escolar; a importância da parceria com os professores da classe comum, principalmente aqueles que atuam por área de conhecimento do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio; a necessidade da Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas que ainda não possuíam; e o modelo único de prestação de serviço.

Nesta reunião, as professoras que queriam trabalhar no projeto piloto procuraram a pesquisadora para marcar o melhor momento para as visitas iniciais nas escolas, com a proposta de apresentar o ensino colaborativo às professoras da classe comum.

Quinta Reunião

No quinto encontro da intervenção formativa, a temática discutida foi “Conhecer para praticar o ensino colaborativo: serviço em educação especial de apoio a inclusão escolar”, com o relato da aplicação sobre o Ensino Colaborativo em um município do interior do Pará,

realizado pela professora Lucélia Rabelo¹³. Esta reunião foi aberta para mais participantes, pois foi solicitado aos professores de Educação Especial que convidassem professores da classe comum com quem trabalhavam. Este momento ocorreu no horário da manhã e tarde, na Secretaria de Educação, contando com a presença de 27 professores da Educação Especial, 18 professores da classe comum, duas coordenadoras pedagógicas e uma profissional de apoio de um aluno com deficiência.

A interação foi o ponto crucial, com base em questionamentos trazidos pela professora Lucélia. O diálogo teve como ponto de partida as dúvidas dos professores da classe comum que ainda não tinham informações sobre o coensino, envolvendo também as dúvidas que ainda persistiam nos professores da Educação Especial sobre a efetividade do trabalho colaborativo. Um coordenador pedagógico de uma escola específica incentivou a aplicação na escola em que atuava e se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário.

3.3.2.4 Etapa III - Reflexão e ação dos professores de educação especial sobre as possibilidades de implementação do ensino colaborativo na rede municipal em estudo

Durante a intervenção formativa, iniciou-se a visita às escolas apresentadas no quadro adiante, as quais demonstraram interesse em conhecer o coensino. No início, seriam quatro escolas: uma de educação infantil, uma do ensino fundamental I¹⁴, uma do ensino fundamental II¹⁵ e uma da Educação de Jovens e Adultos. Dos 25 professores que participaram da formação, 16 se interessaram, fazendo com que a pesquisadora se reorganizasse para conhecer o trabalho do maior número possível de participantes.

Quadro 06 - Escolas interessadas na implementação do Ensino Colaborativo

Ordem	Escolas	Nível
01	E. M. Florestan Fernandes	Educação Infantil ao 5º ano
02	CMREI Monteiro Lobato	Educação Infantil
03	E. M. Paulo Freire	6º ao 9º ano/EJA – 1ª a 4ª etapa
04	E. M. Demerval Saviani	1º ao 5º ano
05	E. M. Ruth Rocha	Educação Infantil ao 5º ano
06	E. M. Regina Leite Garcia	Educação Infantil ao 9º ano
07	E. M. Darci Ribeiro	6º ao 9º ano

¹³ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

¹⁴ Ensino Fundamental I: 1º ao 5º ano.

¹⁵ Ensino Fundamental II: 6º ao 9º ano.

Ordem	Escolas	Nível
08	E. M. José Carlos Libâneo	1º ao 5º ano
09	E. M. Cecília Meirelles	1º ao 5º ano
10	E. M. Rui Barbosa	1º ao 9º ano/EJA 1ª a 4ª etapa
11	E. M. Anísio Teixeira	1º ao 5º ano
12	E. M. Miguel Arroyo	6º ao 9º ano
13	E. M. Jaqueline Moll	1º ao 5º ano
14	E. M. Luis Fernando Veríssimo	1º ao 5º ano
15	E. M. Ana Mae Barbosa	1º ao 5º ano
16	E. M. Ana Maria Machado	1º ao 5º ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Ao chegar à escola, a pesquisadora conversava com o(a) professor(a) da Educação Especial, deixava o material informativo que foi utilizado nas formações para ser compartilhado com o professor da classe comum e se colocava à disposição para qualquer dúvida que surgisse. Em algumas escolas, a pesquisadora teve contato com as gestoras e coordenação que se interessaram pela proposta de apoio apresentada, as quais se disponibilizaram em compartilhar as informações com as professoras da classe comum por meio de reunião pedagógica.

Nas visitas de assessoramento que ocorriam semanalmente, ou quando solicitadas, em mais vezes na semana, eram realizadas conversas informativas, discussão sobre o tema e sobre formas de trabalho de coensino com os professores da Educação Especial, da classe comum e com o profissional de apoio. Neste momento de conversa com os educadores envolvidos, refletia-se, conjuntamente, se a colaboração estava realmente ocorrendo, quais estratégias eram utilizadas para o planejamento das atividades em conjunto, desde as estratégias até a realização e avaliação da mesma, como eles organizavam os horários para realização do trabalho conjunto, sempre acontecendo a avaliação do trabalho executado para o desenvolvimento de atividades futuras. Nos assessoramentos eram entregues fichas de planejamento e avaliação das atividades (Anexos E e F, respectivamente).

3.3.2.4.1 Encontro final de socialização do trabalho desenvolvido

Após o trabalho de assessoramento nas escolas nos meses de abril a junho de 2017, ocorreu, em agosto de 2017, na Secretaria de Educação, a socialização de três escolas que vivenciaram experiências dentro da proposta do Ensino Colaborativo (uma de educação infantil e duas de Ensino Fundamental I). Para a socialização, foram convidados os professores da Educação Especial, da classe comum e o auxiliar de apoio, que tiveram 20 minutos para

apresentar as práticas vivenciadas nas suas escolas no primeiro semestre de 2017, durante o processo formativo.

A atividade teve a participação de mais de sessenta educadores, dentre eles: gestora, coordenação pedagógica, professores da Educação Especial, da classe comum e profissional de apoio. Vale ressaltar que uma das escolas que compartilharam a experiência convidou toda a equipe escolar, e a maioria dos profissionais da escola estava presente.

O roteiro da atividade foi organizado pela pesquisadora, iniciando com a apresentação sucinta do projeto sobre o Ensino Colaborativo e, na sequência, cada escola teve o momento de expor as atividades que realizaram com a fala de cada profissional: professor da Educação Especial das três escolas; docente da classe comum: duas escolas de Ensino Fundamental I e o profissional de apoio de uma das escolas de Ensino Fundamental I.

A pesquisadora teve acesso ao material que foi utilizado com antecedência, com o objetivo de orientar as professoras em suas exposições.

Após a apresentação das unidades de ensino, a equipe escolar pôde fazer questionamentos, finalizando com a fala que ressaltava a importância de se trabalhar em colaboração nos diversos setores da escola. A socialização das atividades realizadas no modelo do Ensino Colaborativo já estava no cronograma de atividades de término da pesquisa como forma de avaliar o processo formativo, porém esse momento de troca de informações sobre como ocorreu o trabalho nas escolas com outros docentes foi sugestão e solicitação dos cursistas.

3.3.2.4.2 Procedimentos de análise de dados

Os dados coletados durante a pesquisa foram analisados de maneira contínua, desde a transcrições da coleta, com intuito de se apropriar das informações, até a leitura exaustiva dos mesmos, identificando eixos temáticos, ou seja, passagens dotadas de informações a respeito de episódios vivenciados na formação e no assessoramento nas instituições escolares.

Na etapa I, “Busca de informações iniciais”, os dados obtidos tanto da Coordenadora da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado (DIAE) quanto dos professores da Educação Especial, incluindo a descrição destes, foram trabalhados de maneira detalhada e sistematizada em dados quantitativos. A análise de dados dessa etapa ocorreu, portanto, pela compilação e descrição das informações sobre a proposta da educação especial do município, a descrição da localidade, bem como a dos participantes.

Na etapa II, referente à formação sobre ensino colaborativo e estratégias de trabalho entre o professor de Educação Especial e da classe comum, e na etapa III, sobre a reflexão e ação dos professores de Educação Especial sobre as possibilidades de implementação do ensino colaborativo na rede municipal em estudo, os dados foram coletados por meio da gravação em áudio das intervenções formativas, cujas falas foram transcritas, categorizadas em eixos temáticos e analisadas, buscando-se relações entre elas.

Do contato com os professores pesquisados, ocorreu o surgimento de três eixos temáticos principais em cada encontro, sintetizados e organizados na seguinte ordem: processo formativo, o assessoramento às escolas e avaliação da intervenção formativa.

CAPITULO IV

4 CONSTRUINDO RELAÇÕES PARA O FOMENTO À COLABORAÇÃO: PROCESSO FORMATIVO

Os encontros com os professores da educação especial aconteceram em sete momentos distintos. As temáticas que surgiram durante os encontros foram analisadas em relação às informações referentes às diversas formas de colaboração encontradas durante a pesquisa, o processo formativo, o impacto nos assessoramentos às escolas e a avaliação da intervenção formativa.

Os dados coletados foram analisados considerando os seguintes tópicos: (a) o relacionamento entre professor da Educação Especial e da classe comum, (b) a rotina de trabalho dos professores de Educação Especial antes, durante e após as formações; (c) o impacto dos assessoramentos nas escolas e (d) avaliando as intervenções formativas.

4.1 RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA CLASSE COMUM

Para que o relacionamento entre os professores da Educação Especial e da classe comum no espaço da sala de aula fosse desenvolvido até se alcançar o estágio da confiança e reciprocidade, é preciso haver uma sintonia e compromisso entre os atores sociais envolvidos diretamente, segundo Friend e Hurley-Chamberlain (2007). No município pesquisado, o relacionamento entre estes professores estava sendo construído de forma diversificada. A professora Silvia colocou que havia uma boa relação, mesmo com algumas restrições.

Minha relação profissional com o professor da sala comum é boa, porém existem alguns que não valorizam o atendimento, existe ainda algum tipo de rejeição em relação ao mesmo, não buscam esclarecimentos e se negam a conhecer o aluno (orientação) (04/10/2016).

A professora Ilma relatou que, enquanto docente da Educação Especial, busca construir essa relação desde o momento em que procurou se aproximar do docente da classe comum.

Procuo interagir sempre com meus colegas, procurando saber sobre as dificuldades e os avanços de meus alunos na sala comum. Trocamos sugestões de trabalho com o aluno (04/10/2016).

Entretanto, não há normas específicas para a busca de um relacionamento mais efetivo entre estes professores. Para tanto, seria imprescindível atitudes como iniciativa pessoal e interesse dos dois professores: da Educação Especial e da classe comum.

Para Gately e Gately (2001), a comunicação interpessoal é um dos mecanismos que compõem o sucesso do ensino colaborativo, já que, para haver entrosamento, os partícipes deste processo (professor da Educação Especial e da classe comum) precisam estar em consonância e unidos com o objetivo único de promover a aprendizagem do aluno que constitui o público alvo da Educação Especial.

Nas intervenções formativas, os professores da Educação Especial colocaram que a comunicação com o docente da classe comum variava entre “boa” (AMANDA), “de interação constante” (ILMA) e da “melhor forma possível” (DORA). Vale ressaltar que, na escola em que Dora atuava, não havia sala multifuncional, fazendo com que a mesma atuasse direto em sala, como professora de Educação Especial.

Temos uma relação muito boa. A maioria apresenta boa receptividade com os alunos e me procuram quando tem atividade (AMANDA, 04/10/2016).

Levando em consideração o fato de que trabalho junto com o professor regente, procuro me relacionar com o mesmo da melhor forma possível, por isso sempre estamos em constante troca de informações a respeito dos alunos com deficiência, para assim desenvolvermos um trabalho que melhore o desenvolvimento dos mesmos (DORA, 17/03/2017).

Sempre interajo com meus colegas da sala comum, buscando o desenvolvimento de meus alunos. Sempre converso com as professoras das classes onde meus alunos estão incluídos, buscando saber sobre sua aprendizagem, procurando e trocando sugestões metodológicas para seu desenvolvimento (ILMA, 07/04/2017).

Nas manifestações a seguir, foram perceptíveis várias relações sendo reinventadas ou reconstruídas, como, por exemplo, a do professor Everton. Com graduação em Química, ele estava tendo seu primeiro contato com turmas do 1º ao 5º ano, por meio da Educação Especial. O professor sentia uma admiração pelo profissionalismo das professoras de 1º ao 5º ano e sua fala era voltada ao respeito pela realidade em que estas professoras atuavam: sem suporte, salas quentes, com alunos com deficiência, e sem apoio.

Nesse movimento, acredito ter construído ao longo do tempo, uma relação profissional de respeito ao trabalho que essas professoras desenvolvem nas suas respectivas turmas, e companheirismo numa tarefa educativa que não é responsabilidade de um ou de outro, mas que conflui para uma parceria colaborativa (EVERTON, 07/04/2017).

Em algumas escolas, o professor da Educação Especial ia para a classe comum, quando o aluno PAEE não comparecia ao atendimento no contra turno. Ele oferecia suporte para o

professor em sala, procurando desenvolver a colaboração momentânea entre estes dois atores sociais, já que a atividade era realizada em parceria com a professora da classe comum junto ao aluno com deficiência. Era uma das formas encontradas pelas professoras da Educação Especial para apoiar o aluno com deficiência no espaço da sala regular.

Quando algum aluno do atendimento falta, vamos para a sala de aula fazer apoio de classe. Além de que promovemos reuniões, oficinas e palestras sobre os trabalhos com pessoas deficientes. Compartilhamos projetos, atividades e jogos com os professores (MIRNA, 04/10/2016).

A professora Mirna procurava assessorar a professora da sala comum no sentido de orientar e ajudar o professor em relação ao aluno PAEE no horário de aula deste. Pelo relato e pela visita à escola, observou-se que não era um apoio constante, até porque a professora não tinha um momento específico para trocar informações e desenvolver o planejamento de ações junto com a docente da classe regular.

A exposição dos professores Rafael “Todos são bem acessíveis, porém acreditam que o aluno especial é responsabilidade do AEE (17/03/2017)” e Nely “Estabelecemos diálogo para que os professores entendam que o nosso trabalho depende também da colaboração deles (24/03/2017)” demonstrou que, apesar da acessibilidade que conseguiram ter com o professor da classe comum, eles perceberam não haver um entendimento de que o aluno também era responsabilidade da escola e não apenas do atendimento educacional especializado.

As colocações dos professores ratificaram que a inclusão, como uma força potencial para a renovação da escola, frequentemente encontra obstáculos. Contudo, não se pode deixar que essas dificuldades paralisem o processo inclusivo (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 50).

Com as formações, o relacionamento foi sendo delineado de maneira a ocorrer maior aproximação entre os professores da Educação Especial e da classe comum.

