

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



**MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA**

**CULTURAS COLABORATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: LIMITES E  
POTENCIALIDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA  
CENTRADA NA ESCOLA**

**SÃO CARLOS**

**2020**

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



**MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA**

**CULTURAS COLABORATIVAS E INCLUSÃO ESCOLAR: LIMITES E  
POTENCIALIDADES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA  
CENTRADA NA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

**Orientadora: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes**

**SÃO CARLOS**

**2020**

Silva, Maria do Carmo Lobato da

Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola / Maria do Carmo Lobato da Silva -- 2020. 282f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Enicéia Gonçalves Mendes

Banca Examinadora: Carla Ariela Rios Vilaronga, Gerusa Ferreira Lourenço, Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Cultura escolar colaborativa. 3. Formação continuada. I. Silva, Maria do Carmo Lobato da. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário 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

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria do Carmo Lobato da Silva, realizada em 29/09/2020.

#### **Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes (UFSCar)

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP)

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (UNIFESSPA)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## DEDICATÓRIA

A minha mãe, Neuziana Gibson Lobato (*in memoriam*), que me trouxe ao mundo e cuidou de mim com muito amor no tempo que esteve conosco. Tenho amor profundo por ela, com toda sua simplicidade, humildade e com aquele sorriso tímido, estar a repetir “está aqui, uma grande mulher”.

*A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.*

Paulo Freire, 1987, p.16.

## AGRADECIMENTOS

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.*  
Paulo Freire

A Deus pela dádiva da vida e por me permitir a chegar até aqui.

O processo de doutoramento é um grande desafio que exige muita concentração e dedicação para dar conta da literatura que demanda e das abdições necessárias para o processo de elaboração e reflexões. A construção de cada linha, cada capítulo é um processo as vezes penoso e solitário, contudo, a construção teórica não foi uma tarefa de uma voz só. Por mais que guarde o compromisso e responsabilidade da produção individual esta tese foi constituída por muitas vozes, por isso, não há como deixar de ressaltar o pensamento e trabalho coletivo presente. Espero que os agradecimentos, que normalmente tão pouco fazem jus a quem merece, consigam expressar minha enorme gratidão a todos e todas que, de forma direta ou indireta, numa ou noutra etapa me ajudaram a construí-la, ajustá-la, melhorá-la e, por fim, apresentá-la.

Quero agradecer especialmente a minha orientadora, Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, pelo estímulo intelectual, seriedade, confiança, acolhimento, ensinamentos valiosos, por sua dedicação e comprometimento que me inspiram.

À estimada professora Marinalva Oliveira com quem aprendi a fazer pesquisa e que me orientou na graduação, iniciação científica e mestrado, sem seu apoio eu não teria chegado aqui. Reconheço que minha trajetória na Pós-graduação nas Universidades Públicas (UNIFAP e UFSCAR) foram especialmente marcadas por estas duas professoras (Marinalva e Enicéia), generosas, humanas e dedicadas, que me deram liberdade, autonomia científica e muito aprendizado. Minha eterna gratidão!

Às queridas professoras Carla Vilaronga, Geresa Lourenço, Lucélia Rabelo e Vera Lúcia Capellini que compuseram minha banca de qualificação e defesa, gratidão pelas valiosas contribuições no estudo e, para além deste momento tão importante, participam e participaram de meu crescimento acadêmico-científico.

Aos queridos e queridas colegas do grupo de pesquisa GP-FOREESP, que sem dúvida, com suas múltiplas vozes me ajudaram na construção e discussão deste trabalho. É um trabalho de muitas vozes e colaborações!

Aos meus familiares, que compreenderam e se engajaram junto comigo nessa minha trajetória às vezes sofrida, mas que trouxe muitos momentos de felicidade. Obrigada por toda a força e apoio! Conto sempre com vocês!

A minha mãe, Neuziana Gibson (*in memoriam*), que me ensinou o respeito profundo pelos outros e entender a humildade como último degrau da sabedoria. Seus ensinamentos estão sempre muito presentes na minha vida. Amar-te-ei sempre!

A meu pai Jonas Lobato, por me ensinar a ter força e lutar por aquilo que acredito.

À querida e amável Carla Roberta por me ensinar que as coisas mais simples da vida são as mais belas, e por acreditar sempre no meu potencial!

Às amigas Kelly Gomes e Ana Paula Cantarelli, pelo companheirismo e ajuda nessa caminhada.

Ao amigo Claudóvil Júnior e as amigas Roseli e Rosinete pela confiança e contribuições no desenvolvimento desse estudo.

Faço referência à minha trajetória dentro da universidade pública (graduação e mestrado) na UNIFAP, que me transformou, foram anos de muitas experiências e aprendizados como acadêmica, e agora como professora do colegiado de Pedagogia/Campus Santana.

Quero agradecer a UFSCAR por me receber e aos professores da Pós-Graduação em Educação Especial pelas valiosas intervenções científicas!

Aos anos em que trabalhei como professora na Universidade do Estado do Amapá e no Município de Santana/AP, que me tornaram uma profissional da educação inquieta e que me instigaram a seguir a carreira acadêmica e a pesquisar mais e mais. A todos meus queridos ex-alunos e ex-alunas que muito me ensinaram.

Aos companheiros e companheiras das lutas sindicais e políticas, que sempre caminharam lado a lado na luta em defesa da classe trabalhadora.

Aos novos e velhos amigos, mais distantes ou mais presentes, que me deram força, incentivo e me encorajaram! Vocês tornaram essa caminhada mais leve e divertida!

Aos amigos da turma de 2017 da Pós-Graduação em Educação Especial/UFSCar, especialmente a Waldísia e Ednaldo que caminharam junto comigo nesse processo de doutoramento.

Aos funcionários da secretaria da Pós-Graduação em Educação Especial, sempre muito eficientes e prestativos.

As crianças, jovens e adultos, público da Educação Especial, que nos ensinam a cada dia que as limitações são socioeconômicas, políticas e culturais!

Aos professores, professoras e demais profissionais da escola, sujeitos dessa rica história – que participaram generosamente desse estudo e trouxeram suas bagagens de conhecimentos e experiências! Sem a colaboração de todos/todas e de cada um/uma de vocês não seria possível a construção desse estudo! Meu muito obrigada!

SILVA, M.C.L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar**: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 295f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

## RESUMO

O trabalho pedagógico colaborativo tem sido destacado como uma das condições e estratégias necessárias para a melhoria dos processos de escolarização do público alvo da Educação Especial, bem como se configura como espaço potente para o desenvolvimento profissional de equipes escolares. O desafio para a pesquisa consiste em descobrir como prover formação para a promoção do trabalho colaborativo na escola. O presente estudo partiu das seguintes indagações: a) Uma formação continuada centrada na escola tendo como foco o trabalho colaborativo em equipes de ensino poderia potencializar o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas nas classes comuns? e b) Quais limites e potencialidades teriam esse programa de formação para fomentar culturas docentes colaborativas que visem escolarização do público alvo da Educação Especial? A partir dessas questões estabelecemos os seguintes objetivos: Desenvolver, implementar e avaliar um Programa de Formação continuada enfocando a colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Foi um estudo fundamentado na abordagem qualitativa e pressupostos da pesquisa colaborativa. Participaram 19 profissionais de uma escola pública de um município do Estado do Amapá-AP, dos quais 15 professores das classes comuns, a professora do atendimento educacional especializado, a da sala de leitura, a cuidadora educacional e a gestora escolar. O programa formativo envolveu três eixos temáticos, distribuídos em sete encontros, totalizando 30 horas, via modelo de formação centrada na Escola, e foram utilizadas ferramentas formativas descritivas e interventivas. Com base na análise fundamentada dos dados, foram derivadas cinco categorias de análise: 1) A dimensão estrutural e organizacional para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar, 2) A dimensão pedagógica do trabalho colaborativo para inclusão escolar, 3) A dimensão formativa do trabalho colaborativo: contribuições no processo de desenvolvimento profissional, 4) Avaliação do programa de formação e, por fim, 5) Considerações sobre a sustentabilidade de práticas colaborativas e inclusivas. Os resultados apontaram que as ferramentas formativas descritivas da cultura escolar e das práticas pedagógicas evidenciaram as reações e o modo como cada um vivenciava a realidade da presença de estudantes público alvo da Educação Especial no interior da escola, e guardava relação com conhecimentos, interações e relações profissionais que estabeleciam com os pares, e com as condições pedagógicas e o apoio oferecido no ambiente de trabalho. As estratégias formativas de intervenção nos conceitos e nas práticas pedagógicas incidiram em reflexões sobre concepções, atitudes e estratégias pedagógicas fundamentadas em princípios de intervenções universais, visando a qualidade do ensino para todos os estudantes. As evidências permitiram concluir que os conhecimentos teóricos sobre culturas colaborativas e estratégias universais de ensino durante o programa de formação possibilitaram as equipes de ensino a construção de novos conhecimentos, aumento de expectativas da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial e ampliação de repertórios para elaboração de planejamentos de aulas colaborativas consubstanciadas em estratégias universais de ensino.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Cultura escolar colaborativa. Formação continuada de professores. Desenvolvimento profissional. Trabalho pedagógico colaborativo.

SILVA, M.C.L. **Collaborative cultures and school inclusion: Limits and potential of continuing education centered at school.** 282f. Doctoral thesis. Graduate Program in Special Education. Federal University of São Carlos. São Carlos, 2020.

### ABSTRACT

Collaborative pedagogical work has been highlighted as one of the necessary conditions and strategies for improving the schooling processes of the target audience of Special Education, as well as being a powerful space for the professional development of school teams. The challenge for research is to find out how to provide training to promote collaborative work at school. The present study was based on the following questions: a) Continuing education centered on the school, focusing on collaborative work in teaching teams, could enhance the development of inclusive pedagogical strategies and practices in common classes? and b) What limits and potential would this training program have to foster collaborative teaching cultures aimed at schooling the target audience of Special Education? Based on these questions, we established the following objectives: Develop, implement and evaluate a Continuing Education Program focusing on collaboration between teaching teams in order to foster collaborative school culture and enhance inclusive pedagogical strategies and practices. It was a study based on the qualitative approach and assumptions of collaborative research. Nineteen professionals from a public school in a municipality in the state of Amapá-AP participated, of which 15 were teachers from the common classes, the teacher of specialized educational assistance, the one from the reading room, the educational caregiver and the school manager. The training program involved three thematic axes, distributed in seven meetings, totaling 30 hours, through a training model centered on the School, and descriptive and interventional training tools were used. Based on the reasoned analysis of the data, five categories of analysis were derived: 1) The structural and organizational dimension for the development of collaborative work from the perspective of school inclusion, 2) The pedagogical dimension of collaborative work for school inclusion, 3) The dimension formative of collaborative work: contributions to the professional development process, 4) Evaluation of the training program and, finally, 5) Considerations about the sustainability of collaborative and inclusive practices. The results showed that the descriptive formative tools of school culture and pedagogical practices showed the reactions and the way in which each experienced the reality of the presence of students targeted by Special Education within the school, and was related to knowledge, interactions and relationships professionals they established with their peers, and with the pedagogical conditions and support offered in the work environment. The formative strategies of intervention in the pedagogical concepts and practices focused on reflections on conceptions, attitudes and pedagogical strategies based on principles of universal interventions aiming at the quality of teaching for all students. The evidence allowed us to conclude that the theoretical knowledge about collaborative cultures and universal teaching strategies during the training program enabled the teaching teams to build new knowledge, increase expectations of the learning of the public students of Special Education and expand repertoires for the elaboration of collaborative class planning embodied in universal teaching strategies.

**Keywords:** Special Education. Collaborative Culture at school. Continuing teacher education. Professional development. Collaborative Pedagogical Work.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Formas de culturas docentes.....	36
<b>Figura 2</b> - Níveis de colegialidade entre docentes.....	38
<b>Figura 3</b> - Faixa etária e gênero dos participantes aptos ao programa de formação.....	77
<b>Figura 4</b> - Tempo de experiência no magistério e na escola Municipal.....	78
<b>Figura 5</b> - Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.....	90
<b>Figura 6</b> - Continuação das etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados.....	91
<b>Figura 7</b> - Evolução das matrículas de estudantes PAEE no município investigado, nos anos de 2000 a 2018.....	112
<b>Figura 8</b> - Escala temporal de SRM implantadas no município investigado de 2008-2018.....	119

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Síntese dos desafios e possibilidades para a melhoria da interação entre os professores no Coensino.....	60
<b>Quadro 2</b> - Comparação entre o número de aptos e concluintes do Programa de Formação.....	76
<b>Quadro 3</b> - Caracterização das Equipes de Ensino .....	80
<b>Quadro 4</b> - Desenvolvimento do Programa de Formação via colaboração.....	96
<b>Quadro 5</b> - Total de matrículas da Educação Especial no município estudado.....	115
<b>Quadro 6</b> - Matrículas de estudantes PAEE por categoria matriculados na rede de ensino em 2019.....	116
<b>Quadro 7</b> - Quantitativo de estudantes identificados como PAEE por gênero e categorias atendidas no AEE na sala de recurso.....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AP</b>	Amapá
<b>APAEE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CAP/UERJ</b>	Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues Silveira
<b>CEPA</b>	Centro de Educação Profissional do Amapá
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DMEE</b>	Diretrizes Municipais de Educação Especial
<b>DIEES</b>	Divisão de Ensino Especial
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>GP- FOREESP</b>	Grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humana
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituições de Educação Superior
<b>IFAP</b>	Instituto Federal de Educação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEC</b>	Núcleo de Educação e Cultura
<b>NEES</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>ONEESP</b>	Observatório Nacional de Educação Especial
<b>PAEE</b>	Público Alvo da Educação Especial
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNEE-PEI</b>	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SENAI</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>SESI</b>	Serviço Social da Indústria
<b>SRM</b>	Salas de Recursos Multifuncionais
<b>UEAP</b>	Universidade do Estado do Amapá
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UFSCAR</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>UNIFAP</b>	Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>1 A ABORDAGEM DAS CULTURAS COLABORATIVAS PARA O CAMPO EDUCACIONAL</b> .....	29
2.1 CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES: DO INDIVIDUALISMO A FORMAS DE COLABORAÇÃO NA ESCOLA. ....	32
<b>1.1.1 O Trabalho Colaborativo na Escola como Potencializador do Desenvolvimento Profissional de Professores</b> .....	39
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO NA ESCOLA: OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	45
<b>1.2.1 Formação Continuada Centrada na Escola e as Estratégias Colaborativas</b> .....	47
<b>2 TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	51
2.1 CONTRIBUIÇÕES DO COENSINO PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PAEE: RECORTE DE PESQUISAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL .....	52
<b>2.1.1 Buscando Superar os Desafios no Coensino como Apoio a Inclusão Escolar</b> .....	59
2.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM ENSINO COLABORATIVO E CONSULTORIA COLABORATIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	61
<b>3 MÉTODO</b> .....	68
3.1 TIPO DE PESQUISA .....	69
<b>3.1.1 Contexto do Município da Amazônia Amapaense Investigado</b> .....	71
<b>3.1.2 Local do Estudo</b> .....	74
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	75
<b>3.2.1 Descrição das Equipes de Ensino Concluintes do Programa de Formação Continuada</b> .....	83
3.3 INSTRUMENTOS, MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA COLETA DE DADOS ...	85
<b>3.3.1 Instrumentos para Obtenção de Informações da Pesquisa</b> .....	85
<b>3.3.2 Estrutura do Curso</b> .....	87
<b>3.3.3 Materiais Formativos</b> .....	88

<b>3.3.4 Equipamentos.....</b>	<b>88</b>
3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	88
<b>3.4.1 Etapa I – Planejamento do Programa de Formação Continuada Via Colaboração para Escolarização Do PAEE .....</b>	<b>92</b>
<b>3.4.2 Etapa II - Implementação do Programa de Formação Continuada Via Colaboração .....</b>	<b>94</b>
3.4.2.1 Descrição dos encontros .....	101
<b>3.4.3 Etapa III - Avaliação dos Conhecimentos Adquiridos, do Curso e do Processo Formativo .....</b>	<b>105</b>
<b>3.4.4. Etapa IV - Seguimento de Proposta.....</b>	<b>106</b>
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	106
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>109</b>
4.1 A DIMENSÃO ESTRUTURAL E ORGANIZACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR .....	110
<b>4.1.1 Contexto da Política de Educação Especial de um Município da Região Norte: Recortes de uma Realidade.....</b>	<b>110</b>
<b>4.1.2 Contexto e Vivências da Política Especial na Escola Equinócio das Águas .....</b>	<b>122</b>
4.1.2.1 Estrutura física, recursos materiais da Escola Equinócio das Águas .....	125
4.1.2.2 Aspectos da cultura profissional da Escola Municipal Equinócio das Águas frente a inclusão de estudantes PAEE .....	127
4.1.2.3 Cultura profissional docente: Do individualismo restringido à colegialidade artificial no cotidiano da Escola Equinócio das Águas .....	135
4.1.2.4 Sentidos de colaboração/colaborador na Cultura da Escola Equinócio das Águas ....	138
4.1.2.5 Concepções do lugar da Classe Comum e da Educação Especial na escolarização do PAEE .....	140
4.2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO COLABORATIVO PARA INCLUSÃO ESCOLAR.....	143
<b>4.2.1 O Trabalho Colaborativo para Inclusão Escolar: O que Dizem as Equipes de Ensino .....</b>	<b>144</b>
4.2.1.1 Ressignificando o trabalho pedagógico entre Classe comum e Educação Especial e o papel das lideranças escolares nas condições para o trabalho colaborativo .....	146