É muito válido adquirir conhecimento acerca de como deve ocorrer a relação entre o professor da sala regular e da sala de recursos. Aprendi como melhorar minha relação com o professor da sala comum (CLAUDIA, 24/03/2017).

A comunicação é um ponto muito importante. Estar em contato com todos os funcionários da escola desde o porteiro à equipe gestora. Pois o aluno que atendemos na SRM, não é único de um professor, mas da escola. Então essa parceria é fundamental para a conquista de um objetivo maior, que é a possível aprendizagem (VANESSA, 24/03/2017).

Reconhecemos que devemos compartilhar conhecimentos, estar abertos a outros saberes, orientar, participar da estruturação e pesquisa sobre a deficiência do aluno, colaborando com a professora de classe comum (ELOISA, 17/03/2017).

A dinâmica pedagógica ocorrerá com menos dificuldade se o relacionamento for construído com confiança e reciprocidade entre os professores da educação especial e da classe comum, resultando, aos poucos, no entrosamento e, por conseguinte, na união de saberes e estratégias em prol de uma escolarização de qualidade tanto para os alunos PAEE, quanto para a turma como um todo.

Mesmo com falas que demonstravam a importância da parceria para a escolarização, foram detectadas dificuldades para a efetivação da colaboração, como se pode verificar na fala abaixo:

O professor do AEE tem pouco contato com o professor do ensino regular devido o atendimento ser no contra turno. Eu trabalho de manhã e atendo os alunos da tarde. Então, isso dificulta a parceria com esse professor (RAFAEL, 17/03/2017).

Formação de suma importância para todos nós professores.

Obs.: Precisamos de mais colaboração entre todos da inclusão (OLÍVIA, 24/03/2017).

4.2 ROTINA DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ANTES, DURANTE E APÓS AS FORMAÇÕES

Os docentes, no primeiro contato com a pesquisadora, trouxeram alguns aspectos sobre a sua prática cotidiana, quando preencheram o formulário para caracterização dos professores de Educação Especial (Anexo C), entre eles, a rotina de trabalho:

Minha rotina diária tem carga horária de 40h semanais, atuando no Atendimento Educacional Especializado – AEE, em classe de sala de recursos multifuncionais – SRM (ELOISA, 04/10/2016).

Atendimento especializado aos alunos com necessidades específicas, preferencialmente no contra turno, realizando atividades que desenvolvam suas habilidades físicas, cognitivas e sociais (NELY, 17/03/2017).

Houve professores que expuseram com mais clareza o trabalho que desenvolviam, já que atuavam em mais de uma escola e em outra instância escolar. Também relataram que, além de atender os alunos PAEE, atuavam como suporte aos professores, como as professoras Amanda e Ilma, respectivamente.

Na escola Paulino¹⁶, atuo como professora itinerante, acompanho os alunos com deficiência nas salas regulares, oferecendo suporte para os professores das classes comuns, inclusive adaptando provas. Já na Monteiro Lobato, atuo como professora do AEE com atividade de complementação ao ensino comum, construção de recursos e aplicabilidade na sala regular, observação dos alunos no espaço escolar e formação de funcionários (04/10/2016).

¹⁶ Nome fictício.

Trabalho de 2ª a 6ª feira, o dia todo (3 turnos). Às vezes, até aos sábados. Em todos os turnos na Sala de Recursos Multifuncionais. Pela manhã trabalho neste município e pela tarde e noite, trabalho no Estado (04/10/2016).

A rotina de trabalho encontrada no formulário de dados iniciais apresentou um atendimento realizado prioritariamente nas SRM e pouco foi detectado a atuação em forma de colaboração entre os professores da Educação Especial e da classe comum, no espaço da sala regular.

A Nota Técnica 11/2010 - MEC/SEESP/GAB/07 de maio de 2010, em âmbito legal, define que o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer, prioritariamente, no turno inverso da escolarização. Porém, percebeu-se no relato da professora Sâmia que esse atendimento ocorria no próprio horário de aula e também no contra turno, por meio do revezamento de dias e horários, tendo como justificativa da família a impossibilidade de o aluno retornar à escola em razão de não haver quem pudesse trazê-lo ao AEE, ou ainda pelo aluno precisar passar por outros tipos de terapias no turno contrário como psicológico, ocupacional, fisioterapia entre outros. A dificuldade de se fazer o atendimento desse aluno no contra turno ainda se justifica, como afirmou o professor Everton, pela falta de professor para desenvolver o AEE naquele horário, conforme relato abaixo:

Pela manhã divido meu horário com alguns atendimentos no contra turno e com os alunos com deficiência nas escolas regulares, auxiliando os professores. Pela tarde, atendo alunos no contra turno e umas vezes por semana estendo meu horário de atendimento até turno da noite para assistir os alunos da EJA (SÂMIA, 04/10/2016).

Atuo há quase um ano na Educação Especial na escola Anísio Teixeira. Realizo atendimentos tanto de alunos no contra turno, quanto do respectivo turno da tarde, uma vez que a prefeitura não disponibilizou outro professor para manhã. Neste sentido, desenvolvo em uma hora por dia o atendimento com o aluno por um período de três dias por semana, atendendo quatro alunos por dia. Nas conversas pelos corredores e sala do professor vou articulando com os professores da sala comum, intervenções para com esses alunos no processo de ensino aprendizagem, faço adaptações para alunos com baixa visão, realizo avaliação de alunos, diagnosticado pelos pais ou professores com possíveis deficiências, entre outras (EVERTON, 07/04/2017).

O professor Everton relatou que a Secretaria de Educação não disponibilizou professor para atender a escola em outro turno. Demonstrando seu compromisso em atender o alunado, o professor fez revezamento em seu horário de trabalho para suprir a demanda escolar, já que não havia o suporte necessário para um apoio de qualidade que, no caso, seria outro professor de Educação Especial.

Em relação à rotina de trabalho, também foram identificadas formas diferenciadas de atendimento em relação à carga horária e às atividades pedagógicas, justificadas pela necessidade de adequação do atendimento às necessidades de aprendizagem do PAEE.

Os alunos são atendidos na SRM no turno inverso ao de sua aula com atendimentos de 45 min a 1 hora, individual e coletivo, se necessário. O atendimento segue uma rotina em momentos como: leitura, música, brincadeira, psicomotricidade e atividade (VANESSA, 17/03/2017).

As atividades são realizadas individualmente com a duração de uma hora, no mínimo duas vezes por semana. Sendo que esta rotina é alterada conforme as necessidades apresentadas pelo aluno (MARIA, 17/03/2017).

As atividades e rotinas da SRM são devidamente programadas e planejadas em um horário pré-estipulado de 1h a 45min, onde formulamos jogos para alcançar o seu desenvolvimento cognitivo dentro do seu limite (GIOVANA, 04/10/2016).

Desenvolvo meu trabalho na SRM pelo período da tarde, de segunda a sexta feira. Atendo crianças do anexo¹⁷ e sede (SILVIA, 10/04/2016).

Ensino Libras na sala de aula multifuncional (ROSA, 04/10/2016).

Alguns relatos mostraram quais atividades foram realizadas junto com o professor da classe comum:

Meu trabalho é na sala de AEE atendendo alunos com necessidades especiais. Quando o aluno falta, vou à sala de aula acompanhar os estudantes que não possuem facilitadores. Além disso troco informações com professor de sala regular (RAFAEL, 17/03/2017).

Busco fazer uma ponte com o conteúdo do professor na sala comum. Porém, a grande dificuldade é a barreira de muito conteúdo, onde o aluno ainda não compreendeu todo o conteúdo, quando chega mais conteúdo. Porém, estamos revendo junto aos professores e direção essa dificuldade (OLIVIA, 04/10/2016).

Nas séries mais avançadas se faz necessário auxiliar em provas (alunos surdos, alunos que não sabem ler, alunos cegos). Contribuo com tipos de prova e de trabalhos (ILMA, 04/10/2016).

Os relatos acima demonstraram a diversidade de ações realizadas pelos professores. No entanto, pouco ou nada foi identificado como uma colaboração constante, mas sim em momentos específicos, seja em aplicação de atividades, seja na adaptação curricular ou na troca de informações sobre o aluno com deficiência, mesmo sendo na classe comum.

Outros professores organizaram suas rotinas com estratégias diferenciadas:

Bem dinâmica, pois consiste em planejamento de documentos, formações e ações, observações e visitas em sala de aula, refeitório e outros espaços da escola (PAULA, 17/03/2017).

Minha atuação docente é pensada para garantir o desenvolvimento integral dos alunos, partindo de uma prática reflexiva, participativa, colaborativa e transformadora. As ações e projetos são pensados com todos da unidade escolar: garantia da inclusão dos alunos com deficiência nas ações da escola. Reuniões permanentes com os docentes, coordenação, familiares (RITA, 07/04/2017).

¹⁷ Anexos – são espaços provisórios criados para atender uma demanda identificada em uma determinada área que não exista suporte escolar estadual ou municipal (diretora de ensino MALLU).

Desenvolvo minha prática sempre com a proposta pensada pelos professores, dentro da classe regular, orientando e promovendo a troca de experiências (GIOVANA, 07/04/2017).

Mesmo com o relato de atividades diversificadas realizadas pelos professores de Educação Especial, não ficou perceptível como estas ações ocorreram: se no espaço da classe comum, na sala de recursos multifuncionais ou em outro espaço escolar, assim como faltaram dados mais consistentes sobre a presença, ou não, do contato e trocas diárias entre os professores, havendo, assim, a necessidade de uma busca mais profunda no sentido de conhecer a vivência escolar entre os atores sociais envolvidos no processo.

Sobre as atividades exitosas de ação, em conjunto, envolvendo não só as professoras da classe comum, mas também a comunidade extraescolar, as professoras Mirna e Eloisa (04/10/2016), respectivamente, colocaram:

Temos projetos que desenvolvemos com toda escola como “Meu amigo especial”, isso nos aproxima dos trabalhos dos professores da classe regular; como também, aproxima toda a escola das atividades realizadas na SRM. Temos outro projeto anual da SRM: “Adubo orgânico: cultive essa ideia”. Esse projeto foi abraçado por toda escola! Nos projetos, compartilhamos com os professores músicas, poemas, vídeos, livros para a roda de leitura, fazemos registros das atividades com fotos e fichas de desenvolvimento das atividades, etc.

Socialização do projeto Inclusão MAE – Meu Amigo Especial, para desenvolver a inclusão na escola e comunidade escolar. Compartilhar e desenvolver junto à comunidade escolar o projeto Adubo Orgânico com atividades extraclasse.

As professoras desenvolviam os atendimentos na sala de recursos multifuncionais, na classe comum e, ainda, organizavam atividades para envolver pais/responsáveis dos alunos do público alvo, reforçando a fala de Mazzotta sobre a importância da participação familiar: uma estreita e eficaz colaboração com os pais constitui também aspecto fundamental do trabalho docente (MAZZOTTA, 1993, p. 55). O que se percebeu, entretanto, é que havia muita variação na organização da atividade pedagógica do professor da Educação Especial em relação ao ensino na classe comum, e a colaboração não era realizada de forma contínua, mas sim de maneira esporádica.

Durante as formações, a professora Vanessa, da Educação Especial, acreditava que já trabalhava com coensino, no entanto, descobriu, aos poucos, que havia várias formas de colaborar e o que ela fazia, era uma delas:

Conversando com a pesquisadora, eu falei “mas professora, eu já trabalho assim, nessa relação”, sem saber qual a diferença da ação colaborativa e do ensino colaborativo. Então, ela falou pra mim “Vanessa, tu trabalha de forma colaborativa, tu estás ali, dando suporte para a professora, mas é preciso ir para a sala com o professor na sala de aula”. Aos poucos, foi sendo esclarecido e eu comecei a estudar mais sobre ensino colaborativo e a gente vai aprendendo mesmo na prática, vai lendo,

não só a teoria, mas na prática, a gente vai tendo um embasamento melhor (22/08/2017).

Observou-se que a professora Vanessa, além de verificar que agia de forma colaborativa diferenciada, percebeu que poderia melhorar sua prática junto às professoras da classe comum, já que deveria participar, além da elaboração das atividades, da aplicação e da avaliação da prática pedagógica no sentido de retroalimentar e reaplicar as estratégias necessárias para um ensino de qualidade.

Durante as discussões sobre colaboração, o professor Everton fez colocações pertinentes quanto à importância da parceria e do diálogo entre o professor da Educação Especial e da classe comum na sala de aula:

As parcerias que devem ser construídas entre o professor e os outros sujeitos do contexto escolar precisam ser fortalecida pelo diálogo enriquecido de intervenções para as aprendizagens dos alunos especiais. A parceria entre o professor da educação especial e da sala comum deve também ser efetivada no contexto da própria sala de aula (24/03/2017).

A professora Maria reconheceu e constatou em seu relato como foi desafiador atuar conjuntamente com professores de áreas específicas, já que estes profissionais, geralmente, não dispõem de tempo específico para planejamento.

Trabalhar em parceria é um desafio. Cheguei em uma escola que para conseguir atuar, aos poucos, fui conquistando o professor. Era uma escola de 6^a ao 9^o ano. Hoje, os assuntos abordados são realizados após as trocas de informações (MARIA, 17/03/2017).

Para que ocorresse o trabalho em conjunto, era imprescindível que houvesse parceria, troca de conhecimentos e colaboração. Na fala dos professores da Educação Especial, foram percebidas várias práticas de atividade pedagógica, nas quais, em alguns momentos, era possível identificar certa articulação, mas não ainda uma colaboração com o professor da sala comum.

Procuro ir sempre que posso na sala de aula regular com eles, passando orientações para melhor atender o aluno. Acredito que a articulação deveria ser semanalmente, pois ao saber o que o professor da sala comum iria trabalhar durante a semana, o professor do AEE trabalharia com atividade que complementaria essas aulas. Ex: com alunos surdos trabalhar sinais com palavras chaves que serão trabalhadas ao longo da semana, etc (AMANDA, 04/10/2016).

Os professores da sala comum sempre me informam antecipadamente os conteúdos que serão trabalhados em sala, para que assim eu possa elaborar atividades para os alunos com deficiência. A articulação ocorre, primeiramente, por meio de troca de informações e, depois, por meio de elaboração de atividades em conjunto. (DORA, 04/10/2016).

Percebeu-se a ideia de complementação e orientação sem paridade hierárquica na fala da professora Amanda. Já no relato de Dora, identificou-se a orientação e a dependência da professora da educação especial para as atividades realizadas na classe comum. Algumas reflexões sobre as possibilidades de ações ocorreram durante as discussões do curso, quando os professores passaram a conhecer uma forma alternativa ao atendimento em sala de recursos e estratégias para o trabalho conjunto com os docentes da classe comum.

Nos relatos, após a discussão sobre o que seria ensino colaborativo, foram relatadas práticas que se deram em parceria, articulando estratégias e saberes que perpassam pela afirmação de Stainback e Stainback (1999, p. 69) de que boas escolas devem ser boas para todos os alunos. Da mesma forma, foram percebidas ações exitosas na linha da colaboração entre os professores da Educação Especial e da classe comum, representadas pelas falas do professor Everton:

Há várias atividades que, enquanto professor da educação especial, venho desenvolvendo com professores da sala comum. Dentre eles, posso mencionar o trabalho que desenvolvo com uma professora do 4º ano, onde temos um aluno com baixa visão. A partir de uma angústia da professora de como desenvolver a temática animais vertebrados e invertebrados com o referido aluno, assumimos juntos a responsabilidade de planejar e instituir uma estratégia de intervenção para com o aluno (22/06/2017).

O professor Everton, durante a experiência formativa, ao se prontificar em atuar junto com a professora da classe comum para construir materiais adaptados para o aluno com deficiência visual, iniciou a organização da atividade pedagógica considerando a estratégia do ensino colaborativo, partindo desde o planejamento: “Confeccionamos uma referência lógica sensorial sobre o desenvolvimento e reprodução dos sapos e do processo de metamorfose da borboleta (22/08/2017)”.

Incluindo a aplicação em sala, em consonância com a professora, pôde-se contribuir para o aprendizado da turma como um todo, já que os instrumentos elaborados foram benéficos para todos os alunos.

A professora me convidou para participar da aula e ela iniciou problematizando a temática sobre animais vertebrados e invertebrados. Em seguida, os alunos com suas referências lógicas foram manipulando e construindo suas hipóteses e questionamentos acerca da temática. A professora foi de cadeira em cadeira, questionando por que eles achavam que a sequência do desenvolvimento do sapo e da borboleta era daquele modo e não de outro (EVERTON, 22/06/2017).

Após o relato sobre a atividade desenvolvida com a professora da classe comum, Everton complementou o relato de sua experiência com um posicionamento sobre a importância da colaboração:

Acredito que essa parceria é indispensável para uma inclusão na sua totalidade, onde a ação dos professores é intencional com propósitos claros ao desenvolvimento dos alunos. Essa articulação deveria ocorrer tanto na sala comum, quanto na sala de Recursos Multifuncionais na partilha de saberes entre professores, por um objetivo comum (22/06/2017).

4.3 IMPACTO DOS ASSESSORAMENTOS NAS ESCOLAS

O assessoramento nas escolas foi iniciado durante a intervenção formativa. Aconteceram em torno de três a seis sessões de assessoramento por escola, quando o primeiro contato se dava com o(a) professor(a) da Educação Especial que já havia informado sobre a pesquisa à Direção, à Coordenação Pedagógica e à professora da classe comum. Essa conversa inicial favoreceu o contato da pesquisadora com a equipe gestora, que disponibilizava o material impresso sobre coensino, contactava com a professora da sala comum, discutia e tirava dúvidas. Como exemplo das indagações, tem-se a da professora da classe comum, Ananda (26/04/2017), da escola E. M. Florestan Fernandes:

Esse ensino colaborativo aqui, vai trazer um diferencial de que eu possa aplicar para aquele aluno que não tem laudo, mas é visível que ele tem dificuldade, que ele tem deficiência? Eu vou poder estender isso a ele?

Essa dúvida permeou os assessoramentos e, aos poucos, foi respondida após o estudo do material disponibilizado e a visita constante às escolas. Também foi desses encontros que surgiram outros comentários como os da professora Sandra, que ressaltou a riqueza do tema, e os da educadora Alda, que gostou da parte referente à responsabilidade compartilhada. As falas de Sandra e Alda são representadas abaixo, respectivamente:

É um tema muito rico e que poderia ser socializado com os demais colegas. Sei que farei minha parte, mas as formações são indispensáveis (17/05/2018).

A proposta é bem interessante e diferente [...], pois temos que incluir o aluno com deficiência [...] e essa proposta vem nos ajudar muito. O que me chamou a atenção nessa proposta é essa responsabilidade compartilhada (22/08/2017).

Em alguns momentos de assessoramento, a pesquisadora teve acesso às professoras da classe comum, como nas escolas Florestan Fernandes, Paulo Freire, Ruth Rocha, Darci Ribeiro, Cecília Meireles, Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Luís Fernando Veríssimo, Ana Mae Barbosa e Ana Maria Machado¹⁸. Nas outras cinco que foram visitadas pela pesquisadora, devido à impossibilidade de o professor se ausentar da sala comum, o contato foi realizado com a

¹⁸ Todas com nome fictício.

coordenação e com o professor da Educação Especial, sendo entregue o material impresso sobre coensino.

Nas visitas de assessoramentos, foi ressaltada a importância de momentos de reunião entre o professor da classe comum e da Educação Especial para que estes organizassem o planejamento e elaborassem materiais necessários para a aula e para a execução e avaliação da(s) atividade(s) realizada(s) em sala.

Durante os assessoramentos, ocorreu a formação com a professora Lucélia Rabelo, quando os professores, tanto da sala comum quanto da Educação Especial, colocaram a importância da participação dos outros profissionais da equipe escolar nas formações.

A equipe técnica da escola (direção, coordenação e secretaria) precisa conhecer a estratégia para praticar com qualidade o ensino colaborativo (DIANA, 17/05/2017).

Convocar os gestores para participar das formações para os mesmos entenderem a importância desse trabalho (RAFAEL, 17/05/2017).

Minha sugestão seria que tanto o professor da sala regular, quanto coordenadores deveriam participar das oficinas (SILVIA, 17/05/2017).

Que ocorram palestras com os demais membros da escola, principalmente com os professores da classe comum (ILMA, 17/05/2017)

Estes momentos foram providenciados por alguns diretores e coordenadores pedagógicos, os quais entenderam a importância do trabalho em conjunto dos professores envolvidos no processo.

Houve escolas que, para iniciar o contato com a professora da classe comum, o docente da educação especial elaborou um horário (quadro a seguir) para ir à sala de aula, no sentido de dar suporte ao aluno PAEE e à professora nas atividades realizadas, como forma de construir a relação colaborativa. Como foi o caso do professor Rafael, que atuava pela manhã e tinha alguns alunos que atendia no mesmo turno devido à dificuldade da família em trazer o aluno no contra turno. O professor organizou, então, com a docente da classe comum, momentos em que se reuniam e elaboravam atividades para trabalhar em sala, tanto com o aluno com deficiência, quanto com a turma como um todo. Aos poucos, a gestão e coordenação começaram a verificar uma melhora da turma na aprendizagem, como também a autonomia do aluno PAEE sendo despertada devido à atuação colaborativa entre os professores.

Na escola em que o professor Rafael atuava, a docente de Educação Especial que atendia no turno da tarde, professora Nely, também participou da formação e desenvolvia suas atividades da mesma maneira que Rafael, organizando os horários de atendimento e de idas à

sala de aula, colaborando com a professora da classe comum, desde a organização de conteúdo, até a aplicação e avaliação das atividades desenvolvidas.

Os dois professores da Educação Especial conseguiram planejar, organizar atividades, para que pudessem, em seguida, atuar colaborativamente na sala regular, em seus respectivos turnos, por meio do projeto piloto com duas turmas cada, fazendo com que, para o ano letivo de 2018, ocorresse a abrangência do trabalho com a estratégia colaborativa para outras turmas em que houvesse alunos PAEE matriculados.

Quadro 07: Horário de aulas da Sala Multifuncional da escola Ruth Rocha

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30h/8:30h	Maria ¹⁹	Curso Libras	Ana (CT)	Rui	Planejamento
8:30h/9:30h	Paulo	Curso Libras	Ruan (CT)	Pedro (CT)	Planejamento
9:30h/10h	INTERVALO				
10h/11h	Kelly	Curso Libras	Maely (CT)	Paulo	Planejamento
11h/11:30h	Ens. Col*	Curso Libras	Ens. Col*	Ens. Col*	Planejamento

Fonte: Professor Rafael

CT: alunos atendidos no contra turno

- * Ens. Col.: Ensino Colaborativo que é o tempo destinado à realização de um trabalho em conjunto com professores da sala regular. Nesse horário o professor de sala de aula receberá orientações de como proceder com seu discente, bem como montar atividades adaptadas como provas e materiais a serem trabalhados em sala de aula (explicação retirada do material do professor Rafael).

Apesar de o professor Rafael denominar sua dinâmica de ensino colaborativo, não foi possível conseguir dados concretos de que todos os pressupostos desse modelo de apoio estavam sendo praticados, mas sim o início de uma atuação na linha da colaboração, com planejamento, elaboração de atividades e estratégias para serem desenvolvidas na sala regular em prol do aluno PAEE, bem como da turma como um todo.

A professora Rita também organizou o horário de aulas, a fim de dar suporte aos docentes da classe comum e, assim, conseguir desenvolver um trabalho mais consistente com a professora do 1º Ano/manhã, incluindo os professores de Arte e Educação Física. Na escola em que Rita atuava, o diferencial foi que, desde o início do assessoramento, a gestão e a coordenação pedagógica apoiaram o estudo, favorecendo momentos de encontro entre as professoras, e concordaram com a participação da auxiliar de apoio, que atuou ativamente nos momentos de elaboração, aplicação e avaliação da estratégia colaborativa. Propiciaram também a participação de outros professores, como a de Arte e a de Educação Física.

Após o projeto piloto sobre a colaboração no ano letivo 2017, a escola incluiu no Plano de Ação 2018 a estratégia do ensino colaborativo, em conjunto com a Sala de Recursos

¹⁹ Todos os alunos estão com nomes fictícios.

Multifuncionais, para atender as outras turmas que tiverem alunos PAEE matriculados, nos dois turnos, pois o projeto piloto só foi desenvolvido no turno da manhã, já que à tarde não havia professor de Educação Especial lotado. Com a chegada de professor para o turno da tarde, a escola pretendeu continuar desenvolvendo a colaboração.

A professora Rita direcionou o trabalho colaborativo para os anos do Ensino Fundamental I: 1º, 3º e 5º anos, incluindo-o no horário da escola Florestan Fernandes. As professoras dessas turmas foram acessíveis para a participação da pesquisa.

Quadro 08: Horário de aulas da Sala Multifuncional da escola Florestan Fernandes

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7:30h/8:30h	Kelly (3º Ano)	Curso de Libras	Arthur (1º Ano)	Jane (4º Ano)	HP
8:30h/9:30h	Daniel (5º Ano)		Coensino (5º ANO)	Jane (4º Ano)	
9:30h/9:45h	INTERVALO				
10h/11h	Coensino (3º Ano)	Curso de Libras	Valdir (3º Ano)	Coensino (1º Ano)	HP
11h/11:30h	Paulo (1º Ano)		Nelson (1º Ano)	Coensino (1º Ano)	

Fonte: professora Rita

Quadro 09: Horário de aulas da Sala Multifuncional da escola Paulo Freire

Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
17h30/18h30°	Luana/Thalia	Jairo/Julio	Luana/Thalia	Jairo/Julio	Planejamento
18h30/19h30	Artur/Ana	Geraldo/Sonia	Artur/Ana	Geraldo/Sonia	Formação
19h30/20h30h	Paula/Mário	Tina/Ronie	Paula/Mário	Tina/Ronie	Planejamento
20h30/21h30°	Trab. colaborativo	Trab. colaborativo	Trab. colaborativo	Trab. colaborativo	Formação

Fonte: professora Giovana

A professora Giovana elaborou o horário da Sala Multifuncional também inserindo o trabalho colaborativo, com o diferencial de ser na Educação de Jovens e Adultos (EJA)/noturno, com os professores da 1ª a 4ª etapas. Na escola, Giovana já atuava organizando os conteúdos com os professores com antecedência: planejava, elaborava os materiais necessários, aplicava junto com o professor da disciplina e depois avaliavam em conjunto, o resultado da atividade e a aprendizagem do aluno. Havia um momento de planejamento entre os professores da classe comum e da Educação Especial semanalmente.

Como estratégia de ensino para o aluno PAEE, trabalhava-se com tutoria de pares, no qual um ajudava o outro. Os professores chamaram a atenção para a importância da atuação de Giovana em sala diariamente:

A aproximação entre o professor da educação especial e da classe comum é de suma importância para ajudar a turma e isto está acontecendo com a presença da professora Giovana em sala de aula (TÂNIA, professora de Ciências, 22/05/2017).

A adaptação do material para o aluno com deficiência é muito importante (LUNA, professora de Arte, 22/05/2017)

A dinâmica pedagógica relatada pela professora Giovana demonstrou riqueza de informações desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, destacando que a pesquisadora não vivenciou a prática descrita, mas teve acesso aos professores, observou o atendimento em duplas, como tutoria, e conheceu as salas de aula.

Na escola Demerval Saviani, o assessoramento teve como objetivo conversar com as professoras da classe comum do 5º ano sobre o ensino colaborativo, juntamente com a docente da Educação Especial, Vanessa, que sentiu necessidade de um suporte maior para iniciar o trabalho colaborativo. Após o primeiro contato, a atividade pedagógica fluiu com mais facilidade e foram relatadas experiências de tarefas realizadas em conjunto com o aluno PAEE na sala comum.

A atividade piloto referente à colaboração foi a receita de bolo de caneca. Os alunos tiveram acesso ao conteúdo por meio de cartazes, jogos educativos, gincana de perguntas e respostas, e, por fim, fizeram o bolo que foi assado na própria escola. A interação entre as turmas e professoras favoreceu um trabalho colaborativo onde todas desenvolveram o processo em conjunto, inclusive utilizando os instrumentos que facilitassem a aprendizagem da turma como um todo. O envolvimento da escola também foi bem percebido: a gestão, a coordenação pedagógica, as merendeiras, os professores de outras disciplinas como Ensino Religioso.

Como diferencial nesta escola, destaque-se que o ensino colaborativo foi tema do desfile escolar de sete de setembro de 2017 com as turmas de 5º ano.