4.2.1.2 Notas sobre o fazer pedagógico entre Classe Comum e Educação Especial.....	150
<b>4.2.2 Produzindo Casos de Ensino em Equipes: Reflexões Sobre a Prática Pedagógica em Sala de Aula e Possibilitando uma Formação Teórico-prática .....</b>	<b>152</b>
4.2.2.1 Casos de ensino da Equipe de ensino 1: Professoras Teodora, Letícia e Elsa .....	154
4.2.2.2 Casos de ensino da Equipe 2: Professoras Juliana e Adele .....	159
4.2.2.3 Caso de ensino da equipe 3: Professor Henrique .....	161
<b>4.2.3 Traçando Caminhos para o Planejamento Pedagógico Colaborativo: Ressignificando as Práticas de Ensino .....</b>	<b>163</b>
4.2.3.1 Planejamentos da Equipe de Ensino 1 .....	166
4.2.3.2 Planejamentos da Equipe de Ensino 2 .....	169
4.2.3.3 Planejamentos das Equipes de Ensino 3 .....	170
<b>4.3 A DIMENSÃO FORMATIVA DO TRABALHO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>	<b>173</b>
<b>4.3.1 Oportunidades de Formação Centrada na Escola: O Trabalho Colaborativo como Contexto de Aprendizagens .....</b>	<b>173</b>
<b>4.3.2 Conteúdos e Estratégias Potentes na Formação dos Colaboradores na Escola.....</b>	<b>176</b>
<b>4.3.3 Limites da Formação Continuada Via Colaboração entre Professores e Demais Profissionais da Escola .....</b>	<b>179</b>
<b>4.3.4 Potencialidades da Formação Continuada Via Colaboração Entre Professores e Demais Profissionais da Escola .....</b>	<b>181</b>
<b>4.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA COLABORAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>186</b>
<b>4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE SUSTENTABILIDADE DE PRÁTICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL EQUINÓCIO DAS ÁGUAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>192</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ...</b>	<b>231</b>
<b>APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E FORMAÇÃO NO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA .....</b>	<b>234</b>

<b>APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO .....</b>	<b>235</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICE E - FICHA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL E ATUAÇÃO DOCENTE E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA (II).....</b>	<b>241</b>
<b>APÊNDICE F- ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E SITUAÇÕES-PROBLEMAS .....</b>	<b>247</b>
<b>APÊNDICE G - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO .....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE H - FICHA DE AVALIAÇÃO OBJETIVA PARA COLETA DE ANOTAÇÕES QUE OS PARTICIPANTES CONSIDEREM RELEVANTES NA FORMAÇÃO REALIZADA.....</b>	<b>253</b>
<b>APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO DE SEGMENTO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS APRENDIDAS DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>256</b>
<b>APÊNDICE J - ROTEIRO PARA DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA PESQUISADORA .....</b>	<b>258</b>
<b>APÊNDICE K - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR .....</b>	<b>259</b>
<b>APÊNDICE L - SINTESE DOS CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELAS EQUIPES .....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICE M - SINTESE DOS PLANEJAMENTOS DE AULA ELABORADO PELAS EQUIPES DE ENSINO .....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO I - CASO DE ENSINO 1: INCLUSÃO: REALIDADE OU UTOPIA?.....</b>	<b>268</b>
<b>ANEXO II - CASO DE ENSINO 2: INCLUIR ESCOLARIZANDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O ENSINO COLABORATIVO .....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO III - MODELO DE PLANO DE AULA BASEADO NOS PRINCÍPIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORATIVAS .....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO VI - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>279</b>

## APRESENTAÇÃO

Antes de compartilhar fatos marcantes de minha trajetória pessoal e profissional que se vinculam com a justificativa pela escolha da temática proposta na tese preciso falar do lugar de onde venho e de minhas origens: Sou marajoara (nascida na ilha do Marajó, PA), paraense por nascimento, mas amapaense por viver até hoje nessa Terra. Nasci as margens do esplendoroso rio Amazonas, filha de ribeirinhos e caboclos da Amazônia, sendo a irmã mais nova de uma família com oito irmãos, três homens e cinco mulheres. Aos três anos de idade minha família toda migrou para a cidade de Macapá-AP em busca de melhores condições de trabalho e vida. Todo meu percurso de escolarização foi realizado em escolas públicas, a qual me orgulho muito, porque foram transformadoras em minha trajetória de vida.

Em 1998 iniciei o curso do Magistério, e foi quando tive o primeiro contato com estágio na docência e com pessoas com deficiência. Particularmente, esse primeiro contato ocorreu ao realizar uma atividade pedagógica de visita de campo numa instituição especializada, que acolhia e cuidava de pessoas com deficiência intelectual, transtornos mentais entre outras. Nesse momento resgato em minha memória uma experiência com essas crianças, jovens e adultos institucionalizados. Antes de irmos à atividade de campo recebíamos orientações prévias. Dentre elas que, nós estudantes mulheres, não poderíamos ir com roupas como vestido, saia ou com decotes e tão pouco usar pulseiras e brincos longos porque poderiam chamar atenção das pessoas com deficiência, pois elas poderiam querer “arrancar” ou de repente nos atacar. Assim, toda essa representação negativa, reforçava os estigmas sobre as pessoas com deficiência, e sem dúvida nos causava medo.

Recordo-me que logo ao entrar na instituição especializada tinha um grande corredor, aquilo me assustava, e tão logo fomos conhecer algumas salas, muito pequenas, algumas intituladas de salas de oficina de artes e uma outra com alguns brinquedos infantis. Essa instituição, em particular, acolhia crianças abandonadas (desde muito pequenas), crianças maiores, jovens e adultos com deficiência e transtornos mentais graves. Ao recordar da aparência dessas pessoas lembro-me de ver mais jovens e adultos com síndrome de Down. Até então não sabia o que era, dado que as representações sociais construídas eram de “doentes mentais” e agressivos, portanto, não podíamos nos aproximar, principalmente nós mulheres. Nesta instituição havia um setor que ficava no fim do corredor, uma área restrita, onde circulavam alguns adultos com algum tipo de transtorno mental grave.

A instituição tinha um misto de sala de aula (pequenas) com salas de artes, artesanato, pintura e outro pavilhão com camas que pareciam de hospitais, lembro-me do cheiro que

realmente parecia com um hospital. Uma situação que me deixou desconfortável foi quando uma jovem com síndrome de Down se aproximou, começou a mexer com uma pulseira no meu braço, lembrei-me na hora que a professora e os profissionais haviam orientado: “não ir com pulseiras e colares”. E agora o que fazer? E não fazia ideia como lidar com a situação. Meus colegas e professora não estavam por perto. Eu não sabia como interagir com uma pessoa com síndrome de Down, (com toda a representação negativa que eu tinha em mente, já estava na defensiva), então deixei ela mexer na pulseira, tocar no meu braço. E percebi que eu era a estranha para ela ou, no mínimo, despertava sua curiosidade, já que naquele ambiente só conviviam com outros supostamente “iguais”, com pouca interação e poucas visitas.

O que penso hoje é que ela soube lidar comigo, chegar próximo de mim, me ver de perto, ver minha pulseira colorida, se aproximar, sem me julgar socialmente. Hoje avalio que na formação inicial de professores é indispensável o contato com classes escolares com um público diversificado, incluindo estudantes com deficiência, transtorno do espectro do autismo e estudantes com altas habilidades/superdotação. Nós precisamos conhecer, conviver, compartilhar experiências para que ambos saíamos enriquecidos com o convívio com o outro e principalmente romper com preconceitos e estigmas sobre as pessoas com deficiência.

Meu contato com a Educação Especial e as discussões em torno de formação de professores e práticas pedagógicas teve início durante o curso de pedagogia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em especial no meu terceiro ano de curso, em meados de 2007, quando ingressei no Núcleo de Educação e Cultura (NEC), grupo de pesquisa coordenado na época pela Profa. Dra. Marinalva Silva Oliveira. No primeiro ano discutíamos a partir da perspectiva histórico-cultural da aprendizagem e desenvolvimento, com foco em crianças sem deficiência. Nosso, porque a base do grupo sempre foi pautada no coletivo e nos princípios democráticos.

É importante enfatizar que eu só conseguir me dedicar e dar continuidade aos estudos durante a formação inicial, porque fui bolsista da iniciação científica com financiamento do CNPq. Entendo o quão é necessário o auxílio estudantil para a permanência do estudante na Universidade e incentivo ao desenvolvimento de (novos) pesquisadores.

O envolvimento com a temática sobre Educação Especial nasceu “literalmente” com a chegada de Gabriel, filho da professora Marinalva, que nasceu com síndrome de Down. Após a licença maternidade a professora retornou ao grupo, e coletivamente decidimos voltar nosso foco sobre inclusão escolar de estudantes público da Educação Especial, e construímos um projeto “guarda-chuva” com esse foco. A minha curiosidade em querer saber mais sobre aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, como a escola estava organizada

para atender esse público, que tipo de serviços e apoios eram oferecidos, o papel dos professores da classe comum no processo de ensino-aprendizagem, entre outras questões, culminou na minha pesquisa da iniciação científica e, posteriormente, na minha pesquisa de Mestrado.

Em 2008, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia e fiz concurso para Educação Básica no município de Santana-AP, segundo mais populoso do Amapá/AP, onde trabalhei por seis anos como professora, e lá tive experiência em atuar na Educação Infantil, nos Anos iniciais (3º e 5º ano), na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na coordenação pedagógica do turno da noite. Sem dúvida essas experiências foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Contudo, como professora eu não trabalhei pontualmente com estudantes identificados e/ou diagnosticados como Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na classe comum do ensino regular, porém atuei com crianças, jovens e adultos com grandes dificuldades de aprendizagem, resultante da condição de risco e vulnerabilidade social.

Quantas vezes presenciei crianças e jovens que vinham pelo lanche oferecido na escola. Nesses momentos vinham à tona lembranças de minha infância que representou essa situação em ir para escola e aguardar a merenda, em ir só com o chinelinho ou sapato que ganhava das irmãs que trabalhavam como domésticas, ou ir com uma sacolinha levando um caderno de arame espiral pequeno e um pedaço de lápis. E essa mesma situação que vivi no passado, agora presenciada com outras crianças. E quantos momentos me senti impotente na condição de professora, quantas... Inúmeras vezes perguntava a alguns estudantes o porquê da ausência na Escola? Respostas como "professora não vim porque não tinha caderno ou, não vim porque tive que ficar em casa cuidando dos irmãos mais novos", infelizmente, essas situações ainda fazem parte da realidade de muitas famílias amazônicas.

Fiz lindas amizades no trabalho, amizades para a vida toda e em diálogos nos corredores da escola compartilhávamos alegrias, frustrações e os nossos muitos desafios.

Continuando a participação no grupo de pesquisa na UNIFAP prossegui com o sonho de seguir estudando e trabalhando. Em 2009, fiz seleção no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (2009-2011) na linha Sociedade, Cultura e Desenvolvimento, e fui aprovada. Minha pesquisa envolveu o debate sobre o papel dos professores da classe comum na inclusão escolar de estudantes com síndrome de Down, focalizando a descrição dos problemas da prática dos professores e o reflexo da política de inclusão no trabalho docente. A partir dos resultados apontados na pesquisa surgiram outras inquietações, e a necessidade de realizar novos estudos que produzissem conhecimentos que permitissem reflexões e mudanças nas práticas escolares, com contribuições mais diretas com os processos formativos dos professores e demais profissionais da escola que atuam com PAEE.

A carreira de professora no magistério superior iniciou com minha aprovação como professora substituta da Universidade do Estado do Amapá (2011-2012), e depois aprovada no concurso público como professora efetiva nessa mesma instituição (2013-2015) a qual junto com outros colegas buscamos implementar a disciplina de “Prática Pedagógica voltada a inclusão escolar do PAEE” no curso de Pedagogia, além da disciplina de “Fundamentos da Educação inclusiva” e “Braille”, no curso de licenciatura em Pedagogia, e garantir em todos os cursos de licenciatura a disciplina “Fundamentos da Educação Inclusiva”, “Braille e Língua Brasileira de sinais (LIBRAS)”<sup>1</sup>.

Além disso, inaugurei linha de pesquisa na área de Educação Especial para orientação de trabalho de conclusão de curso (TCC) e projetos de pesquisa e extensão. Por isso sou muito grata a instituição UEAP e aos colegas do curso de pedagogia da UEAP por terem me acolhido e possibilitado a primeira experiência como pesquisadora e professora na carreira no magistério superior.

Mas, meu sonho de retornar a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) como professora sempre foi muito presente, pois foi lá que iniciei minha carreira na pesquisa junto com o grupo o qual fazia parte. E em 2015 fiz novamente concurso público para UNIFAP, e no final deste mesmo ano retornei como professora assistente, na área de Educação Especial, prática e Estágio no campus de Santana-AP. Como esse campus da Universidade foi implantado há pouco tempo havia pouquíssimos grupos de pesquisa e nenhum na área da educação, e esse foi nosso primeiro feito, implementar um grupo interdisciplinar de pesquisa em educação, com linha de pesquisa na Educação Especial.

Nesse mesmo período de empolgação em retornar à instituição a qual me formei e com experiências anteriores maravilhosas, também veio a necessidade de buscar novos conhecimentos, de aprofundar estudos na área e o sonho de ingresso no doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Em anos anteriores já havia concorrido duas vezes no processo seletivo.

Então, em 2016 prestei seleção novamente e fui aprovada, iniciando em 2017 meus estudos de doutoramento. E com o aceite da querida e referenciada professora Enicéia Gonçalves Mendes em me orientar iniciamos um processo de construção coletiva e colaborativa de mais um trabalho de pesquisa, cujo objetivo principal foi desenvolver e implementar um Programa de Formação continuada via colaboração entre equipes de ensino com vistas a

---

<sup>1</sup> Língua Brasileira de Sinais já era uma disciplina obrigatória na matriz curricular dos cursos de pedagogia, atendendo a Lei 10.436/2002.

fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas.

Enfim, esperamos que essa pesquisa contribua para a discussão de modelos de formação colaborativa de professores e demais profissionais, centrada na Escola, além de reflexões sobre estratégias e práticas pedagógicas inclusivas pautadas em intervenções universais.

E assim, espero que esse relato pessoal e profissional seja motivo de inspiração para acadêmicos e profissionais da Educação a seguirem se envolvendo e produzindo conhecimentos acadêmico-científicos que possam impactar na qualidade do processo de escolarização dos estudantes PAEE e no desenvolvimento profissional de professores e demais profissionais atuantes na inclusão escolar.

## INTRODUÇÃO

A educação de estudantes, público alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>2</sup>, pode ser analisada em diferentes contextos históricos, desde as situações em que o ensino foi ofertado apenas para alguns, como um sistema paralelo e segregado (entre as décadas de 1970 e 1980 do século XX) até o contexto atual (séc. XXI), quando são orientadas por princípios inclusivos nas escolas regulares. Logo, o foco desse trabalho é neste período mais recente, quando esse público conseguiu finalmente ingressar nas classes comuns, das escolas de ensino regular.

O direito à escolarização de estudantes PAEE em espaços da classe comum tem se configurado, hodiernamente, como um debate necessário para a busca da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades. A materialização desse direito demanda uma série de ponderações, desde o debate das concepções, políticas, culturas escolares, práticas pedagógicas, os serviços e apoios que circundam a perspectiva da inclusão escolar dos estudantes PAEE à debates mais profundos sobre as condições socioeconômicas e políticas que produzem a desigualdade social.

Na análise de Mendes (2019), qualquer proposta de política de inclusão escolar que vislumbre o direito à educação de estudantes PAEE deve considerar as metas de equidade e qualidade visando tanto a universalização do acesso à escola quanto à qualidade na oferta da Educação Escolar e dos serviços e apoios para esta parcela da população. Assim, considerando a necessidade de ampliar a cobertura e universalizar o acesso com qualidade, segundo Mendes (2019), estima-se ser necessário, minimamente, duplicar o quantitativo de matrículas de estudantes PAEE que temos atualmente. Para tal, seria importante estimular o aumento mais expressivo dessas matrículas nas escolas de ensino regular, ampliando assim, uma maior responsabilidade do Estado pela Educação Escolar pública e gratuita de crianças, jovens, adultos e idosos PAEE. Neste aspecto, “além de imperativo moral e legal, a política de inclusão escolar seria o caminho mais viável para garantir avanço na escolarização destas crianças” (MENDES, 2019, p. 13).

Mendes (2019) ao analisar as condições de acesso à educação para estudantes PAEE apontou que, atualmente, uma média de 750 mil estudantes PAEE têm acesso à escola de ensino regular, sendo que 60% são escolarizados exclusivamente na classe comum, sem acesso ao

---

<sup>2</sup> A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008), os estudantes considerados público alvo da Educação Especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e cerca de ¼ dos estudantes do PAEE estão matriculados em classes e escolas especiais, sem necessariamente estarem sendo escolarizados<sup>3</sup>. Enquanto 40% deles estão na escola de ensino regular com suporte do AEE.

No entanto, os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) já indicaram que mesmo os estudantes PAEE que recebem o AEE não estão tendo acesso a uma Educação Escolar de qualidade<sup>4</sup>, dado que o atendimento realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com formato extraclasse, durante uma ou duas horas no contra turno, efetivado por um professor com formação e condições de trabalho precárias, não vêm conseguindo responder às demandas resultantes das mais variadas necessidades, seja de natureza socioeconômicas, linguísticas, afetivas entre outras, inclusive, porque muitos desses estudantes PAEE chegam as escolas de ensino regular sem os pré-requisitos para a aprendizagem e desenvolvimento necessários para os processos de acesso à leitura e escrita.

Rabelo (2016) e Milanesi (2017) em seus estudos chegaram a mesma conclusão, ou seja, que um serviço de AEE em salas SRM, num formato de tamanho único consubstanciado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sem dúvida, sobrecarrega os professores que atuam no AEE numa diversidade de funções e atribuições e se torna distante em termos de condições de trabalho e de uma cultura escolar com princípios e práticas inclusivas. Ao mesmo tempo o AEE extraclasse parece desonerar o professor da classe comum da responsabilidade de ensinar esses estudantes.

Segundo Mendes (2019), o principal problema parece estar na concepção política do serviço de apoio baseado num formato de tamanho único do AEE extraclasse, com professores “multifuncionais”, conseqüentemente, com atuação isolada e apoios descontínuos da classe comum. Na prática, este serviço acaba se tornando o *locus* de acomodação da diferença na escola, mantendo-se a concepção de que a “deficiência está centrada no estudante e que o atendimento vai compensar, provocando pouco ou nenhum impacto na classe comum, numa escola que precisa mudar para oferecer ensino de qualidade para todos” (MENDES, 2019, p. 18). Assim, se mantém os mesmos pilares de uma cultura escolar homogênea na sua forma de ensinar e conceber estudantes PAEE, reforçando, assim, hegemonicamente, uma cultura escolar organizacional tradicional pautada no trabalho isolado de professores das classes comuns, do AEE em salas de recursos e distante dos demais profissionais da escola. Em síntese, permanece

---

<sup>3</sup> Dentre os aspectos da escolarização os estudantes PAEE não estão tendo acesso ao conhecimento sistemático.

<sup>4</sup> Está relacionada a defesa de uma perspectiva de consolidação e democratização da educação (PRIETO, 2012, 2014).

a fragmentação dos serviços e apoios internos e externos a escola, reafirmando-se, como naturalmente, excludente (elitista e seletiva).

Os avanços das políticas de inclusão escolar devem, portanto, passar primeiramente pela ampliação de acesso à escola pública e por maiores investimentos na qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, o que pode ser ratificado pela construção de uma rede colaborativa de serviços e apoios à inclusão escolar, prioritariamente, centrados no contexto das escolas de ensino regular, assim como pela flexibilidade e colaboração de diferentes tipos e provisões de apoio dentro e fora da escola (MENDES, 2019; CALHEIROS, 2019).

No contexto brasileiro há um aparato importante de bases normativas instituídas<sup>5</sup> que garantem direitos aos estudantes PAEE, fruto das lutas em diferentes campos como movimentos de pais, professores, profissionais de diferentes áreas, além de embates políticos, científicos entre outros que combatem privilégios e condições de desigualdades. Entretanto, inequivocamente, a realidade impõe inúmeros desafios, dos quais as políticas de inclusão escolar não têm dado conta de superar, dado que sua superação envolve rupturas com as condições concretas em que se produz e mantém a desigualdade social, no modelo societário capitalista.

Todavia, neste cenário, a escola acaba sendo vista como lugar de superação das desigualdades, cuja origem está fora da escola e mantém-se dentro, e os professores e demais profissionais da escola são tomados como responsáveis pela construção de práticas pedagógicas inclusivas e combativas à exclusão escolar. Não há dúvida, que a escolarização de estudantes PAEE pressupõe que os professores e demais profissionais da escola compreendam o que exatamente produz as condições de exclusão (que não são dados naturalmente, mas histórico e socialmente produzidas), e como o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto político e social em permanente disputa pela inclusão escolar e social.

Nesse sentido, a garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade é fundamental para suscitar uma postura crítica e em defesa da qualidade da Educação Escolar pública e gratuita para todos os estudantes, e a ruptura com o modelo societário que tem como cerne a exclusão de grande parcela da população dos bens sociais e culturais.

---

<sup>5</sup> Constituição Federal do Brasil, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96; Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Decreto nº 3.956/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Plano Nacional de Educação, 2001; Resolução CNE/CP nº 1/2002, Lei nº 10.436/02; Decreto Nº 5.296 de 2 de Dezembro de 2004; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008; Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, Lei Brasileira de inclusão, 13.146/2015, dentre outras normativas.

Partindo de princípios políticos e práticos pautados na inclusão escolar há a necessidade de promover nas escolas práticas, estratégias, momentos e espaços para fomentar culturas escolares colaborativas com vista a melhoria do desenvolvimento profissional e à qualidade de ensino a todos os estudantes. Neste sentido, considera-se fundamental desenvolver e potencializar espaços de formação continuada *em e para o trabalho colaborativo* de professores/as da classe comum, do AEE e demais profissionais da escola. A formação continuada via trabalho colaborativo, centrada no contexto de trabalho, constitui-se, ainda, uma estratégia importante para promover o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e demais profissionais da escola para desafiar culturas escolares marcadas pelo isolamento profissional e pela exclusão de estudantes PAEE.

A formação colaborativa de professores e demais profissionais que atuam na inclusão escolar são linhas de investigação do grupo de pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP)<sup>6</sup>, e nessa linha esta pesquisa se insere. Consideramos que a melhoria do ensino a estudantes PAEE e sua escolarização bem-sucedida depende, em grande parte, da qualidade da formação de professores e dos demais profissionais comprometidos com a inclusão escolar.

No escopo das pesquisas do GP-FOREESP, com foco na formação de recursos humanos para Educação Especial, temos uma considerável concentração de investigações colaborativas que se dedicam ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores, desenvolvimento de formações profissionais para serviços de consultoria colaborativa, investigações sobre práticas para salas de recursos multifuncionais, além de outras que se apoiaram na perspectiva do ensino colaborativo como estratégia de formação continuada entre professores das classes comuns e Especial (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012, 2016; LOURENÇO, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2013; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014; MILANESI, 2017; ZERBATO, 2018; LOPES, 2018; CALHEIROS, 2019).

Sem pretensão de esgotar o debate sobre a necessidade de construir uma cultura da colaboração na escola, as produções científicas, particularmente, as contribuições do GP-FOREESP vem caminhando para a necessidade de construção de redes colaborativas de apoios

---

<sup>6</sup> Em 1997 o GP FOREESP foi formado e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, é coordenado pelo Profa Dra. Enicéia Gonçalves Mendes. O grupo integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão de alguns docentes e seus orientandos, que compreendem estudantes dos cursos de graduação e da Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. O propósito do grupo tem sido produção de conhecimentos científicos de forma a contribuir para a universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecidos às crianças e jovens do PAEE na realidade brasileira.

e serviços para inclusão escolar, com perspectivas para a melhoria do desenvolvimento profissional de professores da classe comum e Especial, além dos profissionais que fazem parte de equipes multifuncionais (Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, Fisioterapeuta entre outros), bem como o desenvolvimento de práticas, estratégias de ensino que ampliem as possibilidades e novos caminhos de aprendizagem dos estudantes PAEE nas classes comuns.

Dentre as lacunas e desafios apontados pelos resultados de estudos do GP-FOREESP na construção de escolas inclusivas, envolvem rupturas com culturas de isolamentos dos professores e demais profissionais da escola para culturas escolares colaborativas e a sustentabilidade de práticas pedagógicas e estratégias de ensino inclusivas para classe comum, de modo a favorecer a escolarização dos estudantes PAEE. Portanto, o desafio que se coloca aos pesquisadores é o de como prover formação para promoção do trabalho colaborativo na escola.

A investigação com viés colaborativo foi orientada pelas seguintes questões: Um programa de formação continuada centrado na escola tendo como foco o trabalho colaborativo em equipes de ensino poderia potencializar o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas nas classes comuns? E quais limites e potencialidades teriam esse programa de formação para fomentar culturas docentes colaborativas que visem escolarização do PAEE?

Para responder essas questões de pesquisa foi planejado um estudo cujo objetivo geral foi desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada via colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos buscamos: a) Identificar se o contexto colaborativo de reflexão, desenvolvido no programa de formação continuada, contribuiria para que equipes de ensino refletissem sobre o desenvolvimento de culturas escolares colaborativas e práticas pedagógicas inclusivas; b) Analisar se os conteúdos e estratégias formativas-investigativas utilizadas no Programa de Formação seriam capazes de propiciar desenvolvimento profissional nas equipes de ensino; c) Avaliar os limites e as contribuições do Programa de Formação continuada para o trabalho pedagógico colaborativo com vistas a melhoria do ensino a estudantes PAEE nas classes comuns.

A descrição do presente estudo foi organizada em cinco capítulos, que abordam a fundamentação teórica, o percurso metodológico, o desenvolvimento do programa, a descrição e análise dos resultados e por fim as considerações finais.

No primeiro capítulo **“A abordagem das culturas colaborativas para o campo educacional”**, contextualizamos os princípios da cultura escolar pautada nos pressupostos

colaborativos, caracterizando seus fatores potencializadores e inibidores. Posteriormente direcionamos nossa discussão para estudos sobre formação continuada na perspectiva da colaboração na escola, como contexto de desenvolvimento profissional, e caracterizamos a formação continuada centrada na escola e suas estratégias colaborativas.

No segundo capítulo “**Trabalho pedagógico colaborativo para processos de inclusão escolar do Público Alvo da Educação Especial**” abordamos as contribuições nacionais e internacionais dos modelos de serviços e apoios à inclusão escolar e apresentamos as experiências formativas na perspectiva colaborativa no contexto brasileiro.

No terceiro capítulo apresentamos os aspectos **Teórico-Methodológicos** que fundamentaram esta pesquisa, com a contextualização do município pesquisado, a caracterização dos participantes e da formação das equipes de ensino, além de descrevermos os procedimentos utilizados para a obtenção das informações empíricas, a descrição do programa e o modo como este foi analisado.

No quarto capítulo, **Resultados e discussões**, são apresentados os dados obtidos e as análises suscitadas por estes. Para melhor organização e explanação os resultados foram organizados em cinco categorias de análise, a saber: 1) A dimensão estrutural e organizacional para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar; 2) A dimensão pedagógica do trabalho colaborativo na inclusão escolar; 3) A dimensão formativa do trabalho colaborativo: Contribuições no processo de desenvolvimento profissional; 4) Avaliação do programa de formação via colaboração: perspectiva dos participantes e 5) Considerações sobre a sustentabilidade de práticas colaborativas e inclusivas na Escola Municipal Equinócio das Águas.

E por fim trazemos nas **considerações finais** a articulação entre os principais resultados e as possíveis contribuições desta pesquisa para as discussões futuras e considerações sobre a relevância de se repensar modelos de formação colaborativas de professores e demais profissionais, centrada na escola, a partir de princípios da cultura escolar inclusiva e colaborativa.

## **1 A ABORDAGEM DAS CULTURAS COLABORATIVAS PARA O CAMPO EDUCACIONAL**

Existem vários tipos de culturas escolares que influenciam o trabalho dos professores, fornecendo um contexto no qual as estratégias e práticas de ensino são estruturadas, desenvolvidas, sustentadas ou preferidas ao longo do tempo (HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002; FLORES, 2004; FORTE, 2009).

As culturas escolares envolvem as “crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram que lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos” (HARGREAVES, 1998, p.185). Destaca Hargreaves (1998) que, para a compreensão daquilo que um professor faz e porque o faz, urge a necessidade de compreender a comunidade de ensino e a cultura escolar que ele está envolvido, portanto, as culturas escolares ajudam a conferir sentidos, apoios e identidade aos professores e ao seu trabalho.

Diferentes investigações em contextos diversos vêm abordando as mais variadas implicações das formas das culturas escolares no trabalho docente e nas oportunidades de desenvolvimento profissional (HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002; FLORES, 2004; FORTE, 2009; LOPES, 2017). Como sustenta Roldão (2007), trabalhar num contexto escolar que aceita a base interpessoal da educação por meio das relações e interações entre os profissionais, pode configurar-se numa experiência positiva, podendo levar a aceitação e remediação de fragilidades (de si próprio e dos outros), ao compartilhamento de experiências de ensino, a apreciação e ajuda mútua, apoio ao desenvolvimento de um sentido coletivo de esforço e prestação de contas partilhadas. Nas escolas onde existem culturas colaborativas são atribuídos valores coletivos ao projeto político pedagógico, aos objetivos, às políticas e aos resultados de ensino, objetivados pelo grupo escolar.

Desse modo, a abordagem das culturas colaborativas no contexto escolar tem sido destacada no âmbito educacional como uma das condições necessárias para a melhoria do ensino e aprendizagem de todos os estudantes, bem como para a qualidade do desenvolvimento profissional de professores e demais profissionais da escola (LIMA, 2002; FORTE, 2009; FLORES, 2017).

Para Forte (2009) tanto os discursos dos planos políticos quanto de pesquisas, a perspectiva da colaboração tem sido apontada como central para a resolução dos problemas que

afligem a educação e para, de forma geral, a melhoria do trabalho desenvolvido nas escolas e dos docentes. Portanto, culturas escolares colaborativas assumem-se como um dos paradigmas promissores da idade pós-moderna, particularmente enquanto princípio articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação em contextos escolares (HARGREAVES, 1998, DAY, 2001; FULLAN, 2002).

A colaboração enquanto princípio e ação para o contexto escolar tem sido apontada como condição indispensável para as transformações e melhorias nos processos educacionais (FULLAN, 2002). Fullan e Hargreaves (2001) reafirmam que para a materialização das transformações bem-sucedidas e duradouras faz-se necessário romper com a cultura individualista ainda presente no cotidiano das escolas. Lima (2002) e Richit (2019) acrescentam que a colaboração profissional tem sido defendida fortemente e passou a ser entendida como modelo ideal para assegurar o desenvolvimento profissional de professores ao longo da carreira, além de transformar as escolas em autênticas comunidades de aprendizagem, o que, sem dúvida, reflete na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

É importante enfatizar que, apesar de muito recorrente o uso do termo colaboração, seu significado é polissêmico, e pode ser completado ou qualificado com outros adjetivos, por exemplo: colaboração estrutural, colaboração autêntica (FORTE, 2012; FORTE, FLORES, 2014; FLORES, 2017). Diante disso, torna-se imprescindível elucidar seu sentido e suas formas, sobretudo, do ponto de vista de profissionais da educação, a partir das condições de atividades e dos contextos de trabalho que atuam.

Na concepção de Hargreaves (1998) o conceito de colaboração ou colegialidade assume diferentes formatos e significados que vão desde ensino em equipe, planejamento em colaboração, treino com pares, relações de gestores, diálogo profissional, a investigação-ação em colaboração, entre outros. A colaboração constitui um conjunto de diferentes formas e níveis que vão desde uma orientação superficial e consulta até a tomada de decisões e objetivos compartilhados (LITTLE, 1990, 2003).

Na literatura internacional são apresentados junto ao termo da colaboração, a concepção de colegialidade e cooperação. Lima (2002) conceitua a colaboração como formas de trabalhar, que vão desde uma interação entre díades de profissionais ou mais, que combinam os seus recursos para atingir propósitos comuns e específicos num determinado período de tempo, considerando o termo colegialidade como a colaboração entre pares (entre professores). Little (1990, 2003) acrescenta que a colegialidade está relacionada a um sentido de virtude em que grupos delimitados interagem tanto para constituir instrumentos para transformar ou manter o que já existe.

Quanto ao conceito de cooperação, Lima (2002) contesta que a cooperação seja sinônima de colaboração, dado que pressupõem processos operacionais distintos. Para o autor, a cooperação implica atitudes individuais que podem ser ou não ser agradáveis para o grupo, mas tais atitudes/ações não impactam, necessariamente, em benefícios e propósitos mútuos, ou seja, na cooperação os participantes podem estar em conjunto, entretanto os objetivos e programas de ação são separados e independentes. No contexto colaborativo, cada integrante do grupo participa com objetivo comum, cujo resultado beneficiará todas as pessoas envolvidas.

Hargreaves (1998) defendeu que a colaboração é um elemento fundamental para a reestruturação educativa, no entanto, os seus significados não são simples e nem consensuais. Ela pode ser benéfica ou limitadora, por isso os seus sentidos e aplicações precisam ser inspecionados, de modo a assegurar que tenham retornos educacionais e sociais positivos. Daí a importância de considerar as suas diversas formas. Compreender a prática de ensino em que os professores realizam, e por que razões realizam, faz-se necessário para assim entender a cultura de trabalho que fazem parte (MEIRINHOS, 2006). Nesse mesmo sentido Flores (2004a; 2004b; 2017) já alertava que a compreensão do ensino e dos professores implica considerar as culturas em que trabalham.