Fonte: Dados da pesquisa

Na escola de Educação Infantil Monteiro Lobato, o contato inicial foi com a coordenadora pedagógica. A pesquisadora, já nesse primeiro contato, entregou o

encaminhamento da Secretaria de Educação, apresentou a proposta do ensino colaborativo e depois foi direcionada à Sala Multifuncional para falar com as professoras da Educação Especial que estavam em planejamento. Nesse momento, foi entregue o material sobre ensino colaborativo para que fosse repassado para as professoras da classe comum, já que, devido ao fato de se tratar de uma Unidade de Educação Infantil, as professoras estavam em suas respectivas turmas. No decorrer do período de assessoramento, as docentes da sala comum receberam, estudaram e tiveram algumas dúvidas sobre o material distribuído em relação ao coensino, dúvidas que foram sanadas tanto pela pesquisadora, quanto pelas próprias professoras da Educação Especial em momentos de discussão do material, organização das atividades, elaboração de tarefas e estratégias, e na troca de informações, no momento de desenvolver o apoio em sala regular.

Nesta etapa de ensino, foi desenvolvido o assunto sobre alimentação saudável que fazia parte do planejamento anual. As professoras da Educação Especial organizaram o material com as docentes da classe comum no horário de outras atividades, apresentaram vídeos educativos, falaram da importância das frutas e legumes para uma alimentação saudável, as crianças tiveram acesso aos legumes que fazem parte da merenda escolar e a culminância dessa atividade foi uma gincana das frutas, com brincadeiras diversas e cuja premiação eram frutas. Além disso, foi servida uma sopa de legumes.

4.4. AVALIANDO A INTERVENÇÃO FORMATIVA

A avaliação da Intervenção Formativa foi dividida em duas partes, a saber: Parte A, abordando questões objetivas, e Parte B, as questões subjetivas.

Na parte objetiva, os dados foram provenientes da avaliação feita por 25 professores de Educação Especial participantes da pesquisa, de acordo com os aspectos: (1) estrutura do curso, (2) estrutura das reuniões, (3) formador/pesquisador, (4) participação pessoal (como aluno) e (5) relação do curso com sua atuação docente. Para isso, foi usado um instrumento cujos itens continham escalas de 1 (insatisfatório/sem importância) a 5 (muito satisfatório/muito importante).

Os resultados indicam que as avaliações quanto a estrutura do curso estiveram entre 4 “satisfatório/importante” e 5 “muito satisfatório/muito importante”, com algumas exceções, sendo subdivididas segundo o quadro que segue:

Quadro 10: Estrutura do curso

LOCAL	1.	Estrutura do curso	1	2	3	4	5
	1.1	Local das reuniões	1		2	9	13
	1.2	Dia das reuniões				8	17
	1.3	Horário das reuniões		1	3	8	13
	1.4	Duração total do curso				10	15
	1.5	Carga horária do curso			1	9	15
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso				12	13

Fonte: Ficha de avaliação do curso

A estrutura das reuniões do curso obteve notas enquadradas entre 4 “satisfatório/importante” e 5 “muito satisfatório/muito importante”, com pequenas oscilações de avaliação feita pelos professores pesquisados, demonstrando que a organização utilizada correspondeu positivamente, o que demonstra que o curso pode, inclusive, ser realizado para outros profissionais da educação com o mesmo formato.

Quadro 11: Estrutura das reuniões

DIDÁTICA	2.	Estrutura das reuniões	1	2	3	4	5
	2.1	Ordem de realização das atividades			1	10	14
	2.2	Tempo para discussão da realidade do município			2	9	14
	2.3	Discussão dos textos em sala			2	10	13
	2.4	Clareza de conteúdo				6	19
	2.5	Qualidade das informações em cada formação				5	20

Fonte: Ficha de avaliação do curso

A formadora/pesquisadora foi avaliada de forma positiva pelos sujeitos da pesquisa, os quais consideraram “satisfatório/importante” e “muito satisfatório/muito importante”. Esta avaliação positiva favoreceu para que a pesquisadora utilizasse as mesmas estratégias em relação à apresentação do conteúdo para professores da classe comum, bem como para gestores e coordenadores das escolas envolvidas.

Quadro 12: Formador/Pesquisador

PROFESSOR	3.	Formador/ Pesquisador	1	2	3	4	5
	3.1	Clareza nos assuntos abordados				2	23
	3.2	Didática				2	23
	3.3	Domínio do assunto proposto				2	23

Fonte: Ficha de avaliação do curso

Os professores da educação especial sujeitos da pesquisa avaliaram positivamente a sua participação pessoal como aluno e destacaram como “muito satisfatório/muito importante” as

possibilidades de reflexão das atividades, a melhoria do trabalho e a alteração da sua prática como profissional, conforme retrata o quadro a seguir.

Quadro 13: **Participação pessoal**

PESSOAL	4.	Participação pessoal (como aluno)	1	2	3	4	5
	4.1	Participação pessoal nas discussões do grupo		1	4	7	13
	5.	Relação do curso com sua atuação docente					
	5.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente			1	5	19
	5.2	Contribuição para a melhoria do trabalho				5	20
	5.3	Alteração da sua prática como profissional			2	2	21

Fonte: Ficha de avaliação do curso

Na parte subjetiva, os 25 professores pesquisados expuseram suas expectativas e experiências iniciais acerca da estratégia do ensino colaborativo, opiniões sobre a intervenção formativa, incluindo pontos positivos e negativos, comentários e sugestões de temas. Como exemplo de sugestões, tem-se a indicação da realização da intervenção para os professores da classe comum, gestores e coordenadores pedagógicos, de forma a viabilizar um trabalho docente de melhor qualidade com o aluno PAEE na sala de aula, evitando retirar o aluno de um espaço rico em diversidade como a classe comum.

Nessa temática, os professores da educação especial colocaram suas ideias respondendo à questão “Você acredita atuar na linha de apoio apresentada?”. Dos 25 professores, somente um reconheceu que ainda não atuava nessa linha. Contudo, ele afirmou acreditar na estratégia apresentada:

Eu acredito que o Ensino Colaborativo, pelo próprio nome já anuncia sua intencionalidade, a de buscar por meio de uma parceria colaborativa novos/outros encaminhamentos que possibilite ao aluno, com necessidades especiais, uma aprendizagem mais significativa, um ensino de que transcenda a sala de recursos multifuncional e envolva todos os agentes que estão envolvidos neste processo educativo do aluno.

Bom, eu não atuo nos moldes da metodologia do Ensino Colaborativo, busco de modo mais coeso estabelecer parcerias com o professor da sala comum (EVERTON, 07/04/2017).

A professora Eva afirmou atuar na linha do coensino, porém com a ressalva de que a escola ainda não estava preparada para a cultura colaborativa:

Acredito que sim. Embora necessite ainda de uma prática maior desta abordagem. Sou uma pessoa que busca pensar junto, criar junto, sempre respeitando o outro e o modo de pensar. Eu gosto de cooperar para que as coisas fluam. Na escola em que sou lotada, não há uma cultura do coensino. Então, isso é novo. Nesse sentido, tenho ido sempre ao encontro das professoras para sanar dúvidas, estreitar a relação profissional, de modo que o coensino possa ocorrer, de fato (07/04/2017).

Rabelo (2012, p. 61) afirma que o apoio e incentivo da administração escolar são fundamentais para a construção da cultura colaborativa na escola. Infelizmente, tal apoio e incentivo não ocorre em muitas escolas. Aliás, foi essa dificuldade que a professora Eva encontrou ao tentar atuar na linha do coensino. Independentemente dessa dificuldade, entretanto, ela procurou se aproximar do corpo docente oferecendo suporte.

Nas avaliações individuais, também foi observado o relato da professora Michele, segundo a qual, mesmo com as adversidades encontradas no dia a dia escolar, buscou desenvolver uma atuação em parceria com o professor da sala comum.

Acredito que um bom trabalho pode ser desenvolvido primordialmente com diálogo entre as partes. Estou iniciando na profissão, mas tento estar próxima ao professor para que este se sinta à vontade para solicitar meu apoio. Assim, sinto uma reciprocidade dos professores na escola em que estou, pois eles reconhecem suas dificuldades em promover a aprendizagem do aluno do AEE, mas não se intimidam ao pedir ajuda. Uma professora, que tem o aluno sem laudo no 4º ano, solicitou como poderia desenvolver atividade de história. Perguntei o assunto que estava ministrando e juntas começamos a ter ideias de como trabalhar o conteúdo com o aluno (07/04/2017).

Outros professores relataram que, durante a intervenção, perceberam que tinham pouco entendimento sobre o assunto, contudo, após a formação, tornou-se possível modificar sua atuação para iniciar a colaboração no espaço pedagógico.

Antes, meu trabalho era em parceria com o professor de sala regular de forma indireta. Porém, após essa formação, estou mais próximo dos professores, fazendo um trabalho em conjunto (RAFAEL, 07/04/2017).

Até então, atuava pouco, tinha um diálogo com as professoras, a equipe pedagógica em geral, procurava conversar sobre o aluno. Mas a partir do curso do ensino colaborativo avaliado aqui, pude refletir sobre o meu fazer pedagógico, que irei mudar, pretendo inserir de fato em meu trabalho o ensino colaborativo. Socializando questões a respeito do aluno com as professoras e coordenação (RITA, 07/04/2017).

Os professores Rafael e Rita falaram em seus diálogos sobre a importância de desenvolver um trabalho mais próximo ao professor da classe comum, de construir relações mais participativas, com troca de informações, de métodos, de novas ideias, definindo papéis e dividindo responsabilidades. Como afirma Capellini (2004, p. 91), a colaboração requer uma evolução de comportamento e pensamento dos educadores.

A professora Claudia demonstrou atuar mais próxima da estratégia do coensino em nível avançado, porque se notam em sua explanação diferentes níveis de colaboração, exemplificando uma postura de colaboração que fica longe da questão tudo ou nada:

Realizo planejamento com as professoras e atuamos juntas nas aulas. Sempre trocamos informações sobre os avanços e dificuldades dos alunos. Por exemplo, ministro aulas em parceria com a professora, nos reunimos para planejar e sempre trocamos informações sobre os alunos atendidos no AEE (07/04/2017).

Nos relatos de outros professores que participaram da pesquisa, percebeu-se que a parceria estava presente em suas ações. Às vezes, tal parceria se dava de forma discreta, como em situações nas quais esses professores se ofereciam para ajudar nas adaptações curriculares. Essa ação se expressava, por exemplo, quando os professores entrevistados procuravam participar das atividades em classe comum, ou ainda, quando perguntavam pelo desempenho do aluno PAEE na sala.

Sempre procuro trocar experiências com outros profissionais dentro da escola, buscando ajudar/auxiliar no que for preciso e que esteja dentro de minha área de atuação e domínio (IVO, 07/04/2017).

Participo das atividades junto à sala regular e das adaptações das atividades e avaliações junto com o professor do ensino regular. Sempre faço adaptações das atividades e construo recursos para facilitar o desenvolvimento do aluno (MARIA, 07/04/2017).

Procuro integrar a todos da comunidade escolar sobre o trabalho desenvolvido e também sempre me coloco à disposição para contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e da organização escolar (PAULA, 07/04/2017).

Importante considerar os dados do relato da professora Olívia, no qual se pode identificar que, para a mesma, ainda não ficou muito claro o que é realmente trabalhar no modelo de ensino colaborativo:

Trabalhava no ensino colaborativo sem saber que trabalhava assim. Sempre apresentei o que é o AEE, funções do professor do AEE, levo o professor da sala regular para o AEE, para conhecer o aluno que o mesmo iria atender e também, quando possível, assistir o atendimento (07/04/2017).

A título de retomada e para fins de reafirmação, é importante entender que o conceito dessa estratégia de ensino consiste na realização de um trabalho que deveria ocorrer na união de conhecimentos dos professores envolvidos diretamente com o aluno PAEE (professor da Educação Especial e da classe comum), desde a escolha do assunto, perpassando pela construção de materiais necessários, pela aplicação e avaliação de atividades, com os dois atuando na sala e orientando a turma como um todo. Mesmo que a professora ainda não tenha atuado no coensino, sua dinâmica iniciou algum nível de colaboração, tentando envolver a comunidade na apresentação do trabalho do AEE e trazendo o professor da classe comum para conhecer o que o aluno realiza na sala de recursos multifuncionais.

Assim como foi indicado quanto à atuação no ensino colaborativo, os professores afirmaram que esta estratégia proporcionou a abertura para que o trabalho em conjunto no espaço da sala de aula fosse construído. Perceberam que, inicialmente, conseguiam compartilhar ideias e informações sobre o aluno PAEE e, posteriormente, que o diálogo foi se estendendo para a organização do trabalho pedagógico, resultando na união de conhecimentos e estratégias de ensino. Vale ressaltar que esses momentos foram oportunizados pelo apoio da gestão e da coordenação pedagógica, possibilitando com que existissem momentos de diálogos e de colaboração em prol de uma melhoria do processo ensino e aprendizagem, evitando a segregação/retirada do aluno da sala de aula.

A colaboração do professor de educação especial ao professor do ensino comum é fundamental para o desenvolvimento do aluno, tendo em vista que o professor do ensino comum entra com os conteúdos específicos e os professores de educação especial entra com as técnicas e métodos (AMANDA, 07/04/2017).

É necessário que os professores da sala de recursos e da sala regular estejam em constante troca e diálogo para juntos proporcionarem uma aprendizagem significativa (DORA, 07/04/2017).

Conseguimos dessa forma contemplar a comunidade escolar e vivenciar todas as fases do aluno, possibilitando ao mesmo, acesso ou quebrar barreiras das limitações (ELOISA, 07/04/2017).

Com essa nova proposta, podemos participar mais do desenvolvimento do aluno na escola com as turmas regulares (FERNANDA, 07/04/2017).

Nos permite estarmos atuando em parceria com as professoras da sala regular (CLAUDIA, 07/04/2017).

Com essa forma de trabalho temos a possibilidade de ampliar o grau de conhecimento, fazendo com que tenhamos um maior campo de atuação, minimizando assim, as dificuldades (IVO, 07/04/2017).

É necessário que o professor do AEE e o professor da sala regular trabalhem em parceria, pois cada professor trará o seu saber específico e juntos articularem a melhor forma para desenvolver os seus alunos em comum (IVO, 07/04/2017).

Quando os professores expuseram a necessidade de se trabalhar em parceria, reafirmou-se, em síntese, a necessidade da colaboração, a qual, para Mendes (2008), é uma característica muito importante para a sociedade do século XXI, já que é um dos mecanismos que veio para viabilizar a transformação do panorama educacional.