Dentre os maiores desafios que se colocam aos professores, como destacam Lima (2007) e Flores (2017), é o de desenvolverem uma profissionalidade sustentada não exclusivamente na relação professor-aluno, mas na qualidade da interação realizada com outros profissionais, quer seja sua área de atuação, quer de outras áreas correlacionadas. Lima (2007) ainda acrescenta que os líderes das organizações escolares (equipe gestora e pedagógica) têm o papel de interagir não só no interior da sua instituição, mas dialogar com outras instituições externas para buscar melhorias para o ensino e a escola como um todo.

Interessa, em particular, enfatizar que um dos aspectos que têm sido destacado na literatura prende-se com a colaboração profissional docente, entendida, em muitos contextos, como a panaceia para muitos dos problemas da Educação Escolar. Destarte, não questionando os benefícios da colaboração profissional, importa, contudo, refletir sobre o que está em causa quando se defende a necessidade de fomentar culturas colaborativas na escola, tanto mais que existem diferentes leituras e modos de entender essa colaboração (RICHIT, 2019; FLORES, 2017). Hargreaves (1998) e colaboradores distinguem formas de culturas docentes, que serão abordados a seguir.

## 2.1 CULTURAS PROFISSIONAIS DOCENTES: DO INDIVIDUALISMO ÀS FORMAS DE COLABORAÇÃO NA ESCOLA

É importante salientarmos que embora Hargreaves (1998) indique que a Educação Escolar precise dispor de uma proposta flexível e inclusiva, suas contribuições não focalizam a escolarização de estudantes PAEE. Contudo podemos dialogar com suas teorizações, dado que a estrutura e funcionamento da escola não estão sendo favoráveis a projetos inclusivos que interfiram na sua cultura organizacional. Nesse contexto, Day (2001) complementa que, a cultura organizacional tem a ver com as pessoas inseridas num contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são desenvolvidos nos processos micro políticos do cotidiano escolar.

Para Oliveira (2018), a organização escolar configura-se de modo peculiar, com culturas escolares organizacionais próprias, por exemplo, as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental I e II, bem como no Ensino Médio. Por isso o sentido de “culturas escolares organizacionais” e não uma “cultura”. Ainda para autora, as diferentes culturas desses diversos níveis de ensino são consequentes das relações profissionais, com estudantes e suas famílias, resultando em modos de operar frente as demandas distintas.

Hargreaves (1998) atribui duas dimensões a cultura profissional docente: conteúdo e forma. O *conteúdo* está relacionado as “atitudes, valores, crenças, hábitos e pressupostos” (p.186) que podem ser identificados na atuação docente, envolvendo as culturas acadêmicas, de orientação, disciplinares, entre outras. A *forma* está relacionada aos formatos, padrões característicos de relacionamentos e nas formas de associação entre integrantes das culturas escolares (HARGREAVES, 1998). As articulações entre essas duas dimensões possibilitam a compreensão e caracterização dos modos peculiares do funcionamento coletivo das escolas para os diferentes níveis de ensino.

Diante disso, é preciso entender as formas como as culturas docentes se apresentam para assim compreendermos os limites e as possibilidades de desenvolvimento dos professores e as mudanças necessárias para o contexto educacional (HARGREAVES, 1998). Para isso, são apresentados pelo autor quatro formatos de culturas docentes, que são resultados de como os professores se relacionam com seus pares e com seus estudantes: *a) individualismo; b) balcanização; c) colegialidade artificial e d) colaboração.*

a) Individualismo

Significa uma presença contínua e prolongada do isolamento, do individualismo e privacidade nas relações profissionais na cultura escolar. O individualismo no trabalho de professores tem sido, historicamente, identificado como característica predominante, construída e materializada na cultura profissional e organizacional de professores e escolas (ROSENHOLTZ, 1989; LITTLE, 1990; HARGREAVES, 1998, 2003; LIMA, 2002, 2003; ROLDÃO, 2007; LOPES, 2017). Na análise de Roldão (2007), embora os professores busquem colaborar entre si, tal colaboração não ultrapassa as paredes das salas de aula, significando, à grosso modo, que o essencial do trabalho pedagógico dos professores é realizado de forma solitária e isoladamente.

Lortie (1975) comparou as escolas a uma “caixinha de ovos”, com classes separadas, dividindo professores um dos outros, refletindo na pouca observação e compreensão daquilo que os colegas fazem. Ainda para o autor em questão, este “isolamento” oferece, de certa forma, uma privacidade e proteção, todavia limita o acesso a novas ideias, diferentes percepções, até restringe fontes potenciais de elogio e apoio. Nessa mesma linha Perrenoud (2002) acrescenta:

Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através da pesquisa, quanto a análise de suas práticas entre colegas (p.96).

É importante enfatizar que há uma tendência de se personalizar/individualizar aos professores a responsabilidade por serem individualistas em detrimento do contexto organizacional e micro político das escolas (OLIVEIRA, 2018). Essa individualização é entendida como respostas a ansiedade e incertezas, que segundo essa análise, tem a ver com a finalidade do professor se proteger contra avaliações negativas sobre suas performances e suas opções teórico-metodológicas.

Para Oliveira (2018), os estudos de Hargreaves (1998) indicam que essa personalização não é sustentada empiricamente, visto que em pesquisas com os professores, estes não responderam que são inseguros, reafirmando que sentimentos como incerteza e ansiedade são consequentes das restrições, fragilidades nos projetos educacionais instituídos pelo sistema ou em cada escola. E certamente a ênfase nas avaliações externas, a busca por resultados, e o culto a performatividade e competitividade no *ranking* de desempenho das escolas não favorecem o desenvolvimento de culturas colaborativas escolares.

Meirinhos (2006) pontua que o individualismo é um fenômeno sociocultural e se origina tanto no modelo de organização do trabalho escolar quanto em políticas educacionais que,

constantemente, contribuem para o individualismo no trabalho docente. Face a essa apreensão de individualismo profissional, Hargreaves (1998) classifica-o em três níveis: constrangido, estratégico e o eletivo.

O *individualismo constrangido* é fruto de limitações administrativas, arquitetônicas e organizacionais. Dentre as limitações a níveis mais organizacionais, tem-se a distribuição dos horários de trabalho na escola e a responsabilização pelo acompanhamento de grupos de estudantes, da forma como são tradicionalmente estabelecidos, sem dúvida, contribuem significativamente no trabalho docente solitário (HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002). Além dessa questão organizacional da escola, tem os fatores estruturais que envolvem a superlotação das salas de aula, condições precárias da estrutura arquitetônica da escola, carga horária excessiva que dificultam a relação entre espaço-tempo para que os professores trabalhem em conjunto, entre outros fatores.

As inferências de Lima (2002) e Roldão (2007) dialogam com a concepção de individualismo constrangido de Hargreaves (1998), ao apontarem que o modo como as escolas estão organizadas restringem fortemente a possibilidade de as interações profissionais serem alargadas a níveis mais intensos. Dentre os fatores que contribuem para isso, os autores acrescentam a predominância da cultura tradicional do trabalho isolado na sala de aula, um currículo rígido prescrito que suscita mínima necessidade de trabalho conjunto entre os colegas e horários letivos com poucos espaços comuns e livres para o desenvolvimento do trabalho colaborativo. A ausência das condições organizacionais e culturais são obstáculos importantes ao crescimento profissional dos docentes.

O segundo nível de isolamento profissional é o chamado *individualismo estratégico*, que se refere a estratégias e táticas pessoais de isolamento, devido as pressões produtivas internas e externas ao contexto escolar, e daí parte a necessidade de obter resultados, contudo isso não anula suas participações em práticas colaborativas. Os professores constroem, ativamente, padrões de trabalho individualistas em resposta às essas pressões no ambiente de trabalho.

E por fim, o *individualismo eletivo*, que se remete a escolha pelo trabalho individual, por uma questão pessoal, a despeito de oportunidades de trabalhar colaborativamente com outros. Segundo Hargreaves (1998) há três aspectos que devem ser considerados na tradição do trabalho docente que contribuem para essa escolha do trabalho individual, a ética do cuidado, as questões da individualidade e a necessidade de solidão. Tais aspectos não devem ser compreendidos como uma defesa exclusiva do individualismo, mas são situações inerentes as

subjetividades docentes e devem ser consideradas em análises sobre envolvimento de equipes de ensino em suas ações escolares.

Salientamos que o individualismo (além das caracterizações já apresentadas) tem outros sentidos e conotações que não apresentam configurações negativas, mas são evocadas as suas virtualidades, sobretudo, as que se reportam à valorização da individualidade, da singularidade/subjetividade, apontadas por Hargreaves (1998). Nesse sentido o autor pontuou que as “culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade” (p.205). Portanto, o individualismo refere-se a um fenômeno social e cultural complexo que possui muitos sentidos e significados, nem todos necessariamente negativos.

#### b) Balcanização

O termo balcanização ou departamentalização, oriundo da geopolítica, é aplicado por Hargreaves (1998) na análise de agrupamentos de professores em distintos subgrupos, organizados seja por níveis de ensino ou por áreas disciplinares, que por vezes até trabalham em conjunto, no entanto, indiferentes uns aos outros. Na cultura balcanizada os professores se agrupam por identificações particulares, seja por níveis de ensino ou áreas disciplinares, resultando em grupos separados.

Nesta forma de cultura profissional docente, os professores trabalham não em isolamento, mas em subgrupos mais restritos de participantes, ou seja, há certa lealdade ao grupo, mas não na escola como um todo. Para Day (2001) e Boy e Duarte (2014), essa cultura pode limitar os professores que desejam ampliar o seu conhecimento do ensino e da aprendizagem para além das tradições e das normas que informam o seu grupo. Essa fragmentação em grupos pode se enrijecer ao ponto de incentivar a competitividade e conflitos relativos ao espaço, como distribuição de salas, ao tempo, remetendo a ideia de priorizar grades de horários e aos recursos (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Para Oliveira (2018), a principal crítica a esse modo de atuação é o favorecimento de uma cultura específica da disciplina/nível de escolaridade em detrimento de questões inerentes as propostas curriculares da escola como um todo ou do desenvolvimento integral de docentes e estudantes.

Dentre as características principais das chamadas culturas balcanizadas tem-se a baixa permeabilidade nos grupos, ou seja, os grupos organizados tem critérios rígidos para admissão de novos integrantes; permanência elevada na composição dos grupos por parte dos integrantes; a formação ou atuação do professor, constitui-se credencial para ingressar quase naturalmente em determinados grupos, por exemplo, professores das classes de alfabetização ou professores

da EJA; afinidades políticas, uma vez constituído o grupo, estes criam uma micro política própria.

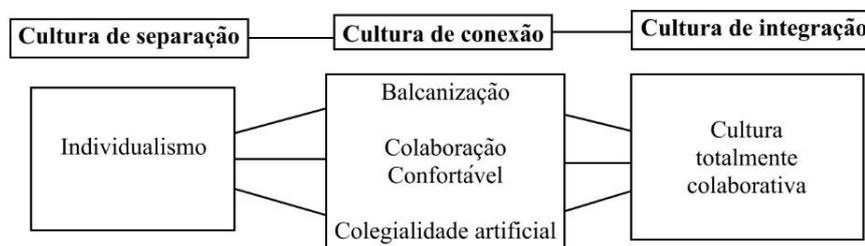
Tais características, de modo quase naturalizado, estão presentes no funcionamento das escolas e dos sistemas educacionais, e acabam se contrapondo a iniciativas colaborativas e de projetos coletivos de escola.

### c) Colegialidade artificial

A colegialidade é forçada e limitada em torno de normas, que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipe, ou de planejamento coletivo, ou seja, é uma colaboração “artificial”, logo o trabalho em conjunto não é da iniciativa dos professores, mas regulamentada e determinada administrativamente por instâncias superiores. Para Hargreaves (1998), a *colegialidade artificial* caracteriza-se por uma cultura profissional em que as relações não são espontâneas, nem voluntárias e nem orientadas para o desenvolvimento, mas são previsíveis, fixas no tempo e espaço, o que representa uma tênue influência no desenvolvimento dos professores.

Contudo, Day (2001) destaca as formas de culturas de separação e de conexão (individualismo, balcanização e colegialidade artificial) podem representar uma etapa para formas genuinamente mais autênticas de colaboração, como demonstramos na figura a seguir:

Figura 1- Formas de culturas docentes.



Fonte: Adaptados por Day (2001) e Forte (2009).

A colegialidade artificial quando utilizada de uma forma facilitadora, não controladora, pode constituir-se um ponto de partida para o alcance de modos mais colaborativos de cultura docente (FULLAN, HARGREAVES, 2001; BOY, DUARTE, 2014). Para Abelha (2011), a colegialidade artificial é uma “pseudocolaboração”, no entanto, também entende ser um aspecto positivo a possibilidades desses encontros, mesmo iniciado de modo burocrático, pois podem mobilizar professores e demais profissionais da escola para ações conjuntas e gradativamente, podem ampliar a participação e a colaboração.

#### d) A Colaboração

Não há dúvida que a colaboração, automaticamente, é um conceito atrativo, assim como possíveis benefícios que lhes são associadas, em particular ao nível de desenvolvimento profissional de professores e das escolas como um todo. Na perspectiva de Little (1990, 2003) há culturas escolares que podem existir cooperações disfarçadas de colaboração e permanecendo ao nível superficial de conversas sobre o ensino, de trocas de conselhos e técnicas, não culminando na ampliação de pensamento crítico e em mudanças nas práticas de ensino dos professores, por isso, há necessidade de aprofundarmos o debate das chamadas culturas colaborativas na escola, de modo a diferenciá-la de outras formas de colegialidades.

Na perspectiva de Hargreaves (1998), as autênticas *culturas colaborativas* e a verdadeira colegialidade referem-se a relações de trabalho que são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e por terem resultados dificilmente previsíveis. As relações *espontâneas* partem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social e evoluem a partir da própria comunidade escolar e são sustentados por ela. As relações de trabalho *voluntárias* não resultam de pressões administrativas, mas a partir da percepção que os professores e demais profissionais da escola têm do seu valor, a qual surge da experiência, da persuasão não coerciva, segundo a qual, trabalhar em conjunto é simultaneamente agradável e produtivo. Nessa dimensão, Alarcão e Canha (2013) entendem que colaborar implica em vontade de realizar com os outros, necessita um contexto de confiança no outro, de valorização dos saberes e das experiências profissionais, acreditando assim, que é possível e menos difícil ir caminhando com o outro, do que sozinho. Colaborar implica uma atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de transformação.

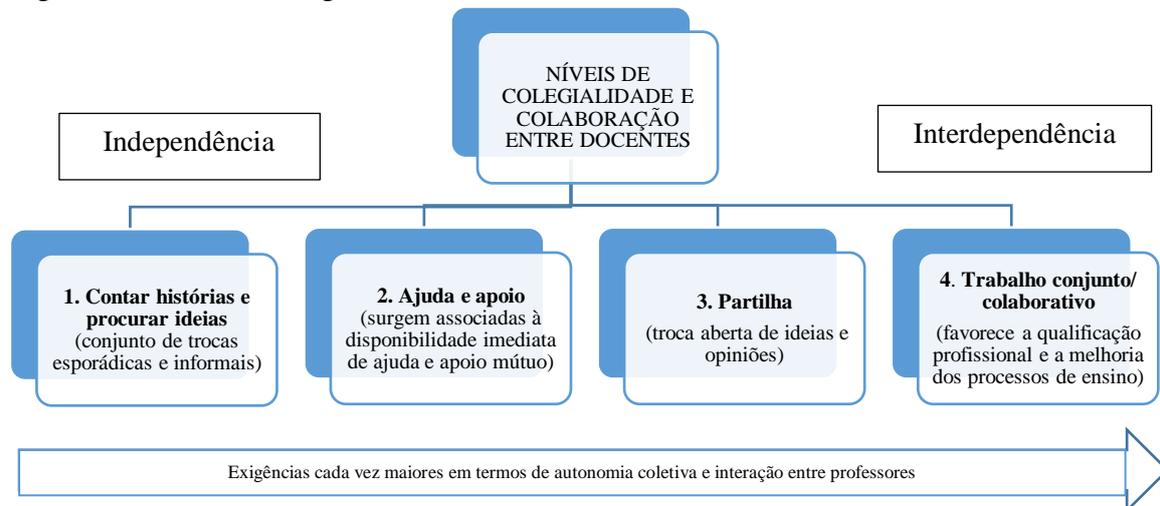
O trabalho colaborativo como dimensão do trabalho coletivo na escola (BOY; DUARTE, 2014), se articula a fatores que estão ou não contemplados em políticas de cunho educacional, desde fomento e incentivo ao desenvolvimento profissional de professores, condições estruturais favoráveis as convivências, a realização do trabalho individual e coletivo para todos os profissionais, possibilidade de tempo para as atividades, planejamento pedagógico dentre outros. Nias, Southworth e Yeomans (1989) e Lopes (2017) consideram que as autênticas culturas de colaboração não se configuram por estruturas formais de reuniões ou procedimentos burocráticos, nem são preparadas para projetos ou eventos específicos, mas consistem em qualidades nas interações, atitudes e comportamentos que caracterizam as relações entre os professores, onde a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central.

Na perspectiva de Roldão (2007) trabalhar colaborativamente implica ir de encontro a toda cultura organizacional que circundam os professores, envolvidos desde o início no trabalho

individual com cada turma, em cada área e disciplina. Argumentar-se-á que se trata de uma ruptura seguramente complicada, porém uma ruptura geradora, e, sobretudo necessária, que poderá iniciar e sustentar uma lógica organizativa mais produtora de sucesso e emancipadora para os próprios professores e demais profissionais da escola, reforçando-os como grupo profissional construtor e regulador do seu saber e da sua ação.

Em estudos anteriores sobre colegialidade ou colaboração entre professores, Little (1990) já apontava a necessidade de uma concepção deste conceito para além do que vinha sido construído de se “dar bem” ou de se “trabalhar em conjunto”, e para isso, distinguiu formas “fortes” e “fracas” de interação/colaboração entre colegas, indicando o modo como cada uma influencia o conteúdo das interações colegiais. As formas fortes de colegialidade docente diferem das fracas pelo “grau em que induzem obrigações mútuas, expõem o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativa em questões ligadas ao currículo e instrução” (2002, p.52). Little (1990) caracterizou quatro tipos diferentes de relações colegiais entre professores, que diferem entre si na frequência e na intensidade das interações que promovem, assim como perspectivas de conflito que criam e em possibilidades de influência mútua a que dão lugar. Há uma gradação entre estas quatro formas, desde as mais independentes às mais interdependentes, como é apresentado na figura 2:

Figura 2- Níveis de colegialidade entre docentes.



Fonte: Adaptado por Fortes (2009), baseado em Little (1990).

As colaborações fracas não constituem responsabilidades partilhadas para objetivos comuns, ocorrem fora da sala de aula e deixam intactas as concepções e práticas pedagógicas. As formas 1, 2 e 3 são *formas fracas* de colegialidade docente, ainda que a forma 3 considere a “partilha”, esta configura-se como superficial, dado que os objetivos e os resultados não são

definidos conjuntamente. No nível 4, a colaboração, segundo Little (1990), é mais forte, pois as responsabilidades são compartilhadas na prática de ensinar, nas concepções coletivas de autonomia, no apoio a liderança de professores. Conforme Forte (2009), baseada em Little (1990), todas essas formas são versões da colaboração e colegialidade, pois implicam em trabalho conjunto entre professores, todavia, diferem em intensidade e frequência uma das outras, e tem implicações diversas na autonomia e desenvolvimento profissional.

O trabalho em conjunto/colaborativo implica em interdependências mais fortes, na assunção de corresponsabilidades, empenhos e no desenvolvimento profissional coletivo, além de uma maior disponibilidade para participar na revisão e crítica do trabalho realizado. A seguir apresentaremos um levantamento de pesquisas sobre o trabalho colaborativo na escola como potencializador do desenvolvimento profissional de professores.

### **1.1.1 O Trabalho Colaborativo na Escola como Potencializador do Desenvolvimento Profissional de Professores**

Os estudos internacionais têm apontado que as políticas de formação de professores ainda estão alicerçadas na cultura do isolamento, todavia apontam alguns estudos que buscam fomentar práticas de colaboração profissional no contexto escolar, ainda que as políticas não sejam favoráveis (LITTLE, 1982; 1990; HARGREAVES, 1998; HERNANDEZ, 2005; LIMA, 2002; 2003). Esse levantamento de produções ocorreu, primeiramente, a partir da leitura dos títulos, resumos dos estudos encontrados nas buscas realizadas sobre a temática culturas colaborativas e/ou trabalho colaborativo na escola e sua relação com a formação e desenvolvimento profissional de professores e demais profissionais que atuam no contexto da escola de ensino regular. Foram incluídas somente as produções completas disponibilizadas para *download*, na sequência, os resumos dos trabalhos internacionais (de língua estrangeira) foram traduzidos e novamente foram realizadas leituras flutuantes para identificação de sua relação com a área estudada. Em caso de dúvida sobre o tema do estudo foi feita a releitura até que tais dúvidas fossem sanadas e a seleção se desse com maior precisão possível. Assim, excluímos as produções repetidas nas diferentes buscas e as que não tinham relação com a área de conhecimento de interesse nessa tese.

Hernandez (2005) realizou um estudo na Espanha, centrado na articulação entre colaboração, desenvolvimento profissional e na análise das características das práticas colaborativas, e nas limitações que ora impediam e outras vezes facilitavam o seu desenvolvimento. Tratou-se de um estudo de tipo interpretativo, conduzido em duas escolas.

Foram realizadas 12 entrevistas com os professores que coordenavam os ciclos e os membros da equipe diretiva, e a observação das escolas e das aulas. Os resultados apontaram que predominava o individualismo profissional de professores, os que colaboravam em algumas situações tinham algum interesse próprio, ou eram obrigados pela legislação, pelos projetos da escola ou por qualquer outro aspecto normativo. Os professores que trabalhavam colaborativamente não a entendiam, exclusivamente, como um meio que lhes permitisse alcançar determinadas metas, mas sentiam-se bem colaborando e valorizavam positivamente as relações pessoais que se estabeleciam através dessa atividade. No campo perceptual os professores entrevistados relacionaram diretamente a colaboração com o desenvolvimento profissional, porém, como constatou a investigadora, nem a legislação vigente, incluindo à formação dos professores, nem os documentos das escolas referiam que o desenvolvimento profissional poderia ou deveria basear-se na prática do trabalho colaborativo (HERNANDEZ, 2005).

No contexto de Portugal, Santos (2000), por exemplo, realizou uma investigação sobre a prática coletiva como atividade de resolução de problemas em contexto colaborativo que envolveu três professoras de matemática. Dos resultados, a investigadora apontou que as discussões desenvolvidas em contexto de trabalho coletivo apresentaram características próprias que em muito se distinguiram das reflexões realizadas a nível individual. Salientou ainda o fato de o trabalho colaborativo criar condições para a ocorrência de análises mais profundas, ricas e diversificadas dos problemas. Lima (2002) acrescentou que no contexto das escolas de Portugal eram raras as situações identificadas como colaborativas, aquelas que resultavam em troca de materiais de ensino, o desenvolvimento de conjunto de materiais a planejamento coletivo ou ensino em equipe.

Almeida (2008) corroborou com o estudo de Santos (2000) ao considerar a importância de trabalhar em contextos colaborativos por meio da partilha de dificuldades e a oportunidade para encontrar, em conjunto, estratégias para superar essas dificuldades. Meirinhos (2006) em estudo anterior já destacava a falta de hábitos de colaboração como um fator que poderia limitar o trabalho em ambientes colaborativos em rede, sendo que o individualismo profissional impedia a colaboração à distância, por não haver hábitos de colaboração em situações presenciais.

Mesquita, Formosinho e Machado (2009) realizaram um estudo sobre as relações que se estabeleciam entre professores, os seus formadores e coordenadores no âmbito de programas nacionais de formação contínua no contexto de Portugal, procurando compreender o significado do trabalho docente e da formação numa perspectiva de colaboração. Foram realizadas

entrevistas semiestruturadas. Os autores apontaram que numa organização social como a escola, formar em contexto de trabalho colaborativo pode promover mudanças, não apenas na ação individual, mas coletiva e no modo de pensar essa ação. Implica, sobretudo, modificar o modo como as ações individuais se articulam entre si num quadro de interdependência cooperada entre os atores.

É inegável que as culturas de colaboração são dificultadas num sistema escolar onde o currículo se situa numa lógica centralizada e à docência se baseia quase somente na relação dos professores com os seus estudantes, não promovendo interações dos professores entre si e com demais profissionais da escola. A promoção do trabalho colaborativo requer a passagem de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura de autonomia e de uma cultura do isolamento para uma cultura da colaboração (LIMA, 2002; MESQUITA, FORMOSINHO, MACHADO, 2009).

Forte (2009) buscou compreender a relação entre colaboração e desenvolvimento profissional de professores no contexto de trabalho e como potencializar o espaço de formação para colaboração, a partir de um projeto de intervenção intitulado “aprendizagem e (em) colaboração”. Os dados foram obtidos por meio de questionários, entrevistas, relatos e reflexões escritas. Os resultados apontaram que as expectativas dos participantes sobre o projeto de intervenção eram elevadas. Quanto à perspectiva deles sobre o significado de colaboração, a ideia que mais se destacou foi a de que a colaboração implicava em partilhar experiências e materiais. Foi destacado que a colaboração envolvia um trabalho interdisciplinar e a partilha de responsabilidades. Segundo a concepção dos participantes da pesquisa, a colaboração afastava-se do significado que se situava ao nível da procura de ideias e a ajuda e apoio. Relativamente aos fatores potencializadores da colaboração, estes estavam ao nível da oferta por parte da organização escolar. Contraditoriamente, apontaram que as limitações da colaboração estavam associadas a fatores relacionados com a organização, funcionamento e calendarização escolares. Neste estudo verificou-se o papel da motivação e disponibilidade dos professores em aprender, conferindo, assim, a relevância a dois polos da dinâmica do desenvolvimento profissional: fatores pessoais e contexto de trabalho.

Forte e Flores (2014) dialogaram com os resultados acima e demonstraram que os professores tendiam a enfatizar a importância das relações interpessoais na escola, porém identificavam que as reuniões formais acabavam se tornando, quase que exclusivamente, em contextos oportunos para trabalhar em colaboração na escola, nomeadamente, as reuniões de departamento e projetos impulsionados por iniciativas do governo ou administração escolar.

Lima e Fialho (2015) desenvolveram um estudo para perceber se os níveis mais intensos de interação profissional entre colegas estariam associados as percepções de maior eficácia da escola e a menor sentimento de dificuldade do trabalho. A pesquisa empírica foi realizada em três escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e os dados foram obtidos por questionário, analisados com recursos da estatística descritiva, inferencial e análise de redes sociais. Os resultados obtidos, ao nível individual, mostraram que o envolvimento colaborativo dos docentes não apresentou associação significativa com as percepções sobre a eficácia da escola, mas mostraram uma associação clara, e no sentido negativo, com as percepções de dificuldade do trabalho docente. Concluíram que o envolvimento dos professores em redes de colaboração com colegas ajudava-os a se desenvolverem mais profissionalmente, auxiliando-os na aprendizagem de novas estratégias de trabalho e favoreciam a adoção de novas perspectivas que os ajudavam a resolver ou, pelo menos, a lidar melhor com situações que, anteriormente, consideravam de difícil solução.

Leite e Pinto (2015) compararam os princípios do trabalho colaborativo veiculados pelas políticas públicas em dois momentos do sistema educativo português. A metodologia seguiu uma orientação qualitativa, e foram feitas entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e a diretora de uma escola de ensino básico da cidade do Porto, e a dois professores de uma universidade pública. Os resultados analisados e interpretados, por meio da análise de conteúdo, permitiram concluir que, embora, fossem valorizadas práticas de trabalho colaborativo, as políticas em curso e a intensificação do trabalho docente, bem como a forte pressão gerada por exames nacionais e internacionais, tinham como consequência o afastamento de grande parte dos professores das práticas colaborativas estimuladas por políticas do final do século XX, e estes se voltavam para o treinamento dos estudantes, na expectativa de resultados imediatos.

No estudo realizado por Ostovar-nameghi e Sheikahmadi (2016) buscou-se compreender quais os efeitos da colaboração no desenvolvimento profissional e no nível de satisfação acadêmica. Os autores sugeriram que as escolas deveriam se estruturar de forma a maximizar discussão colaborativa entre professores, criar condições condutoras ao crescimento e desenvolvimento dos professores e estudantes, além de reforçar grupos de estudo que visassem provocar reflexão nos professores sobre suas crenças e práticas atuais.

Flores (2017) num estudo amplo sobre culturas profissionais e promoção do sucesso escolar apresentou os resultados da realização de um projeto de investigação, com a duração de três anos e meio em escolas portuguesas. Os dados deste projeto contribuíram para a compreensão das realidades dos professores e das escolas, bem como o desenvolvimento de estratégias colaborativas e iniciativas lideradas pelos próprios professores. O delineamento

investigativo conciliou métodos de natureza quanti-qualitativa, e se desenvolveu em três fases: 1º) inquérito por questionário a nível nacional, 2º) entrevista com gestores escolares e realização de grupos focais com professores e estudantes, e por fim, 3º) desenvolvimento de oficinas de formação em cinco escolas, com a intenção de desenvolver a liderança e o profissionalismo docente. Dentre os principais resultados apontados pela autora, os discursos dos professores fazem referência sobre as dimensões mais e menos importantes do seu trabalho, e nesse âmbito, os professores valorizam claramente a vertente pedagógica e colaborativa, no que concerne às dimensões individual e colegial do profissionalismo, assim, os docentes consideram que a colaboração com colegas é uma das dimensões mais importantes do seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, a dinamização de equipes de trabalho constitui umas das dimensões consideradas menos importantes. Segundo Flores (2017), apesar do reconhecimento do trabalho colaborativo, uma porcentagem importante dos professores que responderam ao questionário afirma que, nos últimos anos, aumentou, consideravelmente, o individualismo. Deste modo, se, por um lado, tendem a valorizar a colaboração, por outro, admitem um certo grau de conflitualidade nas relações entre colegas e instabilidade no contexto escolar, que associam, de modo muito particular, à pressões da avaliação do desempenho docente, um processo, para muitos professores, gerador de injustiças e tensões, e de retrocesso quanto aos modos de trabalho e de relacionamento profissional no sentido de um maior individualismo e competição, o que corrobora outros estudos (FORTE, 2009; FLORES, 2012; FORTE, FLORES, 2014; LAPO, FLORES, 2016).

Lopes (2017) em estudo sobre colaboração profissional entre professores chega a mesma conclusão que Flores (2017), se, por um lado, predomina o isolamento profissional e o individualismo competitivo provocado por dimensões de natureza políticas-estruturais, por outro, é possível identificar contextos em âmbito micro político em que a cultura de colaboração parece estar mais presente, dentre os fatores promotores desta cultura estão o apoio e encorajamento por parte da gestão da escola, bem como a motivação dos professores relativamente ao trabalho em equipe e à partilha, destacando-se as interações, relações interpessoais como estratégia de suporte ao desenvolvimento e a aprendizagem profissional.

O estudo de Richit (2019) evidenciou aspectos da colaboração profissional entre professores, mobilizados no contexto dos estudos de aula. Foram realizadas entrevistas com sete professores do 1º ao 3º ciclos de Ensino Básico, os quais participaram em três estudos de aula promovidos em um agrupamento de escolas públicas de Lisboa, em 2013-2014, sob a coordenação de uma equipe de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de

Lisboa. Os resultados apontaram que, no contexto de um estudo de aula<sup>7</sup>, a colaboração docente se concretizou no entrecruzamento de três aspectos principais: a partilha, a cooperação e o apoio pessoal, ou seja, na medida em que os professores puderam experimentar uma forma colaborativa, voluntária e reflexiva de planeamento e concretização de estudo de aula, em que toda a atenção estava voltada para as ações dos estudantes e de modo que as impressões e contribuições de cada um tornavam-se fundamentais para as reflexões do grupo, passaram a valorizar a partilha, a cooperação e o apoio pessoal como formas de promoverem o próprio desenvolvimento profissional.

Em síntese, os estudos neste âmbito salientam a importância do trabalho em contextos colaborativos e a sua valorização por parte dos professores, quer em termos de desenvolvimento profissional, quer em termos de efeitos nas suas práticas e na resolução de problemas, no nível da escola, com repercussões na aprendizagem dos estudantes, além de apontarem os impactos positivos e desafios no estabelecimento de culturas escolares colaborativas.

No contexto brasileiro, dentre os resultados de investigações que discutem os limites e benefícios do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores, são as investigações de Damiani (2004; 2006) que apresentam as experiências bem-sucedidas de uma escola pública municipal, que investe na construção de culturas colaborativas há alguns anos. Como resultado dessa cultura colaborativa, a escola apresenta baixos índices de repetência e evasão entre seus estudantes, quando comparada a outras escolas da mesma cidade, além de enfatizar um alto grau de satisfação e investimento em formação continuada de seus docentes.

Os resultados de Zanata (2004) e Loiola (2005) dialogam com os resultados de Damiani (2004), reafirmando que o trabalho colaborativo entre professores propicia aprendizagem, desenvolvimento profissional, além de atender suas próprias demandas de transformação de atitudes e práticas pedagógicas e um contexto de compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Outro aspecto que Damiani (2008) apontou foi que o trabalho em colaboração atua como fator importante na superação de quadros de estresse/solidão e individualismo, assim como, no desenvolvimento de conhecimento e novas habilidades diante de mudanças pedagógicas. Além disso, a colaboração no âmbito do desenvolvimento profissional de professores fomenta a interlocução entre professores mais experientes com os que estão em início de carreira.

---

<sup>7</sup> A metodologia do *estudo de aula*, segundo a autora, envolve pequenos grupos de professores, que trabalham colaborativamente em torno das seguintes etapas: definição de objetivos de ensino a partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos; planeamento de uma aula para uma turma de alunos (a aula de investigação); desenvolvimento desta aula complementada pela observação por uma equipe de professores e/ou pesquisadores.