Em relação aos pontos positivos apontados, constata-se que, desde o início da intervenção formativa, os professores pesquisados se identificaram com a temática, fato comprovado pelas falas do primeiro dia, ocorrido em março de 2017:

Excelente. Nunca havia participado de um curso como esse de “ensino colaborativo”, que é uma atribuição nossa de fundamental importância para o sucesso do aluno

público alvo da Educação Especial. Parabéns pela iniciativa e tema de pesquisa (AMANDA, 17/03/2017).

O primeiro encontro da formação continuada, superou minhas expectativas (DIANA, 17/03/2017).

Quebrando as barreiras da inclusão todos os dias. Obrigada pela oportunidade! (OLÍVIA, 17/03/2017).

O primeiro encontro foi muito proveitoso e participativo, com os professores envolvidos na pesquisa integrados e solícitos. Espero que os próximos encontros sejam ainda mais produtivos (PAULA, 17/03/2017).

Foram frequentes também relatos que reforçavam a importância da formação para a troca de conhecimentos:

Neste primeiro momento, achei muito saudável a interação do grupo, mesmo porque temos algo em comum: A Inclusão (SÂMIA, 17/03/2017).

Momento de suma importância para a Educação Especial no município. Esse momento de conversa, de troca de experiências, do saber compartilhado deve ser cultivado com o objetivo do aperfeiçoamento e excelência do nosso trabalho no AEE (MIRNA, 17/03/2017).

Foi muito produtivo esse encontro inicial, é sempre bom discutirmos sobre ações que podem ser tomadas dentro do espaço em que atuamos, para que possamos ter uma educação inclusiva significativa. Gostaria que nos próximos encontros você pudesse trazer sugestões de atividades para alunos com deficiência. (ELEN, 17/03/2017).

O curso trouxe informações relevantes com relação a parceria e colaboração que se deve ter com respeito ao trabalho em equipe (Gestão – Professores da sala comum e Professores do AEE, não deixando de lado os outros autores que fazem parte do contexto (porteiro ...). Sendo essa fala de extrema importância (ALBA, 17/03/2018).

Os relatos demonstraram, ainda, que as discussões apresentaram aos professores da Educação Especial novas formas de atendimento especializado, além das salas de recursos multifuncionais, como a estratégia da colaboração e do ensino colaborativo, e instigaram o reconhecimento sobre a necessidade desses professores conhecerem novas dinâmicas voltadas para a escolarização do aluno PAEE.

A temática do encontro foi excelente, pois o ensino colaborativo é essencial para a aprendizagem do aluno (RITA, 24/03/2017).

Assim como no primeiro encontro, o segundo foi bastante proveitoso e houve muitas trocas de informações, experiências e compartilhamento de angústias. Sendo as temáticas sobre cooperação abordado de forma dinâmica e contextualizada (PAULA, 24/03/2017).

As discussões foram riquíssimas no direcionamento da relação professor (da educação) especial e da sala comum na perspectiva do Ensino Colaborativo (EVERTON, 17/05/2017).

Que ocorram palestras com demais membros da escola, principalmente com os professores da sala comum (ILMA, 17/05/2017).

Gostei muito, que venham outros encontros, para abordar vários assuntos relacionados a Educação Especial (CLAUDIA, 17/03/2017).

Convocar os gestores a participar das formações para os mesmos entenderem a importância desse trabalho (RAFAEL, 17/05/2017).

Minha sugestão seria que tanto professor da sala regular quanto coordenadores deveriam participar das oficinas (SILVIA, 17/05/2017).

Os professores da Educação Especial colocaram suas expectativas e ansiedades quanto à forma de se desenvolver a colaboração entre os atores sociais que compõem a escola (gestores, coordenação pedagógica, pessoal de apoio administrativo, porteiros, pais) e sugeriram a participação destes nas formações para conhecerem a estratégia apresentada.

A avaliação inicial positiva sobre a intervenção no primeiro dia favoreceu os outros encontros, que transcorreram sempre com conhecimentos diversos e participação constante. Isso porque, além do conteúdo do material previamente elaborado para os momentos formativos, outros assuntos surgiram nos debates e estavam relacionados ao tema trabalhado. Como exemplo, tem-se as parcerias, as fases de aproximação entre os professores, a forma de iniciar a colaboração, indo, inclusive, além do previsto, por meio da aquisição da confiança dos professores na certeza de que a estratégia do coensino poderia ser realizada em qualquer escola.

No último dia de atividades, os professores expuseram suas opiniões sobre o curso, informando se o mesmo correspondeu às expectativas:

Sim. Na verdade, superaram, pois, não tinha a dimensão de como seria conduzido. Contribuiu muito para meu aprendizado (AMANDA, 07/04/2017).

Sim, pois agora entendo melhor minha função dentro da escola, onde devo não somente atender aos alunos, mas também os professores e demais funcionários da escola, passando informações relevantes (RAFAEL, 07/04/2017).

Sim. Fortaleceu minha convicção que temos que trabalhar em conjunto com a professora da classe comum para obter maior êxito em nossos objetivos de crescimento dos alunos PCDs (ILMA, 07/04/2017).

Sim. Foi explicado a definição do Coensino, apresentado dinâmicas, discussões entre os participantes do curso, foram dados exemplos da atuação, tudo muito importante (VANESSA, 07/04/2017).

Sim. Apresentou de forma clara e objetiva as bases do coensino (IVO, 07/04/2017).

Sim. Nos trouxe materiais, textos e práticas para ampliarmos o conhecimento sobre o coensino (CLAUDIA, 07/04/2017).

Os professores demonstraram que estavam se sentindo mais seguros para desenvolver a proposta de coensino, após receberem as informações, conhecerem casos de professores que já

atuaram com a estratégia e discutirem sobre as vivências e sobre como poderiam realizá-la na escola.

Quanto ao que poderia ser melhorado em outros momentos de formação, os professores fizeram proposições bem pertinentes, como o aprofundamento sobre o coensino, conteúdos adaptados para alunos com autismo, formação para os professores da classe comum e o papel da universidade em relação ao coensino. Também mencionaram o interesse em discutir sobre como diminuir as barreiras que podem eventualmente surgir entre os profissionais envolvidos e de que modo se pode trabalhar com professores de disciplina:

Conteúdos voltados para as características de cada deficiência e sua prática de atuação partindo do ensino colaborativo (RITA, 07/04/2017).

Formação para os professores da rede em relação ao coensino e a importância do coensino para a aprendizagem do aluno (NELY, 07/04/2017).

Colaboração da Educação Especial na sala de aula comum; Formação das práticas pedagógicas do coensino; O ensino colaborativo e sua importância na prática pedagógica do professor do AEE (MIRNA, 07/04/2017).

Como diminuir barreiras com os professores da sala regular (MICHELE, 07/04/2017).

Estratégias para o desenvolvimento comportamental e métodos para fazer intervenção com o autismo (ELOISA, 07/04/2017).

Como os professores horistas e Educação Física poderiam montar as ações do coensino (GIOVANA, 07/04/2017).

No relato dos professores Ivo e Rita, ficou perceptível a necessidade de formação contínua, seja por meio das instituições de ensino superior, seja na organização de grupos de estudo, sempre com o intuito de haver socialização de práticas ou trocas de informações entre os pesquisados.

Aumentar a carga horária, realizar grupo de estudo presencial e a distância, socializar a formação para outros profissionais da educação básica (RITA, 07/04/2017).

A formação dos profissionais da educação para atuarem dentro do Coensino. Qual o papel da academia nessa formação? (IVO, 07/04/2017).

Os professores relataram algumas dificuldades encontradas, entre as quais, a maioria se referiu ao horário de início dos encontros, o qual não foi respeitado pelos profissionais, fazendo com que reuniões se iniciassem já com atrasos. “Os participantes não foram fiéis ao horário do início” (ELEN, 07/04/2017). “O tempo perdido com imprevistos” (MARIA, 07/04/2017). “Carga horária por encontro, pequena” (PAULA, 07/04/2017).

Como pontos positivos, os professores foram bem dinâmicos em seus relatos:

Novos aprendizados sobre o ensino colaborativo; conhecimento da realidade de muitas escolas da Rede; troca de experiências (AMANDA, 07/04/2017).

Enriqueceu, através dos encontros, palestras, estudos e práticas positivas para o ensino dos alunos com deficiência (CLAUDIA, 07/04/2017).

Aquisição de conhecimento sobre a relação entre professores (DORA, 07/04/2017).

Conhecemos a realidade dos outros profissionais da rede municipal e compartilhamos a nossa (ELEN, 07/04/2017).

Aulas programadas com clareza e conteúdos riquíssimos, professora com formação, competências e habilidades, organização dos materiais (ELOISA, 07/04/2017).

Conhecimento sobre outro profissional (professor colaborativo); discussão sobre experiências de outros professores do AEE (RAFAEL, 07/04/2017).

A intervenção formativa foi um meio de apresentar aos professores a estratégia do ensino colaborativo, um modelo de apoio à escolarização do aluno PAEE, somado aos já existentes, como a sala multifuncional. Por intermédio da intervenção, pôde se chegar às escolas e, por conseguinte, aos professores da classe comum, envolvendo este profissional na pesquisa de forma indireta.

Outras parcerias alcançadas ao se chegar às escolas se referem ao apoio dado ao estudo pela gestão e pela coordenação pedagógica, salientando-se, nesse ponto, que os objetivos propostos inicialmente foram atingidos e extrapolados, uma vez que não só o ator principal da pesquisa, os professores da Educação Especial, foi atingido, mas os demais sujeitos também. Ao se realizar o assessoramento nas escolas, percebeu-se a boa receptividade das professoras da classe comum em conhecer o ensino colaborativo e saber como poderiam contribuir para com este, sem ter a percepção de que seriam também atores principais de mais uma estratégia de trabalho que surgiu para viabilizar a inclusão escolar de forma real.

Pode-se dizer que os objetivos foram superados, principalmente, devido ao fato de que, no assessoramento às escolas, as professoras da classe comum iniciaram seu contato com o ensino colaborativo e, em parceria com o professor da Educação Especial, aceitaram o desafio de vivenciar um projeto piloto.

Para se trabalhar com a estratégia do ensino colaborativo, fez-se necessária a participação dos professores que trabalhavam diretamente com o aluno PAEE: o da Educação Especial e o da classe comum. O professor da Educação Especial foi o objeto do estudo e o da classe comum participou indiretamente. Contudo, a atuação deste último foi imprescindível para que o coensino fosse apresentado e desenvolvido na escola.

Alguns professores da classe comum participaram da formação realizada pela professora Dra. Lucélia Rabelo, a fim de conhecer o coensino. Outros já tinham ouvido falar

sobre o tema, uma vez que a pesquisadora já havia ido a algumas escolas e iniciado o assessoramento. Entretanto, a maioria desconhecia a estratégia apresentada.

Nunca ouvi falar de ensino colaborativo. Já ouvi falar em colaboração na escola. Quando há alguma atividade e a gente se une para ajudar a organizar o evento, os alunos, as apresentações, mas ensino colaborativo, nunca tinha ouvido falar (SÔNIA – Professora da classe comum, 17/05/2017).

Uma coisa que muito me angustia: a teoria é linda, mas a nossa prática é muito diferente e, se nós professores, não tivermos abertos para esse conhecimento, a gente não sobrevive. A gente vai chorar, vai se angustiar ... A prática do ensino colaborativo só pode acontecer se houver a união desses dois profissionais (ALDA - Professora da classe comum, 17/05/2017).

A professora da classe comum Alda, mesmo sem ter vivenciado as reuniões de maneira direta, sensibilizou-se com a proposta, o que facilitou com que a parceria entre ela e o profissional da Educação Especial acontecesse, pois, a prática só ocorre se os dois professores estiverem dispostos a trabalhar em parceria (FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007).

Alguns professores da sala comum tiveram contato com o conceito somente no dia da fala da professora Dra. Lucélia, que vivenciou o coensino e relatou sua prática. A fala da professora possibilitou, de acordo com o discurso deles, maior credibilidade na implementação da proposta e tranquilidade para expor suas dúvidas. Algumas colocações reforçaram a necessidade de que outros profissionais da escola conhecessem o coensino, proposta que a Secretaria de Educação apoiou que viessem a acontecer: “É um tema muito rico e que poderia ser socializado com os demais colegas. Sei que farei minha parte, mas as formações são indispensáveis” (SUZANA - Professora da classe comum, 17/05/2017).

Segundo Vilaronga e Mendes (2017, p. 21), para que essa mudança ocorra, é preciso formar não somente os professores de Educação Especial, mas sim, toda equipe escolar.

“É de suma importância que tenha essas formações continuamente para professores, coordenadores e gestores, com o intuito de sair da teoria para a prática” (IRIA - Professora da classe comum, 17/05/2017).

O assessoramento nas escolas foi um desafio do trabalho, mas teve frutos positivos, pois contribuiu com o envolvimento dos professores da classe comum em atividades com a proposta de coensino e, também, favoreceu que estes conhecessem e fizessem parte da modificação do trabalho do docente da Educação Especial.

A professora Vanessa tem feito eu gostar da Educação Especial, me encantar com a educação especial. Outrora, eu não tinha esse encantamento. Eu confesso para vocês: eu aceitava o meu aluno porque é direito dele, enquanto estudante, estar em sala de

aula, mas eu não tinha encantamento pela educação especial (ALDA - Professora da classe comum, 22/08/2017).

A professora Alda ilustrou em sua fala a possibilidade formativa do coensino ao mencionar a insegurança em atuar junto a crianças PAEE e ao relatar sobre como a vivência em ensino colaborativo veio dar o suporte ao que lhe trazia insegurança.

Eu fiquei encantada com essa proposta porque é uma proposta diferente. Até então, confesso a vocês que eu trabalho com criança deficiente em sala de aula porque a Lei permite, nós temos que incluir esse aluno, mas vocês sabem o processo todo educacional não preparou esse professor e esta proposta ela vem nos ajudar muito, por isso que eu achei superinteressante (ALDA - Professora da classe comum, 22/08/2017).

Nas falas da professora Alda, pôde-se perceber a insegurança do professor da classe comum em atuar com alunos PAEE, mesmo com as formações oferecidas pela DIAE. Logo, o coensino, ao dividir responsabilidades e compartilhar estratégias, traz indícios de que, em parceria, a participação e a aprendizagem do aluno seria efetiva, ou seja, o aluno deixa de ser somente de responsabilidade da Educação Especial e passa a ser da escola:

Uma das coisas que me chamaram a atenção nessa proposta é essa responsabilidade compartilhada com o professor da educação especial já que ele vem com a qualificação, com a estratégia, com os recursos e o professor da sala regular está ali com toda aquela bagagem de conhecimento e essa soma de conhecimento, essa responsabilidade dividida com o outro vem nos ajudar muito na sala regular. Esta nova proposta, ela está me dando esse encantamento, porque ela está me dando suporte, ela está me dando segurança para trabalhar com este aluno em sala de aula, vocês estão me entendendo? Porque quando você desconhece algo, você se sente um pouco perdida (ALDA – Professora de classe comum, 22/08/2017).