Boy e Duarte (2014) realizaram um estudo sobre o trabalho colaborativo como dimensão do coletivo entre docentes de duas escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte. Por meio de estudo documental e entrevistas realizadas com docentes foram identificadas distintas formas de conceber e nomear o trabalho colaborativo entre docentes e diferentes formas e níveis de colaboração com propósitos diversos e consequências distintas. No âmbito do trabalho docente, as práticas colaborativas se tornam cada vez mais escassas, distantes e se traduzem em expectativas imediatas e de curto prazo para a resolução de problemas do cotidiano escolar. Conforme já constavam nos resultados de Little (1991) e Hargreaves (1998), as formas mais simples de colaboração são mais comuns do que as autênticas/fortes. Pois as mais complexas, como discutem os autores citados, envolvem partilha de poder, participação na gestão, construção de projeto pedagógico e organizacional comum, partilha de saberes, troca de experiências, formação democrática do estudante, além de condições político-estruturais e organizacionais para realizá-los.

Na perspectiva de Boy e Duarte (2014) o que ocorre de fato no interior das escolas para forjar o trabalho colaborativo entre os docentes são estratégias e arranjos dos próprios docentes e da gestão escolar (quando esta se engaja), por meio da utilização dos momentos possíveis de se organizarem via reuniões formais e em momentos informais (recreio, antes do início das aulas, após as aulas), ainda que tais formatos, na concepção de Hargreaves (1998), envolvam a colegialidade artificial com a simples troca ou cooperação, até à possibilidade de formatos mais autênticos de trabalho colaborativo.

E um dos caminhos, estratégias para a constituição de colaboração profissional é o contexto da formação continuada de professores e demais profissionais da escola, a seguir discutiremos como a formação continuada, centrada na escola, pode ser favorecedora de oportunidades de trabalho colaborativo e desenvolvimento profissional.

## 1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA COLABORAÇÃO: OPORTUNIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada constitui um conceito polissêmico remetendo à diferentes concepções, bases ideológicas e epistemologias (ESTRELA, ESTRELA, 2006). Na perspectiva de Candau (2011b, p. 51), a formação continuada se constitui como um tema particular da atualidade, de natureza complexa, sendo abordada e analisada por diferentes enfoques e dimensões.

Numa abordagem mais ampla, a formação contínua deve abranger não só atualização permanente, mas a integração de múltiplas dimensões, remetendo a um processo de transformação que incide no desenvolvimento pessoal e profissional e no próprio desenvolvimento organizacional. Nesse sentido, está em evidência uma formação orientada para o desenvolvimento profissional, numa perspectiva de evolução e continuidade de aprendizagem, afastando-se de uma visão de “reciclagem” “capacitação”, superando a tradicional sobreposição entre formação inicial e aperfeiçoamento profissional (MARCELO, 2009).

A perspectiva de formação continuada tende a ser visualizada como um processo que articula percurso pessoal e trajetória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos e técnicas. Tal pressuposto dialoga com Day (2001) que inclui a visão ampliada e alargada da aprendizagem profissional, pois os professores e profissionais não podem ser formados passivamente, eles formam-se ativa e interativamente, o que implica diferentes tipos de aprendizagem. Marcelo (2009) adota o conceito de desenvolvimento profissional em vez de formação continuada, com uma conotação de “evolução e continuidade” (2009, p. 09), ultrapassando a visão tradicional de justaposição entre formação inicial e formação continuada.

Nessa pesquisa concebemos a formação continuada com viés emancipatório político, pois em seu constructo teórico são priorizados a relação entre teoria e prática como unitários, como unidades de análises concebidas a partir da construção da práxis. Na perspectiva freiriana a práxis contribui para o processo de conscientização, dado que é impossível chegar a este “[...] apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p. 92). Desse modo, nós, seres humanos, fizemos historicamente como seres da práxis e, assim, nos tornamos capazes de modificar o mundo, atribuir sentidos e significados a ele, portanto, como seres da práxis e somente por sê-lo, assumimos a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981).

Para Ribeiro (2005), na perspectiva de formação continuada, com base emancipatório político, tem como premissa conscientizar professor acerca do seu papel político frente às transformações da prática educativa, não havendo, assim, espaço para a neutralidade. É preciso, portanto, tomar partido frente aos problemas que os professores vivenciam. Nessa perspectiva, essa concepção de formação expressa com clareza “[...] uma visão de homem, de sociedade, de educação [...] que influencia as relações de poder constituídas socialmente” (RIBEIRO, 2005, p. 142). Essa concepção de formação prioriza a reflexão sobre a prática pedagógica dos

professores, vinculada aos fins da educação, relacionados às questões mais gerais da sociedade, como exemplo: social, econômica, cultural, político, entre outros. Logo, essa perspectiva volta-se para incidir nos professores reflexão sobre suas concepções de mundo e sociedade, e não só educativa/pedagógica, mas suas escolhas políticas, teórico-metodológicas, o contexto em que trabalham e vivem. Sublinha, ainda, que nessa concepção de formação, os professores “[...] precisam ter clareza sobre a que e a quem suas ações educacionais estão servindo, se estão produzindo efeitos e que efeitos são estes” (RIBEIRO, 2005, p. 143).

Assumimos essa concepção de formação continuada, por entendermos que, nossa pesquisa colaborativa, poderá trazer efeitos para transformação da práxis de professores e demais profissionais da escola. A seguir faremos um diálogo sobre a modalidade de formação centrada na escola, como contexto colaborativo para o desenvolvimento profissional dos professores e demais profissionais da escola.

### **1.2.1 Formação Continuada Centrada na Escola e as Estratégias Colaborativas**

A adoção da perspectiva de desenvolvimento profissional, nesta pesquisa, afasta-se de uma concepção de professores como passivos ou meramente ouvintes de “novas ideias” ou conceitos que lhe permitem entender a prática de ensino, e encarando-os como sujeitos ativos, interativos e participantes nas tomadas de decisões sobre a natureza, o processo e os apoios organizacionais necessários para sua aprendizagem profissional na escola e para desenvolverem mecanismos de apoio mais amplos – tais como redes de trabalho ou as parcerias – que proporcionem oportunidades e ideias inovadoras advindas de grupos externos da escola (DAY, 2001).

Segundo Day (2001), esta compreensão adequa-se particularmente a uma estratégia de colaboração, dado que se situam no âmbito da co-construção de conhecimento. Neste sentido, as parcerias de professores e de outros profissionais da escola, que procuram a qualidade do ensino e da aprendizagem, tornaram-se uma importante característica da aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, entender o desenvolvimento dos professores e da escola tornar-se relevante:

Não só como resposta à reforma estrutural, ao ritmo da mudança e ao aumento das expectativas da performance da escola (...), mas também porque permite aos professores dar forma e participar no processo de desenvolvimento individual e no da escola, ao longo do tempo, com colegas tanto dentro como fora da escola, o que traz benefícios para eles próprios enquanto professores considerados individualmente e para as escolas onde trabalham (DAY, 2001, p. 271).

Desse modo, o trabalho colaborativo na escola constitui-se um exemplo de oportunidade de desenvolvimento profissional. Forte (2009) reconheceu a necessidade de um desenvolvimento contínuo que se adapte à necessidade de aprendizagem individual e organizacional, ultrapassando o âmbito da personalidade que tem caracterizado a vida profissional dos professores, incluindo as contribuições de investigações colaborativas. Além disso, Day (2001) sublinha que as parcerias na escola:

(...) fornecem estruturas organizacionais que permitem aos grupos de professores juntarem-se para falar sobre o seu trabalho, para aprender com os outros e para discutir questões curriculares e estruturais. (...) por outro lado, representam o lado oposto dos paradigmas da aprendizagem do ‘artesão’ ou ‘single loop’ (p. 272).

Destaca-se que *Single loop learning* e *double loop learning* são conceitos da Teoria da Ação de Argyris e Schon (1974), que pressupõe que os seres humanos planejam suas ações para atingir determinados fins ou meios, e são capazes de monitorar as ações em curso bem como suas consequências a fim de aumentar sua efetividade. Desse modo, para Argyris e Schon (1974), quando os resultados não são alcançados as pessoas podem agir de duas formas: ou elas buscam outros meios para atingir os mesmos fins, nesse caso mudam-se apenas as ações (aprendizagem de ciclo único), ou elas podem questionar os fins almejados, e nesse caso, refletem sobre valores, normas e sobre a própria estrutura que permitiu significar esses fins, e dessa forma aprendem a ser mais coerentes com aquilo que defendem (aprendizagem de duplo ciclo).

Segundo Day (2001), há três contextos em que pode ocorrer a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores: (a) a instrução direta (*e.g.* cursos, conferências, ateliers, consultas); (b) a aprendizagem na escola (*e.g.* treino de pares, amizades críticas, processos de revisão e de avaliação, investigação-ação, avaliação de portfólios, trabalho em equipe); (c) a aprendizagem fora da escola (*e.g.* redes de trabalho com o intuito de promover a mudança, parcerias entre a escola e a universidade, centros de desenvolvimento profissional, redes de trabalho ligadas às disciplinas ou matérias escolares e ainda redes informais). Day (2001, 2003) amplia um quarto contexto, a própria aprendizagem decorrente de seu trabalho na sala de aula. Todos esses contextos destacam a importância da aprendizagem profissional em ambientes informal e formal (dentro e fora da escola), contudo apontam a *escassa proporção de aprendizagem realizada no local de trabalho proporcionada pelas atividades de formação* (...) (DAY, 2001, p.18).

Para Fullan e Hargreaves (2001), inúmeras estratégias e iniciativas de desenvolvimento dos professores têm-se mostrado fragmentadas, não envolventes e indiferentes às verdadeiras

necessidades e preocupações dos docentes assumindo a forma de “algo feito *para* os professores, ao invés de *com* eles e, menos ainda, *por* eles” (FULLAN, HARGREAVES, 2001, p. 40). Em consonância com os autores, Sachs (2009, p.113) defendeu que o desenvolvimento profissional, numa perspectiva contínua, “deveria enfatizar a aprendizagem dos professores em vez de uma visão deficitária do desenvolvimento profissional em que o desenvolvimento profissional é feito para os professores”.

Sachs (2009) identificou um conjunto de questões no sentido de questionar a utilidade e relevância da formação e desenvolvimento profissional contínuo: “É útil? Melhora a minha prática? Melhora a aprendizagem dos alunos? Desenvolve-me intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente? Põe em causa ortodoxias, gera novo conhecimento ou transforma a prática?” (p.101). Para Sachs (2009), as três primeiras questões, são aceitas e estão profundamente atreladas as práticas pessoais e nas concepções e crenças de alguns professores, ao passo que as duas restantes requerem confrontação e transformações e rupturas significativas ao nível das crenças e das práticas dos professores.

Snoek (2008) entende que a formação contínua de professores se insere na política da escola, encaixando-se na perspectiva da mesma sobre o ensino e a aprendizagem, “centradas” no contexto e necessidades locais, sendo o desenvolvimento profissional contínuo (em serviço) iniciado por professores ou equipes de professores. Nesse âmbito, as contribuições de Day (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Snoek (2008) sobre desenvolvimento profissional (contínuo) dos professores, como já apontado anteriormente, dialogam com a concepção de formação continuada centrada na escola, que pressupõe que a escola é o lugar, local onde emergem as atividades de formação de seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos. Dito de outro modo, a escola é concebida como *lugar* potencialmente formativo e um contexto que permite reflexão-ação para solucionar problemas concretos para assim impactar na qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes.

Segundo Barroso (2003) e Domingues (2014), a formação centrada na escola constitui uma modalidade de formação contínua de professores e demais profissionais que relaciona a formação ao desenvolvimento das organizações, justificando-se pela necessidade de pensar simultaneamente a formação de professores e a gestão das escolas, de modo que estas sejam não só uma “organização qualificante” para os estudantes, mas também para os professores e outros profissionais que nelas trabalham (BARROSO, 2003).

Na compreensão de Bolívar (2003), a escola não só produz aprendizagem para os estudantes, mas adquire uma função potencialmente qualificadora para os profissionais que lá

exercem seu trabalho. Portanto, quando se fala de formação centrada na escola, entendemos que o espaço escolar se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações, sejam elas formativas ou não. Assim, há um entendimento que essa modalidade de formação é mais que uma simples mudança de *locus*, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados no trabalho colaborativo entre os profissionais atuantes na escola. Sem dúvida, articula-se a reflexão das pesquisas de abordagens de ação-colaborativa, mediante os quais os professores e demais profissionais da escola assumem o protagonismo nas mudanças e inovações (AMIGUINHO, 1992; IMBERNÓN, 2009). A escola nesse contexto formativo de todos os profissionais é o lugar de referência e produção do conhecimento, de aprimoramento, de desenvolvimento profissional e de aprendizagem. Nesse entendimento, “[...] a escola tornou-se um lugar profícuo para formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 66).

Ainda para Domingues (2014) o sucesso do processo formativo centrado na escola está condicionado a alguns aspectos, particularmente, quanto ao papel dos gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos, bem como as relações estabelecidas entre os atores da escola, a responsabilidade dos professores com relação a um projeto direcionado ao desenvolvimento da escola e a característica do projeto formativo, se cogitativo, arrojado e suscetível ao ambiente.

Isso justifica a necessidade de pensar e discutir o trabalho pedagógico colaborativo para os processos de desenvolvimento profissional com vista a atuação em escolas inclusivas. E assim, trazemos esse debate no capítulo seguinte, destacando os estudos que discutem a dimensão da cultura escolar colaborativa ou trabalho colaborativo para a consolidação de desenvolvimento profissional de professores e profissionais da escola que atuam na inclusão escolar do PAEE.

## **2 O TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O levantamento de literatura sobre o tema colaboração e/ou culturas colaborativas/trabalho colaborativo na escola para o contexto da inclusão escolar nos permitiu identificar os conceitos de colaboração aplicados aos mais variados modos no âmbito da Educação e Educação Especial: na formação continuada de professores, na aprendizagem de estudantes, na produção de currículo e de projetos políticos da escola, bem como em pesquisas educacionais. Entretanto, buscaremos apresentar nesse capítulo os resultados de pesquisas que focam a dimensão pedagógica da colaboração ou do trabalho colaborativo para a consolidação de desenvolvimento profissional de professores e profissionais da escola que atuam na inclusão escolar do PAEE. Como vimos anteriormente, o debate da colaboração na escola tem sido apontado na literatura internacional e nacional como um conceito potente para a constituição de culturas escolares inclusivas (HARGEAVES, 1998; ABELHA, 2011).

É inquestionável o direito das pessoas PAEE frequentarem escolas comuns e os mais variados espaços sociais, além de participarem da vida familiar e de sua comunidade. No contexto nacional, essa garantia é efetivada por uma extensa legislação<sup>8</sup>. As políticas públicas com caráter inclusivo para o PAEE implementadas ao longo dos últimos anos representam um enorme desafio para professores da classe comum, da Educação Especial e demais profissionais da escola, demandando uma ressignificação dessa área como campo de conhecimento acadêmico e atuação, não mais se limitando de forma solitária e/ou paralela ao atendimento especializado em espaços restritos como escolas e classes especiais (MENDES, 2019; GLAT, 2018).

A partir dessa perspectiva compreendemos que a Educação Especial na atualidade se configura como um sistema colaborativo de recursos e apoios dos mais variados visando, prioritariamente, garantir o suporte à aprendizagem a estudantes PAEE que estão sendo escolarizados em classes comuns de escolas regulares. Para tal, é indispensável a constituição de culturas escolares colaborativas, além de uma rede de serviços e apoios a PAEE pautados em princípios e práticas colaborativas que vislumbrem desde a parceria entre professores da

---

<sup>8</sup> Dentre as legislações temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; Resolução nº 4, 2009; Decreto nº 7.611, 2011, entre outras, consolidada na recente Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, 2015).

classe comum, do AEE quanto uma rede mais ampla de parcerias objetivando, prioritariamente, a qualidade da Educação Escolar.

Oliveira (2018) identificou e analisou as dinâmicas e configurações da colaboração na produção curricular para inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEES) no colégio de aplicação da UERJ (CAp/UERJ). A autora apontou, em seus resultados, que a inclusão escolar pressupõe alterações profundas na cultura escolar, e tais alterações requerem a colaboração entre professores especializados e da classe comum, logo a colaboração é entendida como ação política e intimamente relacionada a elaboração do currículo da escola.

Com propósito de apreender os efeitos da colaboração ou trabalho pedagógico colaborativo na inclusão escolar, a seguir descreveremos os serviços e apoios pautados no princípio da colaboração que provocam rupturas com serviços mais tradicionais-hegemônicos, historicamente privilegiados, nas políticas nacionais de inclusão escolar, como os modelos de classe especial, sala de recursos, serviços itinerantes, salas de recursos multifuncional entre outros que continuam centrados na deficiência e no déficit do estudante (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2011; PASIAN; MENDES; CIA; 2017; CALHEIROS, 2019).

Lançamos críticas a tais modelos tradicionais-hegemônicos porque reforçam uma cultura escolar do isolamento e descontinuidade dos serviços e apoios à escolarização dos estudantes PAEE, além de contribuírem significativamente para representações sociais negativas e estereotipadas em que o “problema” está centrado nesse estudante e não nas condições socioeconômicas e culturais impostas por um modelo social excludente (MENDES, 2019; GLAT, 2018). Assim sendo, destacaremos as pesquisas internacionais sobre o modelo do Coensino, que no âmbito internacional já apresenta uma estrutura e funcionamento mais consolidado como serviço de apoio à inclusão escolar. E no contexto brasileiro destacaremos as contribuições das pesquisas colaborativas com foco nas experiências da colaboração entre professores das classes comuns e especial e na consultoria colaborativa.

## 2.1 CONTRIBUIÇÕES DO COENSINO PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

### PAEE: RECORTE DE PESQUISAS NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Na perspectiva de Friend (2014), Friend, Embury e Clarke (2014), o modelo de Coensino é uma opção de prestação de serviço para garantir a escolarização com maior qualidade a estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas, na escola comum. Esse modelo de prestação de serviço existe como um meio para fornecer um conjunto de

instruções para um grupo diversificado de estudantes, incluindo aqueles com deficiência, ou que tenham algum tipo de necessidade específica para acessar o currículo geral em um ambiente menos restritivo, ao mesmo tempo em que se beneficiam de estratégias de ensino específicas para maximizar sua aprendizagem.

O Coensino é um estilo de interação que envolve dois ou mais profissionais (professor da classe comum e um profissional especialista da Educação Especial), voluntariamente engajados na tomada de decisão compartilhada e trabalham para um objetivo comum. Como um estilo ou uma abordagem de interação, a colaboração só pode existir quando ligada a um processo ou atividade que permeia a resolução de problemas ou planejamento. Seu caráter é *voluntário*, pois as relações de colaboração são inseridas livremente e existe por escolha. É uma interação que tem como pressuposto a *paridade*, dado que na colaboração, a contribuição de cada participante é igualmente valorizada e os participantes têm igual poder na tomada de decisão para atender um *objetivo comum* e solucionar um *problema mútuo*, ou seja, a colaboração ocorre em resposta a um objetivo, problema ou necessidade que é compartilhado conjuntamente pelos profissionais. Eles devem compartilhar pelo menos um objetivo específico, embora possam realizar individualmente muitos objetivos diferentes (FRIEND, 2008; 2014).

Os professores da classe comum e da Educação Especial compartilham a responsabilidade pela atividade colaborativa e na tomada de decisões que ela implica e os recursos materiais são compartilhados. Ao falar de colaboração certas características contribuem e emergem de relações colaborativas eficazes, que incluem desde crenças e valores que dão suporte à colaboração, a confiança, respeito mútuo e o estabelecimento de um senso de comunidade de aprendizagem.

Para Bauwens, Hourcade, Friend, (1989), esse modelo de prestação de serviço foi mencionado pela primeira vez na literatura acadêmica no final dos anos 1980, seu propósito inicial apresentava objetivos amplos para ofertar aos estudantes com deficiência acesso à Educação Geral. A partir dessa década em alguns países, particularmente, nos Estados Unidos, foi implementado modelos do Coensino em contextos que tinham interesse e compromissos com práticas que apoiavam a inserção de estudantes com deficiência nas escolas comuns.

Segundo Brinkmann, Twiford (2012) e Friend, Cook (2013), somente a partir do século XXI, e com o advento das mudanças significativas em políticas e legislações educacionais em âmbito internacional, tanto na Educação Geral quanto legislações específicas sobre Educação Especial, o Coensino emergiu como uma estratégia e serviço para colaborar na escolarização de estudantes com deficiência. Desde então, tem sido amplamente divulgado e investigado no

cenário internacional e vem tornando-se cada vez mais articulado com a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional (FRIEND; COOK; HURLEY-CHAMBERLAIN; SHAMBERGER, 2010).

No Coensino são dois profissionais com licenciaturas equivalentes, na maioria das vezes, um professor com formação geral e um professor especialista da Educação Especial, que partilham a responsabilidade de instrução e a prestação de serviços em parte ou, diariamente na escola (FRIEND, 2014a). Suas experiências profissionais e pessoais são valorizadas, pois cada um contribui de forma única para o ensino e, juntos, buscam garantir condições para o acesso ao currículo rigoroso e flexível na classe comum, e ensinam com estratégias pedagógicas e recursos específicos com base nas necessidades dos estudantes, conforme seu planejamento educacional individualizado (PEI) (FRIEND, 2014; COOK, 2004).

Friend, Embury e Clarke (2014) ressaltam que esse modelo de prestação de serviços, baseado no coensino é um arranjo permanente e ocorre regularmente (diariamente ou com menor frequência) durante ano letivo assegurado no projeto político pedagógico (PPP) da escola. Além disso, a menos que ocorram mudanças relacionadas aos estudantes que recebem este serviço, é previsto que seja oferecido nos anos subsequentes. O Coensino tem como premissa o *status* dos professores como profissionais da educação, ou seja, ambos (professor especialista e da classe comum) já concluíram a sua preparação profissional (ou, em casos limitados, são altamente qualificados enquanto matriculados em um programa de formação de professores) e são considerados totalmente prontos para assumir as responsabilidades de “coensinar”. A relação de parceria entre os professores sustentam-se da gama de experiências diferenciadas que podem ser utilizadas para melhor atender às necessidades dos estudantes nas salas de aula. Portanto, cabe destacar que não se trata de uma relação entre professores e paraprofissionais<sup>9</sup>, pessoas que não tem licença profissional de professor.

Nesta concepção de serviço de apoio efetivo, e a partir de uma postura filosófica de colaboração, o professor da classe comum e o especialista da Educação Especial são profissionais que compartilham responsabilidades e compromissos dentro e fora da sala de aula (FRIEND, 2014). Um indicador de eficácia do Coensino pode ser medido pelo compartilhamento do *poder* em sala de aula e das tomadas de decisões sobre o fazer pedagógico.

Em muitos aspectos a questão que envolve a relação de poder contribui para a noção geral de paridade. Paridade pode ser a diferença mais importante entre modelo de Coensino e

---

<sup>9</sup> No contexto escolar, tais profissionais têm recebido as mais variadas nomenclaturas e funções na escola e nas Classes Comuns: auxiliar da vida escolar, cuidador, profissional de apoio, auxiliar, estagiário etc. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

outros modelos de colaboração na escola. A relação de paridade entre os professores é uma condição para a realização do Coensino. Neste tipo de relação ambos os professores reconhecem que seus conhecimentos e habilidades são diferentes, mas igualmente importantes para sua sala de aula, e eles trabalham diligentemente para usar suas diferenças para ensinar significativamente e aprender uns com os outros, respeitando suas singularidades (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017).

Nas discussões sobre as características do Coensino existe certa confusão com termos relacionados com a colaboração e inclusão escolar. Especificamente, o termo Coensino às vezes é usado como sinônimo de colaboração na escola. Embora o Coensino deva ser alicerçado no trabalho pedagógico colaborativo, o trabalho colaborativo nesse sentido é mais amplo, e refere-se à diferentes formas/formatos que os profissionais e os outros podem interagir numa variedade de situações, incluindo reuniões, equipes e reuniões de pais (FRIEND, 2014). Ao estreitar o significado de colaboração entre professor da classe comum e especialistas da Educação Especial não se tem a pretensão de minimizar ou menosprezar o sentido e a necessidade do trabalho em colaboração nos diferentes ambientes escolares (KOCHHAR-BRYANT, 2008).

Embora o Coensino seja parte integrante das práticas inclusivas em muitas escolas, não é um requisito para a inclusão escolar ocorrer (FRIEND, 2014). Inclusão escolar refere-se a um sistema de crenças amplo com valores teóricos-filosóficos que abarcam a noção de que os estudantes devem ser acolhidos como membros de uma comunidade de aprendizagem, em que todos os estudantes são parte de suas salas de aula, mesmo que suas habilidades e potencialidades sejam diferentes.

Há uma literatura internacional considerável sobre o modelo do Coensino, e na sua maioria consistem em descrições de programas e práticas eficazes (CONDERMAN, BRESNAHAN, PEDERSEN, 2009; EMBURY, KROEGER, 2012; PEARL, DIEKER, KIRKPATRICK, 2012). No Coensino três temáticas são amplamente abordadas para a verificação de sua condição de efetivação: (a) os papéis e relações dos professores no Coensino, incluindo suas percepções, impacto e efetividade (B) questões relacionadas com logística do programa, incluindo o planejamento comum, quadro de profissionais; e (c) impacto da Coensino na aprendizagem, incluindo concepções, comportamento e desempenho dos estudantes.

a) Estudos sobre os Papéis dos professores no Coensino

Keefe e Moore (2004) investigaram as percepções dos professores do ensino médio sobre Coensino. O estudo apontou que os professores identificaram três temas que descreviam suas práticas: a) a natureza da colaboração, ressaltando a importância da compatibilidade entre professores e a centralidade da comunicação eficaz; b) percepção sobre os papéis e as responsabilidades dos professores, indicando que os professores especialistas tendiam a assumir o papel de ajudante em vez de *professor*, em parte devido à sua falta de conhecimento de conteúdo e, c) os professores relataram que os resultados para os estudantes em geral foram positivos, impactando na diminuição de estigmas para os estudantes com deficiência, além de assegurar uma atenção mais individualizada para outros estudantes. Neste estudo alguns professores especialistas da educação especial apontaram que o modelo do Coensino não era uma opção de serviço apropriado para alguns estudantes.

No estudo observacional de Magiera, Smith, Zigmond, Gebaner (2005), sobre papéis e relacionamentos no Coensino, as evidências indicaram que o professor da classe comum passou menos tempo interagindo com os estudantes com deficiência enquanto o professor especialista estava presente na sala de aula. Os autores ainda apontaram que ambos os professores tiveram pouca preparação para entender e assumir seus papéis na sala de aula.

Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) revisaram 32 estudos qualitativos sobre o Coensino, utilizando na análise técnicas de integração para examinar padrões nos dados. Entre os resultados mostraram que os professores do Coensino, geralmente, acreditavam que suas práticas eram benéficas para estudantes, e notaram que os estudantes sem deficiência aumentaram sua compreensão sobre cooperação com seus colegas com deficiência, e que os estudantes com deficiência recebiam maior atenção no cenário da classe comum. Os autores sinalizaram que os professores precisavam de um vasto leque de apoios para tornar o Coensino eficaz, incluindo o tempo comum de planejamento, apoio administrativo, e desenvolvimento profissional. Portanto, dialogam com o que já foi apontado por Friend (2008; 2014) em outros estudos, que o Coensino pressupõe voluntarismo e paridade, posto que ninguém deve ser forçado a participar de algo que não deseja.

b) Condições logísticas para o desenvolvimento do Coensino

A proposta do Coensino não se encaixa em formas segregadoras, isoladas e tradicionais em que os serviços e apoios da Educação Especial foram historicamente oferecidos. Logo, as

questões relacionadas com a logística de criação de programas continuam como pontos críticos, dado que o fator logístico mais citado é a necessidade de tempo de planejamento comum para os professores (FRIEND, 2014; SCRUGGS, MASTROPIERI, 2017).

Considerando a avaliação para condições logísticas para o desenvolvimento do Coensino, Murray (2004) realizou um estudo com 40 professores de educação geral em três escolas secundárias urbanas. Quando os professores especialistas foram convidados para incluir itens numa "lista de desejos" indicaram o tempo de planejamento comum como um fator crítico. Nessa mesma perspectiva, Kohler-Evans (2006) pesquisou a perspectiva de professores em 15 distritos escolares sobre as experiências em Coensino. A questão mais frequentemente citada pelos parceiros do Coensino foi a ausência de tempo para planejamento comum.

Outro aspecto citado por Idol (2006) sobre a questão logística foi o quadro de recursos humanos reduzidos. Nas entrevistas, os professores apontaram que, embora eles reconhecessem a necessidade de dois professores atuarem na sala de aula, tal arranjo não foi viável por falta de quantitativo de professores especializados disponíveis para exercer essa função. Este resultado alinha-se aos dilemas práticos de criação de Coensino como prestação de serviços da Educação Especial no ensino comum, já sinalizados na literatura internacional (MOROCCO, AGUILAR, 2002; WEISS, LLOYD, 2003).

#### c) Impacto e desempenho de estudantes no Coensino

As investigações sobre os reflexos da eficiência do modelo do Coensino ainda são escassas quantitativamente (FRIEND, 2014; SCRUGGS, MASTROPIERI, 2017). Rea, McLaughlin e Walther-Thomas (2002), em um estudo que abordou diretamente este tema central, demonstraram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem nas aulas de Coensino melhoraram seu desempenho e obtiveram maior frequência do que os estudantes com um único professor na classe. Idol (2006) demonstrou que pontuações em testes de larga escala foram pouco afetadas pelo Coensino, e isso foi confirmado para os estudantes com e sem deficiência.

Wilson e Michaels (2006) investigaram 346 estudantes em escolas secundárias (127 estudantes com deficiência e 219 estudantes típicos) sobre suas percepções de Coensino. Os estudantes relataram que o Coensino favoreceu a aprendizagem, e eles participariam em outra classe com esse modelo se fossem dadas as oportunidades. Os estudantes relataram que quanto mais se disponibilizava ajuda na classe comum, mais possibilidades de uso de múltiplas abordagens instrucionais, estilos de ensino e perspectivas de professores foram oferecidos para

o desenvolvimento de novas habilidades. Os estudantes sem deficiência afirmaram que aulas com Coensino possibilitou desde níveis mais altos de abstração, desenvolvimento de conceito e desenvolvimento de competências, do que outras aulas.

Nesta mesma linha, Hang e Rabren (2009) investigaram a percepção de 45 professores e 58 estudantes sobre Coensino, e identificaram a eficácia dos registros acadêmicos e comportamentais. Todos os participantes eram iniciantes nessa modalidade e lecionavam na escola no período letivo de 2004-2005. Os dados foram obtidos por meio de observações em sala de aula e revisão dos registros relevantes. Os resultados indicaram que houve diferenças significativas no desempenho acadêmico e comportamental dos estudantes com deficiência, encontradas nas comparações entre o ano anterior ao modelo do Coensino e o ano de sua implantação. Com base nesses resultados preliminares, o Coensino foi indicado como uma opção efetiva de melhoria de desempenho escolar para atender às necessidades dos estudantes com deficiência nas classes comuns.

Walsh (2012) apresentou os dados de distritos escolares nos Estados Unidos reunidos em um período de implementação do Coensino de 20 anos de um Distrito específico, ao longo dos últimos 6 anos. Os resultados indicaram que os estudantes com deficiência que receberam os serviços de apoio na classe comum por meio do Coensino melhoraram seu ritmo de aprendizagem em testes de leitura e matemática exigidos pelo Estado. Os dados demonstraram a eficácia desse modelo como um apoio para instrução para estudantes com deficiência.

Aqui foram destacados, por meio das investigações, o potencial do Coensino para inclusão escolar, bem como a complexidade da colaboração que une os campos da Educação Geral e Educação Especial. Aparentemente o Coensino é visto como uma maneira relativamente simples para garantir que os estudantes PAEE recebam a educação que têm direito, entretanto não é tão simples. São diferentes fatores que possibilitam a efetivação do Coensino bem-sucedido, desde fatores no ambiente escolar, pessoais quanto a fatores externos, além de muitas questões que ainda precisam ser respondidas por meio de pesquisas.

Um ponto de partida para assegurar o potencial de que o Coensino pode ser verdadeiramente explorado é chegar a um entendimento comum do que esta opção prestação de serviços para inclusão escolar implica, ou, pelo menos, esclarecendo critérios mínimos que preveem qualidade nas relações de parcerias.

### 2.1.1 Buscando Superar os Desafios no Coensino como Apoio a Inclusão Escolar

Apesar das atitudes geralmente positivas em relação ao Coensino como apoio eficiente a inclusão escolar, há desafios que precisam ser abordados.

Numa revisão de estudos qualitativos que descreveram mais de 400 salas de aula que possuíam dois professores atuando juntos, Scruggs, Mastropieri e McDuffie (2007) identificaram que o modelo de Coensino dominante foi de "*um ensina, um auxilia*" ainda pautados pelo ensino hegemônico-tradicional, com foco na deficiência do estudante. O papel assumido pelo professor especialista da Educação Especial era frequentemente observado como um subordinado ao professor da classe comum (SCRUGGS; MASTROPIERI; MCDUFFIE, 2007). Outra questão importante que os autores identificaram foram que técnicas e conhecimentos frequentemente recomendadas para professores especialistas da Educação Especial, como a mediação entre pares, instrução estratégica, treinamento de habilidades de estudo, habilidades de autodefensoria e automonitoramento, raramente foram observados.

É inegável que a identificação e definição de papéis dos professores do Coensino implicam na melhoria do atendimento das necessidades dos estudantes PAEE no contexto de uma sala de aula. Scruggs e Mastropieri (2017) apontam três condições necessárias para que ambos os professores possam aumentar o sucesso de suas experiências *coensinando* por meio da eficiência na comunicação, maximizando seu tempo de planejamento e dominando o conhecimento do conteúdo.

O planejamento deve ser realizado em conjunto para que se possa executar com sucesso a instrução em uma sala de aula. No entanto, como já apontado em investigações anteriores, a falta de tempo para planejamento comum tem sido relatada por professores como uma das maiores barreiras para o sucesso do Coensino (MURRAY, 2004; KOHLER-EVANS, 2006), e é uma variável que os professores têm muito pouco controle.