A professora Paula, da Educação Especial na educação infantil, também conseguiu transpor barreiras, pois, no início da pesquisa, colocou que não se sentia segura para ir à sala de aula e, com o ensino colaborativo, pôde superar sua limitação:

Eu me senti parte do processo, da aula, eu falo processo, não só aula, mas o planejamento, a execução, até a divisão de materiais, tudo!
A minha opinião sobre o ensino colaborativo é que quando se tem realmente a vontade dos dois lados, é algo que a gente se sente confortável, que a gente se sente seguro quando tem outra pessoa sabe! Quando tem duas mentes trabalhando, a atividade ocorre melhor! Uma experiência que eu pretendo levar pra toda a minha vida profissional de que eu preciso do outro. Às vezes eu me sentia sem liberdade, eu me sentia limitada. Então, o ensino colaborativo veio pra dar liberdade, pra dar conforto, eu me sinto confortável de entrar na sala, eu me sinto à vontade, e quando a gente se sente à vontade, a gente se sente livre, nós somos livres à medida que a gente tem liberdade (22/08/2017).

A professora Amanda, também da Educação Especial na educação infantil, reforçou a importância da estratégia, assim como ressaltou a resistência encontrada e a consequente dificuldade na implantação do coensino:

A escola vem abraçando essa questão do ensino colaborativo, infelizmente ainda tem professores que apresentam uma certa resistência. Mas isso, aos poucos, que a gente vai conquistando, vai mostrando a importância do papel do professor da educação especial na sala de aula regular, que é fundamental para o aprendizado desse aluno que está incluído e para os outros, porque todos aprendem com a inclusão, todos aprendem na verdade! (22/08/2017).

Para trabalhar em equipe, o professor precisa estar acessível e desenvolver o diálogo com troca de informações, aprimorando uma relação interpessoal saudável (GATELY; GATELY, 2001). Em uma fala conjunta, os professores da Educação Especial, da classe comum e a cuidadora colocaram a importância da parceria para o sucesso da aprendizagem do aluno PAEE por meio do ensino colaborativo:

É importante essa parceria de colaboração do professor do ensino regular com o professor especialista pra estar ali compartilhando conhecimentos, a professora do ensino comum ela tem o saber, ela tem o conhecimento dos conteúdos e o professor especialista da educação especial já é mais na deficiência do aluno, já é mais técnica (VANESSA-PEE, 22/08/2017).

O trabalho feito com o ensino colaborativo foi muito enriquecedor. Eu também não tinha conhecimento da temática. Esse processo de conceber, esse olhar no processo de inclusão foi por meio do ensino colaborativo e o projeto foi elaborado com a professora do ensino regular (RITA -PEE, 22/08/2017).

A gente acaba ficando assim, maravilhada com esse trabalho do coensino. Por quê? Porque a gente acaba descobrindo que é possível sim, quando você quer aplicar o coensino, claro que você tem que estar aberto para esse novo conhecimento (ANANDA – Classe comum, 22/08/2017).

Então, eu entendo que a proposta do ensino colaborativo facilita não só o aluno especial, ele pode ser estendido para uma turma ou para a escola toda. Dentro do ensino fundamental maior é muito complicado trabalhar porque são vários professores, várias pessoas diferentes, que no momento tem professor que vai um dia na escola e é nesse dia que você tem que conquistar aquele teu colega: olhar nos olhos, brincar... Dentro do meu Plano de Ação, este ano, na escola Regina Leite Garcia, eu incorporei ensino colaborativo (MARIA – PEE, 22/08/2017).

Eu acho que, realmente, se cada um fizer, se quiser que realmente aconteça o ensino colaborativo na sua escola, vale à pena! Cada um, vale à pena mesmo. Lá no Florestan Fernandes está acontecendo. Essa parceria está realmente valendo à pena! (BIA, Auxiliar de apoio, 22/08/2017).

Ao expor as opiniões sobre o trabalho inicial de ensino colaborativo em um município paraense, portas foram abertas para uma nova forma de aprimorar a escolarização do PAEE. A possibilidade de colaboração entre os professores que atuam diretamente com este público, os da Educação Especial e os da classe comum, por meio da colaboração, não implicou no fato de

que a sala de recursos multifuncionais fosse um serviço ineficaz e que precisou ser extinto, mas sim, no reconhecimento de que a junção de diferentes tipos de apoio favoreceu a escolarização efetiva do aluno PAEE, como também a aprendizagem da turma. O desafio de ampliar a colaboração – e, conseqüentemente, a implementação do coensino – na rede municipal em estudo, com o apoio dos professores que vivenciaram este modelo de apoio, foi plantado durante a realização do projeto. Tal desafio foi, até mesmo, incluído no Plano de Ação de alguns professores que participaram da formação e no planejamento bienal da Divisão de Inclusão e Atendimento Educacional do município pesquisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi analisar uma experiência formativa de fomento à colaboração entre professores da Educação Especial e da classe comum, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno PAEE. Nesse sentido, entende-se que a pesquisa fomentou esse processo de colaboração com vista a viabilizar a implementação da colaboração para favorecer a estratégia do ensino colaborativo e a aprendizagem do aluno PAEE, evitando, assim, a retirada desse aluno do espaço rico de experiências e diversidade que é a sala comum.

A pesquisa foi realizada em um município paraense, por meio da Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Inclusão, a qual proporcionou total apoio, viabilizando o acesso às escolas, aos professores da Educação Especial, aos docentes da classe comum e, paralelamente, à coordenação pedagógica e à gestão escolar, aos quais a pesquisadora apresentou, num primeiro momento, a proposta do coensino por meio de materiais impressos, de assessoramentos nos espaços e de encontros formativos.

Inicialmente, os professores da Educação Especial demonstraram desconhecer o modelo de apoio apresentado. Nas formações, alguns professores que atuam na área se manifestaram informando que já trabalhavam em parceria com os docentes da classe comum. Porém, no decorrer da formação sobre o ensino colaborativo, perceberam a dinâmica do processo e entenderam que atuar na linha do coensino vai além da parceria diária, pois trabalhar com a colaboração requer pré-requisitos básicos como: empatia, humildade, partilha de responsabilidades e conhecimentos.

Durante as atividades realizadas, os professores relataram ter dúvidas sobre o trabalho na sala de recursos multifuncionais. Isso aconteceu porque grande parte desses professores ingressou na Educação Especial, para substituir docentes temporários antes lotados naquele espaço, em fevereiro de 2017, quando o estudo já havia iniciado e discutido essas questões com os professores anteriores. Por este motivo, alguns desses professores não se conheciam e não sabiam sobre os trâmites das atividades a serem realizadas, fazendo com que, em determinados momentos, fosse necessária a participação da dirigente da DIAE para diminuir os questionamentos.

Alguns professores da Educação Especial foram imediatamente impactados e não só começaram a acreditar na viabilidade do modelo e se propuseram a desenvolvê-lo nas escolas em que atuam, junto aos professores da classe comum. Outros ainda mantiveram a resistência

em virtude, provavelmente, de sua recente contratação, ou por desconfiança de não conseguirem se envolver no trabalho e perderem o espaço da sala multifuncional.

Após o curso de formação de 20h com os professores, realizado na Secretaria Municipal de Educação, estava previsto o assessoramento em quatro escolas, uma de cada nível de ensino. Porém, dos 25 docentes que participaram da formação, 16 demonstraram disposição em implementar o coensino como projeto piloto e se mostraram abertos ao assessoramento, representando 16 escolas das 23 presentes na intervenção formativa. Nessas escolas, havia professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I/II e Educação de Jovens e Adultos, tendo ocorrido, inclusive, colaboração com professores de disciplinas específicas.

Para poder implementar a estratégia do ensino colaborativo, foi necessário envolver os professores da classe comum, peça chave juntamente com o docente da Educação Especial. Este processo de envolvimento ocorreu por meio de assessoramento da pesquisadora, bem como pelo fornecimento de materiais impressos e pela formação, que ocorreu na Secretaria de Educação, com a participação da professora Dra. Lucélia Rabelo, que expôs sua experiência realizada em Marabá (PA) com professores da rede municipal sobre o Ensino Colaborativo. Esse momento da formação contribuiu positivamente para que os docentes percebessem a possibilidade de realizar o coensino em seus espaços de atuação.

Percebeu-se, a partir das experiências vivenciadas, que a colaboração entre os professores foi construída por meio de pequenas relações: momento do café, da atividade nas salas comum/recursos/professores, no planejamento de atividades do dia a dia. Quando começaram a se apropriar dos saberes necessários sobre os modelos de apoio, incluindo o ensino colaborativo, sentiram-se motivados a promover a troca de conhecimentos com o professor da classe comum, e capacitados sobre como poderiam colocar em prática mais essa estratégia.

Constatou-se também que as parcerias entres os professores da Educação Especial e os da classe comum existiam, no entanto, precisavam ser fortalecidas, fosse pela ação diária de entrosamento, fosse pela percepção da necessidade de ambos, pois precisavam unir forças para ajudar não só o aluno PAEE, mas a turma como um todo.

Fazer com que esses atores sociais (professor da Educação Especial e da classe comum) percebessem a importância da colaboração entre suas atuações com o objetivo de favorecer o aprendizado dos alunos em geral, tornou-se um desafio para os formadores, gestores, coordenadores pedagógicos e para a equipe da Secretaria de Educação. Tratou-se de um trabalho que envolveu mudança de atitudes, apreensão de novos comportamentos e empatia de todos que atuavam no espaço escolar, mas que, independentemente das modificações

necessárias, poderia se tornar realidade, desde que houvesse engajamento, vontade de mudança e condições de trabalho.

Ao adentrar nos espaços escolares, verificou-se a disponibilidade dos professores em auxiliar na aprendizagem do aluno PAEE e o interesse pelo crescimento profissional docente, ajudando a perceber que a relação de parceria caminhava para a colaboração nas escolas, mesmo quando apareciam divergências de opiniões, pois foi no dissenso que muitas respostas e outras dúvidas instigantes surgiam. Foi, aliás, por meio do trabalho em conjunto que se pôde perceber a superação das dificuldades.

O curso disseminou diferentes formas de se entender o que seria atuar de maneira colaborativa, bem como intervir na realidade escolar por meio da estratégia do ensino colaborativo, já que ações como “orientar”, fazer “troca de informações”, “planejamento em conjunto”, “ajuda em adaptações de materiais e provas” e até a efetiva atuação em conjunto na sala de aula demonstraram a necessidade de que a formação possa acontecer continuamente com os que participaram e, aos poucos, envolver os que gostariam de conhecer mais este modelo de apoio: o coensino, no sentido de que seja desenvolvido habilidades interpessoais e comunicativas que beneficiem a colaboração, aprimorem a forma de lidar com profissionais resistentes à mudanças e incrementem a inserção da veia colaborativa nas escolas em todos os segmentos que nela atuem.

A título de sugestões para atividades futuras, registra-se a realização de propostas, tais como: (a) apresentar o coensino para gestores, coordenadores pedagógicos e os outros professores por meio da socialização do projeto piloto realizado nas escolas durante essa pesquisa, envolvendo também a comunidade escolar como um todo, inclusive os pais; (b) realizar mostras em escolas que desejarem conhecer o ensino colaborativo; (c) organizar visitas às escolas que desenvolveram o modelo como forma de expor *in loco* o coensino na prática; (d) em consonância aos professores que participaram da pesquisa, construir materiais escritos em forma de artigos ou outras produções, a fim de divulgar a experiência exitosa do município em relação ao coensino, apresentando-os em publicações nacionais e em eventos; e (e) em âmbito mais audacioso, apresentar e implementar o modelo de coensino em outros municípios paraenses, talvez com a assessoria de pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos que atuam sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

ANANINDEUA. **Atos Normativos do Sistema Municipal de Ensino**. Ananindeua/PA, 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação**, 2015.

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. **Co-Teaching**: a different approach to inclusion. *Principal*, Reston, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Lei Nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Portaria Interministerial Nº 477**, de 11 de agosto de 1977. Ministério da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3290598/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-08-1977>>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Portaria Interministerial Nº 186**, de 10 de março de 1978. Regulamenta a Portaria Ministerial nº. 477/77 que define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação especial e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3290598/pg-18-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-08-1977>>. Acesso em: 25 out. 2017.

_____. **Constituição Brasileira**. Brasília - DF, 1988.

_____. **Lei Nº 7.853/89**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. MEC. SEESP. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.793/94**. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **A escola**. v. 3, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 01**, de 26 de abril de 2007a. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

_____. **Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2007.

_____. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008a)**. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CEB/CNE, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato_2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 de dez. de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília.

_____. Estatuto da Pessoa com Deficiência: **Lei Brasileira de Inclusão, no 13.146**, de 6 de julho de 2015. São Paulo: EDIPRO, 2015.

_____. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 7.212**, de 2017. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1543766.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

CABRAL, L. S. A.; SILVA, A. M. Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 61-72, 2017 - Edição Especial. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7330>>. Acesso em: 15 set. 2017.

CAPELINNI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies**. California; Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n.3, p. 1-16. 1993.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O Ensino Colaborativo como facilitador da Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>> . Acesso em: xx ago. 2016.

DORZIAT, A. Atendimento Especializado em Educação Especial: desafios atuais. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013.

_____. Educação Inclusiva e a Formação de Professores do Ensino Comum. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Orgs.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**. Marília/SP: ABPEE, 2016.

DRAGO, R.; DIAS, I. R.. Relações Mútuas de um mesmo processo: Inclusão, Formação de Professores e Saber Docente. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G. (Orgs.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**. Marília/SP: ABPEE, 2016.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERREIRA, B. C.; MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Parceria colaborativa**: Descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial** (UFSM), v. 29, p. 9-22, 2007.

FRANCO, M. **O PCN e as adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais especiais**: um debate. In: **TEIAS**: Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, n.1, p.74-83, 2000.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

FRENCH, N. K. **The Shifting Roles of School Professionals**. Thousand Oaks; California: Corwin Press, 2002.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. **Is co-teaching effective?** CEC Today. Retrieved January 10, 2007.

GALVÃO, N. de C. S.; MIRANDA, T. G. A Organização do Trabalho Pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais em Salvador – BA. In MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

GATELY, S.E.; GATELY, F. J. **Understanding Coteaching Components**. Teaching Exceptional Children 40-47, 2001.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss**. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009. IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

IMBERNÓN, F. **Novos desafios da docência no século XXI**: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, B. A.; et al. (Orgs.). Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

_____, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. (Orgs.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. **Serviços educacionais especializados**: desafios à formação inicial e continuada. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

KOERNER, A. A cidadania e o artigo 5º da Constituição de 1988. In: SCHILLING, F. (Org.) **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRUG, M. R. **O ensino colaborativo como proposta pedagógica para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem:** a promoção da saúde como eixo articulador. f. Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria. Porto Alegre, 2016.

LAGO, D. C. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014. 314f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2014.

_____. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município de Vitória da Conquista/Bahia.** 2010. 170f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LEHR, A. E. **The administrative role in collaborative teaching.** NASSP Bulletin, v. 83, n.611, p. 105-111.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino Colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIN, M.; MARETTI, M.. **Ensino colaborativo:** estratégia de ensino para a inclusão escolar, 2014. < www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-marin_e_maretti.pdf > . Acesso em: 05 jun. 2016.

MARTINELLI, J. A. **Trabalho colaborativo entre uma professora especialista e professores do ensino comum para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 154 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina/Londrina: UEL, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Trabalho docente e formação de professores da educação especial. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil.** P. 61-86. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). Escola Inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____, E G. **Colaboração entre ensino regular e especial:** o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Relato de intervenção em classe comum para a inclusão sob a perspectiva do ensino colaborativo.** In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 3. Encontro da Associação Brasileira Pesquisadores em Educação Especial. 4. 2008. São Carlos: Cubo, 2008, v. 1, p. 1-10.

_____. As relações educação especial e educação inclusiva. **Revista TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 91-94, julho/dezembro 2008.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, mai/ago, 2010.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011a. UFPR.

_____; MALHEIRO, C. A. L. Salas de recursos multifuncionais. É possível um serviço “tamanho único” de Atendimento Educacional Especializado? In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

_____; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

_____. **Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”**: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. P. 60-82. In VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (Orgs.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbetes Declaração de Salamanca**. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MERCADO, E. L. de O.; FUMES, N. de L. F. **Base nacional comum curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar**. Anais do 10 Encontro Internacional de Formação de Professores (ENFOPE) e 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional (FOPIE), v. 10, n. 1, 2017.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINTO, C. A. **Educação Especial**: Da LDB aos Planos Nacionais de Educação – MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. P. 11 -40. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial**. Integração, MEC/SEESP, Brasília, DF, v. 24, p. 12-17, 2002.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente.** EDUCA. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade. Lisboa: Portugal, 2009.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Metodologia e**

Instrumentos: roteiro de entrevista. Disponível em

<<http://www.oneesp.ufscar.br/metodologia-e-instrumentos>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

OLIVEIRA, E. A.; MACHADO, A. B. F. O professor como agente essencial na identificação de estudantes com comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação. In MARQUEZINE, M. C.; CONEGLIAN, A. L. O.; ALMEIDA, J. J. F. (O RG.). **Discussões sobre deficiência física; linguagem, sala de recurso e altas habilidades/superdotação.** São Carlos/SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

OLIVEIRA, V. M. **Ensino colaborativo e Educação Física:** contribuições à inclusão escolar. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos** (2006).

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf>.

Acesso em: 27 out. 2017.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial): Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012.

ROCHA, A. N. D. C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação.** 210 f. Tese (Doutorado em Educação): Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília: UNESP, 2013.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M de F. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção educação & saúde; v. 5).

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, L. Inclusão na Escola - Parte III. **Revista Avisa lá.** São Paulo - SP, 27/08/2016.

TEZANI, T. C. R. Um olhar sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação.** v. XI, n. 11, p. 55-74, 2008.

THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Enhancing success in heterogeneous schools. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W.; FOREST, M. Educating all students in the mainstream of regular education. Baltimore: Paul H. Brookes, 1989.

TORRES, F. M. C. **Trabalho Colaborativo baseado em Recursos Educacionais Abertos: uma experiência no Ensino de Ciências.** 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Federal de Itajubá/Itajubá, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca (1994)**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos (1990)**. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Declaração universal dos direitos humanos (1948)**. Disponível em:
<<https://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>>. Acesso em: 27 out. 2017.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial.

WALTHER-THOMAS, C., KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. Collaboration to support student's success. **Focus on Exceptional Children**, v.32, n.3, p. 1-18, 1999.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. SP: UFSCar, 2014.

ANEXOS

ANEXO A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria Municipal de Educação –SEMED/Ananindeua, informo que o projeto de pesquisa intitulado **“O Apoio do professor de educação especial na sala comum de um município da região metropolitana de Belém”**, apresentado pela pesquisadora ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA e que tem como objetivo principal **descrever e analisar juntamente com professores da educação especial, a articulação entre este e o professor da sala comum de um município da região metropolitana de Belém, para atender os dispositivos legais sobre o apoio ao professor da sala comum**, foi analisado e considerando que o mesmo siga os preceitos éticos descritos pela resolução 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, fica autorizada a realização do referido projeto, apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

“Declaro ler e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Assinatura: _____

(representante legal)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar / Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL****ROTEIRO DE ENTREVISTA****INFORMANTE****DADOS PRELIMINARES SOBRE SEU CARGO E SUAS ATRIBUIÇÕES**

Nome completo:

Qual é o seu cargo?

Há quanto tempo você atua na rede deste município?

E neste cargo especificamente, você está há quanto tempo?

Quais são suas atribuições neste cargo?

Os serviços de apoio do município nos dias atuais

1. Você poderia nos dizer quais são os serviços de apoio de educação especial que o município disponibiliza aos estudantes? Por exemplo: classe especial, sala de recursos multifuncionais, ensino domiciliar, ensino hospitalar, itinerância, serviço de apoio em sala de aula?

2. Quais desses serviços são mais utilizados?

3. Qual o motivo desses serviços serem os mais utilizados?

4. No município, vocês identificam alguma demanda por serviços específicos que não foi ainda contemplada para o PAEE?

5. Há quantos professores na Rede Municipal de Ensino que atuam no atendimento educacional especializado?

6. Quantas escolas oferecem o atendimento educacional especializado?

7. Qual é a quantidade de estudantes que participam deste serviço de apoio?

8. Como é organizado o tempo, turnos e horários nos ambientes destinados a este serviço de apoio?

9. Qual é a formação mínima exigida aos profissionais que atuam neste serviço de apoio?

10. Descreva as principais atividades são desenvolvidas neste serviço de apoio?

11. Quais recursos materiais são disponibilizados no ambiente destinado a este serviço de apoio?

12. Existem parcerias intersetoriais para este serviço de apoio? Quais são elas e quem são os profissionais envolvidos?

13. Há necessidade de apoio financeiro para atender a demanda e funcionamento deste serviço de apoio? Quais são elas?

14. Como está organizado esse serviço de apoio em relação a cada condição apresentada pelos estudantes? Por exemplo, no caso da:

a) deficiência intelectual:

b) deficiência visual (baixa visão e cegueira):

c) deficiência auditiva ou surdez:

d) deficiências múltiplas:

e) surdocegueira:

f) altas habilidades/superdotação:

g) transtornos globais do desenvolvimento:

15. Quais benefícios vocês identificam no serviço de apoio ofertado pelos professores da educação especial?
16. Há dificuldades em relação à oferta desse serviço de apoio na escola regular? Quais?
17. Existe parceria atualmente entre professores de educação especial e os da sala comum?
18. Ocorre a articulação entre estes docentes?
19. Em que espaço ocorre esta articulação?
20. Existe adaptação ou adequação de currículo?
21. Existe apoio nas avaliações com o aluno?
22. Como disseminar a importância da articulação do trabalho pedagógico entre professores de educação especial e os da sala comum em um município da Região Metropolitana de Belém do Pará para o sucesso da aprendizagem do aluno público alvo da educação especial?

História da Educação Especial no Município em estudo

23. O que você conhece sobre a história da educação especial no seu município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.
24. Houve participação de instituições especializadas ou organizações não governamentais, nessa trajetória histórica? (Por exemplo, quando elas foram criadas, por quais pessoas, para quais tipos de clientela, se são sem fins lucrativos, etc.)
25. Como foi a criação dos serviços de apoio de educação especial nas escolas comuns? (por exemplo: classe especial, sala de recursos multifuncional, serviço de itinerância, outros)

Processos de formação de educadores

26. Como ocorre a formação dos educadores da sala comum em relação aos assuntos Educação Especial?
27. Como ocorre a seleção de professores para participar destes cursos?
 - a) Quantidade de participantes?
 - b) Qual foi a modalidade (presencial e/ou a distância)?
 - c) Qual foi o objetivo do(s) curso(s)?
 - d) Carga horária?
 - e) Qual foi o nível do curso (extensão, aperfeiçoamento, especialização, etc.)

Documentos oficiais que norteiam e/ou nortearam as ações municipais nesta área

28. Quais os documentos que foram elaborados em relação à educação especial neste município? (SOLICITAR CÓPIA DESSES DOCUMENTOS)
29. O município tem como prática apoiar-se ou nortear-se por documentos federais como leis, diretrizes, decretos para o desenvolvimento e/ou prestação dos serviços de educação especial? Em caso positivo, quais os documentos que são utilizados?
30. Que tipo de uso é feito desses documentos?

Processo de avaliação para a identificação dos estudantes com suspeita de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

31. Em geral, o encaminhamento inicial do estudante é feito por quem: pais, professores, outro profissional?
32. Você poderia comentar como é o processo de identificação para os diferentes tipos de condição, por exemplo:
 - a) deficiência intelectual
 - b) deficiência visual (baixa visão e cegueira)
 - c) deficiência auditiva ou surdez

- d) deficiências múltiplas
- e) surdocegueira
- f) altas habilidades/superdotação,
- g) transtornos globais do desenvolvimento?

33. Existe um profissional ou equipes para avaliar cada uma das condições apresentadas pelos estudantes? () SIM () NÃO

Se sim, quais profissionais? _____

34. São estes profissionais que definem e/ou encaminham os estudantes para o serviço de apoio? () SIM () NÃO

Em caso negativo, quem define os encaminhamentos para os serviços de apoio?

35. Qual é o local onde ocorre esta avaliação?

36. Como é escolhida a especificidade do serviço de apoio para cada condição apresentada pelo estudante?

- a) deficiência intelectual:
- b) deficiência visual (baixa visão e cegueira):
- c) deficiência auditiva ou surdez:
- d) deficiências múltiplas:
- e) surdocegueira:
- f) altas habilidades/superdotação:
- g) transtornos globais do desenvolvimento

37. Qual o tempo que dura em média este processo, do momento em que começa a avaliação até que o estudante comece a receber algum tipo de serviço de apoio?

38. Existe lista de espera de estudantes já identificados e que aguardam vaga nos serviços de apoio? () SIM () NÃO

Em caso positivo, para quais tipos de estudantes?

39. Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

Agradecemos a sua participação e seu envolvimento no esclarecimento das questões realizadas.

Ananindeua, _____

Adaptado do Link: http://www.oneesp.ufscar.br/instrumento_roteiro_de_entrevista

Acesso dia 22/06/2016

ANEXO C
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: () Fem. () Masc.

Atua em escola que atende alunos:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () EJA () Ensino Médio

Nível de atuação:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental

FORMAÇÃO INICIAL

Curso Superior realizado de que forma:

() Presencial () Semi-presencial (híbrido) () a distância

FORMAÇÃO CONTINUADA**TIPOS DE CURSO**

Relação dos cursos feitos nos últimos dois anos

➤ **ATUALIZAÇÃO (ATÉ 90 HORAS)**

() Presencial	() Instituição Pública
() A distância	() Instituição Privada

Ano de conclusão: _____

() Baixa visão	() Deficiência Física	() Altas Habilidades e Superdotação () Todas () Outros:
() Cegueira	() Deficiência Intelectual	
() Deficiência Auditiva	() Surdocegueira	
() Surdez	() Deficiência Múltipla	
() LIBRAS	() TGD	

➤ **APERFEIÇOAMENTO (90-180 HORAS)**

() Presencial	() Instituição Pública
() A distância	() Instituição Privada

Ano de conclusão: _____

() Baixa visão	() Deficiência Física	() Altas Habilidades e Superdotação () Todas () Outros:
() Cegueira	() Deficiência Intelectual	
() Deficiência Auditiva	() Surdocegueira	
() Surdez	() Deficiência Múltipla	
() LIBRAS	() TGD	

➤ **ESPECIALIZAÇÃO (360 HORAS)**

() Presencial	() Instituição Pública
() A distância	() Instituição Privada

Ano de conclusão: _____

() Baixa visão	() Deficiência Física	() Altas Habilidades e Superdotação () Todas () Outros:
() Cegueira	() Deficiência Intelectual	
() Deficiência Auditiva	() Surdocegueira	
() Surdez	() Deficiência Múltipla	
() LIBRAS	() TGD	

➤ **MESTRADO**

() Instituição Pública

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR

• Tempo de experiência em anos como professor de SRM:

LOCAL ONDE ATUOU	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	NÍVEL QUE ATENDEU (I/F)

Qual é o público específico que você trabalha:

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Baixa visão | <input type="checkbox"/> Deficiência Física | <input type="checkbox"/> Altas Habilidades e Superdotação |
| <input type="checkbox"/> Cegueira | <input type="checkbox"/> Deficiência Intelectual | <input type="checkbox"/> Todas |
| <input type="checkbox"/> Deficiência Auditiva | <input type="checkbox"/> Surdocegueira | <input type="checkbox"/> Outros: |
| <input type="checkbox"/> Surdez | <input type="checkbox"/> Deficiência Múltipla | |
| <input type="checkbox"/> LIBRAS | <input type="checkbox"/> TGD | |

Você participa de atividades gerais da escola, tais como:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Conselhos de classe | <input type="checkbox"/> Reuniões administrativas |
| <input type="checkbox"/> Reuniões com pais | <input type="checkbox"/> Atividades sociais, culturais |

1.Descreva, em poucas palavras, como é sua rotina de trabalho.

2.Como é sua relação profissional com o professor da sala comum?

3.Há algum tipo de atividade com o professor da sala comum? Como é esse trabalho?

4.Você acredita que deve existir um trabalho de articulação entre o educador especial e o professor da sala comum? Na sua opinião, como deveria ser?

5. Você e o professor da sala comum fazem planejamento juntos? Se sim, como vocês fazem? Se não, você acredita que deveriam fazer juntos? Ou cada um fazer o seu planejamento?

6. O que você destacaria, do contexto escolar, que facilita ou dificulta a articulação entre você e o professor da sala comum?

Ananindeua, _____

ANEXO D
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



INCLUSÃO ESCOLAR E ENSINO COLABORATIVO (COENSINO)
FICHA DE AVALIAÇÃO DO CURSO

Ministrante: Rossicleide Santos da Silva

Período: março e abril/2017

PARTE A

A atribuição da nota e as escalas do **grau de Satisfação e de Importância** variam de **1 a 5**, sendo:

		Insatisfatório	1	2	3	4	5	Bastante Satisfatório	4		
1 “Insatisfatório/ Sem importância”									“Satisfatório/Importante”;		
2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”		Sem Importância	1	2	3	4	5	Muito importante	5 “Muito satisfatório/ Muito importante”		
		3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”									
							1	2	3	4	5
LOCAL	1.	Estrutura do curso									
	1.1	Local das reuniões									
	1.2	Dia das reuniões									
	1.3	Horário das reuniões									
	1.4	Duração total do curso									
	1.5	Carga horária do curso									
	1.6	Relação carga-horária e tempo de duração do curso									
DIDÁTICA	2.	Estrutura das reuniões									
	2.1	Ordem de realização das atividades									
	2.2	Tempo para discussão da realidade do município									
	2.3	Discussão dos textos em sala									
	2.4	Clareza de conteúdo									
	2.5	Qualidade das informações em cada formação									
PROFESSOR	3.	Formador/ Pesquisador									
	3.1	Clareza nos assuntos abordados									
	3.2	Didática									
	3.3	Domínio do assunto proposto									
PESSOAL	4.	Participação pessoal (como aluno)									
	4.1	Participação pessoal nas discussões do grupo									
	5.	Relação do curso com sua atuação docente									
	5.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente									
	5.2	Contribuição para a melhoria do trabalho									
	5.3	Alteração da sua prática como profissional									

Adaptado de MENDES, E.G; ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**: Unindo esforços entre Educação Comum e Especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

ANEXO D (Continuação)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



QUESTÕES SOBRE O ENSINO COLABORATIVO 07/04/2017

1. Por que você ingressou na área da Educação Especial?

2. Você acredita que atua na linha do ensino colaborativo? () SIM () NÃO
Por quê?

Caso atue, dê exemplos.

3. Você acredita que o coensino é uma forma válida para se trabalhar com alunos com deficiência? () SIM () NÃO
Por quê?

4. Quais conteúdos/temas sobre coensino gostaria de discutir /aprofundar em nosso grupo de estudo?

5. O curso correspondeu as suas expectativas iniciais? Comente:

6. Destaque os aspectos quanto a esse processo formativo:

POSITIVOS:

NEGATIVOS:

7. Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários etc que achar pertinente.

8. Aconselharia o curso para outra pessoa? () Sim () Não. Por quê?

9. Registre um comentário que deseja fazer sobre esse processo formativo.

10. O que você destacaria do contexto escolar que facilita ou dificulta a realização do trabalho colaborativo?

Nome (facultativo) _____

Escola _____

Data ____/____/____

ANEXO E
ROTEIRO PARA O PLANEJAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO
IDENTIFICAÇÃO

Escola:
Educador do ensino comum:
Educador Especial:
Ano: Turma: Turno:
Assunto:
Data da atividade:
Atividades propostas:
Objetivos das atividades:
Materiais necessários:
Encaminhamentos das atividades:
Responsabilidades instrucionais no desenvolvimento das atividades:
Intervenções necessárias:
O que precisa ser redimensionado:
De que acomodações e adaptações o(s) aluno(s) necessitam.

Adaptado de RABELO, L.C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

DIÁRIO DE CAMPO (Continuação)

5. Analise de como se dá a parceria entre os professores (houve planejamento conjunto das atividades? Distribuíram-se as responsabilidades considerando as habilidades de cada um? O que poderia ter sido diferente?)
6. Avaliação do dia (que conhecimentos os alunos mobilizaram neste dia? O que demonstrou aprender de novo? Como interagiu? Os objetivos de aprendizagem foram alcançados? Que modificações no planejamento precisam ser feitas? O que precisa ser melhorado nas intervenções didáticas?)

Adaptado de RABELO, L.C.C. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. São Carlos: UFSCar, 2012.

ANEXO G

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA COMUM DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM

Pesquisador: ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58405816.2.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.759.743

Apresentação do Projeto:

A pesquisa ocorrerá em um município da região metropolitana de Belém e pretende trabalhar juntamente com professores da educação especial. A investigação será de cunho qualitativo, com base na pesquisa colaborativa, tendo como forma de coleta grupos focais com professores de educação especial que oferecerem algum tipo de apoio para os docentes da sala comum. Os dados do grupo focal serão gravados e transcritos literalmente, categorizados e analisados juntamente com os demais documentos coletados na pesquisa. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento da pesquisa em um município da área metropolitana de Belém provém da necessidade de se realizar estudo em aspectos micro em relação a este apoio na Região Norte.

Objetivo da Pesquisa:

Tem como objetivo principal: Descrever e analisar juntamente com professores da educação especial, a articulação entre este e o professor da sala comum de um município da região metropolitana de Belém, para atender os dispositivos legais sobre o apoio ao professor da sala comum; os objetivos secundários são: a) compreender, junto aos atores envolvidos, como a articulação entre esses profissionais ocorrem nesse tipo de apoio, com foco nas pequenas relações; b) apresentar modelos de apoio, entre eles o co-ensino, e discutir junto aos docentes de educação especial necessidades e possibilidades de implementação.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.759.743

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: foram contemplados - ok

Benefícios: foram contemplados - ok.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de grande pertinência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: ok.

Carta de autorização: ok.

Folha de rosto, comprovante de recepção: ok

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_745196.pdf	12/09/2016 23:18:35		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Rossicleide.pdf	12/09/2016 23:18:01	ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autor_Ananin_Rossi.pdf	12/09/2016 23:07:44	ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_investigador.doc	18/07/2016 20:21:07	ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_autorizacao_municipio_Ananindeua.pdf	18/07/2016 20:04:30	ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.759.743

Folha de Rosto	Rossicleide_folha_de_rosto.pdf	24/06/2016 10:45:45	ROSSICLEIDE SANTOS DA SILVA	Aceito
----------------	--------------------------------	------------------------	--------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 04 de Outubro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“O APOIO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SALA COMUM DE UM MUNICÍPIO DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**, sob responsabilidade da pesquisadora Rossicleide Santos da Silva. O objetivo principal deste estudo é descrever e analisar juntamente com professores da educação especial, a articulação entre este e o professor da sala comum de um município da região metropolitana de Belém, para atender os dispositivos legais sobre o apoio ao professor da sala comum.

Pensamos que este estudo nos possibilitará apresentar aos professores da sala comum, modelos de apoio como forma de ajudar a aprendizagem dos alunos com e sem deficiência que frequentam a escola comum. Esperamos que este estudo proporcione análise e reflexão sobre os modelos de apoio como forma de propostas de “inclusão” frequentes nas escolas regulares, assim como a relação de trabalho do professor do ensino comum com o professor especialista em Educação Especial.

Você foi selecionado (a) porque atende ao critério de seleção dos participantes da pesquisa, quais sejam:

- Professores efetivos ou temporários de educação especial atuantes em escolas municipais da cidade onde será realizada a pesquisa a partir do segundo semestre de 2016;
- Professores que atuam em escolas de um dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental e educação infantil.
- Representante da Educação Especial do Município estudado

Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves aos participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes poderão sentir pequeno desconforto em expor suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte dos participantes e buscará minimizá-los, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos escritos e orais que terão a proposta de analisar a sua colaboração na sala de ensino comum. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga. O material coletado é de fim exclusivo de estudo e divulgação científica, podendo ser apresentado em comunicações orais e pôsteres em eventos científicos, artigos científicos, capítulos de livros e na dissertação de Mestrado.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam os dados para contato com a pesquisadora e com sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Ananindeua, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do Sujeito da Pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Rossicleide Santos da Silva

RG: [REDACTED] **CPF:** [REDACTED]

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Mestrado.

Endereço: Conjunto Cidade Nova V, Travessa WE- 37, nº 521

Telefone: (91) 98723 4025

E-mail: educrss@gmail.com

Orientador

Nome: Carla Ariela Rios Vilaronga

RG: [REDACTED] **CPF:** [REDACTED]

Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, CEP: 13565-905.

Telefone: (16) 98821-9030

E-mail: crios@ufscar.br

APÊNDICE B
Professores da Educação Especial / Formação Continuada

Tipos de curso			
1 Baixa visão	5 Libras	9 Deficiência Múltipla	13 Outros
2 Cegueira	6 Deficiência Física	10 TGD	14 Não informado
3 Deficiência Auditiva	7 Deficiência Intelectual	11 Altas Habilidades e Superdotação	15. Cursando
4 Surdez	8 Surdocegueira	12 Todas	

IDENTIFICAÇÃO		FORMAÇÃO CONTINUADA (cursos feitos nos últimos anos)															
Professor	Idade	Atualização					Aperfeiçoamento					Especialização					
1. Amanda	34	13	-	-	-	-	13	-	-	-	-	13	-	-	-	-	
2. Artur	38																
3. Claudia	40	5					5	13				12					
4. Diana	29	1	2				3	4	5			13					
5. Dora	30	5										5					
6. Elen	30						13					5					
7. Eloisa	49	2/3	5/7	9	10	11	2	5	11			12					
8. Eva	33	13					5	13				13					
9. Everton	31	5										13					
10. Fernanda	38	13					13					13					
11. Giovana	44	5					7					13					
12. Ilma	51						5					13					
13. Ivo	32	5										13					
14. Maria	42	12					2	4	5			12					
15. Michele	37											13					

APÊNDICE B
Professores da Educação Especial / Formação Continuada (Cont.)

Tipos de curso			
1 Baixa visão	5 Libras	9 Deficiência Múltipla	13 Outros
2 Cegueira	6 Deficiência Física	10 TGD	14 Não informado
3 Deficiência Auditiva	7 Deficiência Intelectual	11 Altas Habilidades e Superdotação	15. Cursando
4 Surdez	8 Surdocegueira	12 Todas	

IDENTIFICAÇÃO		FORMAÇÃO CONTINUADA (cursos feitos nos últimos anos)														
Professor	Idade	Atualização					Aperfeiçoamento					Especialização				
16. Mirna	42	5	10				5					13				
17. Nely	37	13					14					13				
18. Olívia	47	1/2	3/5	6	7	9	2	3	5	7		13				
19. Paula	27	5										12				
20. Rafael	25	5										13				
21. Rita	31	5					12					5				
22. Rosa	46	5	13									13				
23. Sâmia	57	5	7	9	11	13	5					13				
24. Silvia	44	5					5					12				
25. Vanessa	31	5					12					12				

APÊNDICE B
Professores da Educação Especial / Experiência como professor

Local de atuação	Público específico que trabalha			Atividades gerais da Escola
1 Uma escola	1 Baixa visão	6 Deficiência Física	11 Altas Habilidades e Superdotação	1 Conselhos de classe
2 Duas escolas	2 Cegueira	7 Deficiência Intelectual	12 Todas	2 Reuniões de pais
3 Três escolas	3 Deficiência Auditiva	8 Surdocegueira	13 Outros	3 Reuniões administrativas
4 Mais de três escolas	4 Surdez	9 Deficiência Múltipla	14 Não informado	4 Atividades sociais, culturais
5. Não informado	5 LIBRAS	10 TGD		

IDENTIFICAÇÃO		EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR																	
Professor	Idade	Tempo de experiência como professor do SRM					Público específico que trabalha									Atividades gerais da Escola			
		Local de atuação	Tempo	Ed. Infantil	Ens. Fund.	EJA													
1. Amanda	34	2	3 anos	X	X	X	1/2	3/6	7	9	10	11	-	2	3	4	-		
2. Artur	38	5	-	-	-	-	2	7	9	13	-	-	-	2	3	4	-		
3. Claudia	40	NI	NI	NI	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
4. Diana	29	5	-	-	-	-	6	10	-	-	-	-	-	2	4	-	-		
5. Dora	30	5	-	-	-	-	6	7	9	10	-	-	-	1	2	3	4		
6. Elen	30	NI	-	-	-	-	6	13	-	-	-	-	-	2	3	4	-		
7. Eloisa	49	2	16 anos	X	X	X	1/3	4/6	7/9	10	11	13	-	1	2	3	4		
8. Eva	33	3	1 ano	X	X	-	6	7	13	-	-	-	-	2	3	4	-		
9. Everton	31	2	2 anos		x		1	6	7	10				2	3	4			
10. Fernanda	38	1	3 anos	-	X	-	6	7	9	10	-	-	-	2	4	-	-		
11. Giovana	44	2	8 anos		x		1	2	6	7	9	10		1	2	3	4		
12. Ilma	51	2	11 anos	-	X	-	1/2	3	4	5	6	7	10	2	3	4	-		
13. Ivo	32	5	-	-	-	-	6	7	-	-	-	-	-	1	2	3	4		
14. Maria	42	3	7 anos	X	X	-	1/2	3/4	5	6	7	10	-	1	2	4	-		
15. Michele	37	1	-	-	-	-	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
16. Mirna	42	1	2 anos	X	X	-	1	3	6	7	9	10	13	2	4	-	-		
17. Nely	37	5	-	-	-	-	1	6	7	10	-	-	-	1	2	3	4		
18. Olivia	47	2	4 anos	X	X	-	1	6	7	10	-	-	-	2	4	-	-		

IDENTIFICAÇÃO		EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR																
Professor	Idade	Tempo de experiência como professor do SRM					Público específico que trabalha							Atividades gerais da Escola				
		Local de atuação	Tempo	Ed. Infantil	Ens. Fund.	EJA												
19. Paula	27	5	-	-	-	-	2	3	6	7	-	-	-	2	3	4	-	
20. Rafael	25	5	-	-	-	-	6	7	10	-	-	-	-	3	-	-	-	
21. Rita	31	1	9 M	-	-	-	3	6	10	-	-	-	-	2	3	4	-	
22. Rosa	46	NI	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	2	3	4	-	
23. Sâmea	57	1	NI	-	-	-	1	2	4	6	7	9	11	1	2	3	4	
24. Silvia	44	3	14 anos	X	X	-	1/2	3/6	7	9	10	11	-	3	4	-	-	
25. Vanessa	31	1	1 ano	-	X	-	6	7	10	-	-	-	-	2	3	-	-	