Na medida em que os professores têm pouco tempo para planejar em conjunto, é importante que possam maximizar o tempo juntos. Ao apontar alternativas para maximizar esse tempo, Scruggs e Mastropieri (2017) indicaram o uso da tecnologia como especialmente útil para melhorar a eficiência do planejamento colaborativo. Por exemplo, documentos compartilhados em ambiente virtuais que possam ter acesso torna-se uma ferramenta importante para os professores registrarem anotações, planejarem com antecedência e comunicarem sobre preocupações importantes, em um único documento, em diferentes momentos do dia. A qualquer momento, qualquer professor pode abrir o documento para ver os registros anteriores e adicionar seus próprios.

Talvez uma das maiores barreiras para uma relação totalmente colaborativa entre professores do Coensino é o domínio do conteúdo da disciplina a ser ensinado (SCRUGGS; MASTROPIERI; MCDUFFIE, 2007). Isto é provavelmente consequência de uma precária formação inicial, com treinamento predominantemente tecnicista e tradicional, com foco na deficiência. Os professores devem ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado a fim de compreender como avaliar problemas de aprendizagem com relação a este conteúdo e para planejar e organizar técnicas de instrução para resolver estes problemas. Para melhor sintetizar, segue o quadro 1 com os desafios e as possibilidades de soluções para a melhoria da interação entre professores no Coensino:

Quadro 1- Síntese dos desafios e possibilidades para a melhoria da interação entre os professores no Coensino.

<b>Desafios</b>	<b>Possibilidades</b>
<b>Tempo para planejamento comum</b>	-Usar a tecnologia para apoiar atividades colaborativas; -Identificar e ampliar outros horários de reunião, tais como tempo aberto na parte da manhã antes da aula começar, ou tempo posterior as reuniões de professores;
<b>Domínio de conteúdo específico pelo professor da Educação Especial</b>	-Adquirir o mapa do currículo do professor de educação geral; -Selecionar, priorizar conceitos ou habilidades para se concentrar em aprender com antecedência; -Acessar, pesquisar materiais, conteúdos disponíveis na internet para ajudar no entendimento dos conceitos; -Reunir regularmente, discutir com o professor de educação geral, sempre que possível; -Organizar o tempo de desenvolvimento profissional;
<b>Comunicação</b>	-Fazer uma escuta ativa; -Identificar objetivos comuns; -Monitorar o progresso em direção às metas planejadas; -Estabelecer aluno-alvo para cada meta;
<b>Controle de situações-problemas</b>	-Usar estratégias de comunicação eficazes; -Estabelecer a responsabilidade compartilhada para todos os estudantes; -Promover a entrada do gestor escolar e coordenador pedagógico, conforme necessário; -Procurar e identificar um terreno comum; -Estabelecer o que é melhor interesse de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades específicas; -Identificar responsabilidades a serem compartilhados, bem como as responsabilidades individuais;
<b>Diferenças na filosofia de ensino</b>	-Usar estratégias de comunicação eficazes; -Identificar metas de aprendizagem do currículo padrão; -Usar a avaliação formativa e tomada de decisão baseada em dados; -Acordar em avaliar a adequação de estratégias ou técnicas de instrução individuais com respeito a resultados de aprendizagem; -Incentivar todos os professores a participar nas reuniões de construção do PEI;
<b>Discordâncias sobre disciplina e gestão de comportamento</b>	-Usar estratégias de comunicação eficazes; -Procurar um terreno comum; -Usar a avaliação formativa e apoiar as estratégias que estão associadas com a mudança de comportamento positiva; -Programar e implementar estratégias de gestão de comportamento em toda escola.

Fonte: Traduzido pela autora do texto de Scruggs; Mastropieri; Mcduffie (2017).

Segundo Scruggs, Mastropieri e Mcduffie (2017), os professores da Educação Especial podem colaborar com professor de classe comum de forma mais pontual ao: (a) identificar elementos críticos de conhecimento de fundo que precisarão ser preparados, (b) escolher as novas habilidades que provavelmente precisam ser modelados, (b) criar oportunidades significativas para guiar a prática, (d) estruturar oportunidades para prática independente, e (e) fornecer *feedback* imediato e corretivo e elogio específico.

Ao planejar e fornecer instrução explícita, o professor de classe comum pode fornecer ao professor da Educação Especial as metas da matéria e expectativas de aprendizagem de assuntos que são abordados no currículo geral. Em seguida, o professor de Educação Especial pode emparelhar essa informação com conhecimento específico do professor, das necessidades individuais do estudante e estratégias que são susceptíveis de apoiar os estudantes PAEE, ao mesmo tempo, garantindo que são entregues as diferenciações previstas no planejamento educacional individualizado (PEI).

As estratégias de ensino explícitas eficazes são essenciais para maximizar o aprendizado em salas de aula mais inclusivas (ARCHER; HUGHES, 2011). Mastropieri e Scruggs (2010) consideram que as principais variáveis para a garantia do ensino eficaz para os estudantes com deficiência estão relacionadas a: priorizar os objetivos de ensino; diferenciar o ambiente, materiais, instrução e avaliar sistematicamente.

## 2.2 EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM ENSINO COLABORATIVO E CONSULTORIA COLABORATIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

No Brasil, o Coensino foi nomeado de Ensino colaborativo (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) e tem sido destacado como mais um serviço de apoio, estratégico e necessário, para a escolarização do PAEE nas classes comuns. No contexto brasileiro essa experiência pode ser considerada nova para professores, mas tem despertado o interesse de alguns grupos de pesquisadores e educadores que atuam na educação e no processo de inclusão escolar (FONTES, 2009; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

As produções acadêmicas no contexto brasileiro sobre formas de colaboração para inclusão escolar têm aumentado consideravelmente com dissertações, teses e artigos, as características das investigações são predominantemente sobre o desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de formação continuada para professores das classes comuns e especial para atuarem no ensino colaborativo (ZANATA, 2004; CAPELLINI, 2004; MENDES, TOYODA, BISACCIONE, 2007; MENDES, 2008a; ALMEIDA, 2008; MENDES;

ALMEIDA; TOYODA, 2011; RABELO, 2012; BRAUN, 2012; VILARONGA, 2014; LAGO, 2014; ZERBATO, 2018) e para professores e profissionais especialistas em diferentes áreas do conhecimento atuarem a partir do modelo de consultoria colaborativa (MENDES, TOYODA, 2004; ALPINO, 2008; PEREIRA, 2009; LOURENÇO, 2012; CALHEIROS, 2015; 2019).

Na perspectiva de Mendes (2009) e Vilaronga e Mendes (2017), os serviços de apoio para a inclusão escolar não devem ser mais pensados e estruturados como sistemas educacionais em que um apoio exclui o outro, mas ao contrário, devem ser constituídos numa rede diversificada complementar de serviços e apoios para garantir a qualidade na educação para o PAEE em ambientes menos restritivos possível. Dentre essa rede de apoio colaborativas destacam-se o ensino colaborativo e a consultoria colaborativa.

Zanata (2004) implementou e avaliou um programa de formação continuada na experiência de ensino colaborativo, envolvendo a pesquisadora e professoras de estudantes surdos em classes comuns. Foram filmados o processo de ensino e analisadas 64 aulas, com uma média de 16 a 26 aulas por professor. Dentre os resultados apontados, a autora considerou que há diferentes possibilidades de se estabelecer um ambiente colaborativo entre os professores da classe comum e especial. As estratégias implementadas durante a colaboração beneficiaram não apenas os estudantes surdos, mas todos os demais, embora a intervenção colaborativa tenha melhorado a qualidade do ensino, esta não foi suficiente para solucionar as dificuldades de comunicação da professora com o aluno surdo.

Seguindo a proposta de colaboração no contexto da inclusão escolar, Capellini (2004), por meio da pesquisa colaborativa, avaliou as possibilidades de contribuição do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual em quatro turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que a experiência do ensino colaborativo possibilitou desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e proporcionou a evolução, tanto acadêmica como de socialização, dos estudantes com deficiência intelectual, e ainda, foi considerado satisfatório, segundo, as percepções das famílias. A autora sinalizou as dificuldades de implementação do ensino colaborativo, pelo fato de não existir ainda uma cultura colaborativa nas escolas.

A investigação de Rabelo (2012) sinalizou as potencialidades e limites da experiência baseada no ensino colaborativo na formação continuada de professores da classe comum e do AEE que atuavam com estudantes com autismo. Foi uma pesquisa colaborativa que contou com a participação, além da própria pesquisadora, de duas professoras de classe comum, duas estagiárias, cinco professoras que atuavam no AEE nas salas de recursos multifuncionais (SRM) e três estudantes com autismo. Os resultados mostraram que o desenvolvimento de

experiências de ensino colaborativo contribuiu, significativamente para o processo de formação continuada das professoras participantes, favorecendo, indubitavelmente, a construção de práticas pedagógicas inclusivas para seus estudantes com autismo.

Braun (2012) analisou as estratégias pedagógicas e os suportes educacionais oferecidos para três estudantes com deficiência intelectual, além de refletir e elaborar, de forma colaborativa com a equipe pedagógica composta por 15 profissionais, ações educativas para a organização do processo de ensino e aprendizagem desse aluno. Foi realizado um estudo etnográfico para a 1ª etapa e na 2ª etapa a pesquisa-ação colaborativa, e todos os dados foram analisados a partir de registros do diário de campo, da observação participante, das entrevistas semiestruturadas e filmagens em sala de aula. O estudo evidenciou que a partir da colaboração estabelecida, na 2ª etapa do estudo, entre as professoras especialistas do AEE (da SRM e pesquisadora) e as professoras de classe comum foram ampliadas as iniciativas para organização/adequação de atividades, considerando a condição de participação pela qual o estudante com deficiência poderia adquirir o conhecimento. Diante disso, a autora sinalizou relevância da complementaridade entre estratégias pedagógicas para garantir o ensino, a participação e a aprendizagem do estudante, tanto em classe comum quanto nas SRM.

Em um estudo bibliográfico, Crippa (2012) realizou um levantamento no banco de Teses da Capes sobre as experiências de ensino colaborativo difundidas no Brasil. Os resultados indicaram que essa temática tem sido pouco difundida, mas os trabalhos analisados sinalizaram os benefícios que o ensino colaborativo possibilita para a construção de uma escola inclusiva. A autora concluiu que muito ainda precisa ser feito em relação à implementação de políticas públicas, à valorização e à formação de professores e de gestores na perspectiva de favorecer um trabalho inclusivo e colaborativo nas escolas.

As pesquisas no Brasil sobre a perspectiva do modelo do ensino colaborativo têm sido direcionadas para o desenvolvimento, implementação e avaliação de programas formativos com vista a melhorar, ampliar as formas de colaboração entre os serviços da Educação Especial e da classe comum, bem como a melhoria da interação entre os professores da classe comum e do AEE que atuam nas SRM.

Nessa linha, Lago (2014) elaborou, implementou e avaliou um programa de AEE com base no ensino colaborativo, para estudantes com deficiência intelectual, no contexto da classe comum, em quatro escolas públicas de dois municípios brasileiros. Foi uma pesquisa participativa de abordagem mista desenvolvida em quatro escolas públicas de duas redes de ensino municipal. Os resultados analisados apontaram a importância do ensino colaborativo para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre as

formas de atuar na classe comum com estudantes com deficiência intelectual (DI); ampliação do conhecimento profissional sobre manejo de sala de aula para a professora de Educação Especial e, em relação aos estudantes com DI verificou-se avanços no aspecto social – mudanças no comportamento e, no desenvolvimento acadêmico – disposição para participar das atividades de ensino, o que respalda essa estratégia como mais um modelo que poderá ampliar a participação de estudantes PAEE no contexto da escola de ensino regular, além de prover formação continuada aos profissionais envolvidos. Tais resultados dialogam com os resultados anteriores da mesma autora indicando que a assistência sistemática oferecida por meio do ensino colaborativo favorecia a escolarização de estudantes com DI em classes comuns (LAGO, 2013).

Seguindo esta linha de elaboração de programas formativos via colaboração entre professores da classe comum e Especial, Vilaronga (2014) desenvolveu, implementou e avaliou propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial, na classe comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do Coensino em curso. O estudo foi baseado na modalidade de pesquisa-ação colaborativa com seis professores especialistas da Educação Especial. Os resultados apontaram que o ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o estudante PAEE tem o direito ao ensino, com apoio especializado no espaço da classe comum, sendo que a colaboração entre o profissional da Educação Especial e da classe comum é essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas.

Zerbato (2014) buscou investigar num município do interior de São Paulo, que implementou em 2011 em parceria com o programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/UFSCAR o serviço de apoio baseado na proposta do Coensino. A partir da percepção dos professores da classe comum, professores de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e estudantes foram identificados e analisados o papel do professor de Educação Especial na proposta do Coensino. Dentre os resultados apontados pela autora, ainda há uma confusão sobre o papel a ser assumido pelo professor da Educação Especial no modelo do Coensino, reduzindo a figura desse profissional a meramente um auxiliar, cuidador ou estagiário. Tais resultados dialogam e corroboram com o que foi apontado na literatura internacional sobre as atribuições de papel no Coensino (FRIEND, 2008; KEEFE, MOORE, 2008). A autora concluiu que para efetivação desse serviço são necessárias mudanças estruturais de longo prazo dentro da organização do ensino das escolas de ensino regular, tempo para a construção do trabalho e exige-se transformações no

direcionamento das políticas públicas para sua efetiva garantia e continuidade enquanto mais um serviço na rede de apoio a inclusão escolar.

Seguindo os pressupostos da formação continuada via colaboração para o contexto da inclusão escolar, Zerbato (2018) elaborou, implementou e avaliou os efeitos de um programa de formação colaborativa sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Por meio do contexto da pesquisa colaborativa com utilização de diferentes instrumentos de obtenção de informações empíricas foi possível promover conhecimento sobre o contexto educacional e formação docente para o enfrentamento de novos desafios educacionais decorrentes das práticas de inclusão escolar. Participaram do estudo professores da educação básica que trabalhavam ou que já tinham tido a experiência de ensinar estudantes do PAEE em classes comuns e estudantes de graduação e pós-graduação. Dentre os resultados apontados, o programa de formação sobre os princípios do DUA foi constituidor de reformulações de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva pelos professores, uma vez que os participantes incluíram diferentes arranjos de espaços escolares, organização do tempo, uso de tecnologias, elaboração de recursos materiais de acordo com a especificidade do ambiente escolar e a necessidade de cada estudante. Segundo Zerbato (2018), por meio do processo de formação colaborativa foi possível confirmar que a incorporação dos princípios do DUA nas práticas pedagógicas (planejamento de aula, recursos didáticos, metodologias e estratégias) potencializam a constituição de um contexto de aprendizado e maior participação de todos, refletindo, inclusive, nos estudantes que não são do PAEE.

Outro modelo de colaboração que tem sido objeto de estudo de pesquisas na área da Educação Especial é a consultoria colaborativa. Neste modelo, um professor ou profissional da Educação Especial ou especialista em determinada área promovem assistência a várias escolas e permite atender um maior quantitativo de estudantes (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). O papel desse profissional envolve desde a prestação de serviços dentro da classe comum até para mediadores (ou professores, demais profissionais que atuam na escola e pais). Trata-se de um modelo colaborativo que requer habilidades específicas em áreas de deficiências ou campo específico de consultor, por exemplo, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais entre outros que podem colaborar com processos de inclusão escolar.

Mendes e Toyoda (2004) realizaram um projeto intitulado “S. O. S. Inclusão” que envolveu a participação de dois pesquisadores como supervisores e discentes de cursos de algumas áreas específicas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia, Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia) que atuaram como colaboradores em equipes de consultoria colaborativa na escola. Esta experiência foi desenvolvida na perspectiva de compartilhar

responsabilidades entre estagiários-pesquisadores e professores de instituições de ensino formal. Foram identificados os limites e possibilidades desse modelo para a melhoria da prática pedagógica inclusiva dos professores, e buscaram na percepção dos discentes universitários indicadores para avaliação da proposta (MENDES, 2006b).

Nessa mesma linha, Pereira (2009) investigou a contribuição do psicólogo junto a seis professoras da classe comum que tinham em suas salas estudantes surdos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos por meio de registros em diários, aplicação de testes de desempenho e gravações das aulas. Os resultados apontaram que a consultoria colaborativa possibilitou processos formativos a todos os envolvidos, além de colaborar e potencializar a aprendizagem dos estudantes com ou sem deficiência em sala.

Ao investigar os efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa entre um fisioterapeuta e as professoras de cinco estudantes com paralisia cerebral para possibilitar acessibilidade na escola (ambiente, material escolar, atividades) e orientação às professoras, Alpino (2008) apontou o maior desempenho dos estudantes nas atividades em sala de aula, bem como melhoria em práticas mais efetivas relatadas pelas professoras. Assim, nas conclusões indicadas sinalizaram que por meio da consultoria colaborativa, nutrido nas necessidades dos estudantes e das professoras favoreceu no ambiente escolar um processo de formação continuada aos professores e a utilização de equipamentos e recursos.

O modelo da consultoria colaborativa tem apresentado resultados positivos tanto como apoio direto aos estudantes quanto ao processo de desenvolvimento profissional. Nesse aspecto, Lourenço (2012) investigou os efeitos de um programa de formação de profissionais, de uma Escola Especial de um município do estado de São Paulo, visando a implementação, por meio de consultoria colaborativa, de recursos de alta tecnologia assistiva, com intuito de favorecer o processo de escolarização de estudantes com paralisia cerebral e avaliar seus efeitos. Os resultados apontaram que o programa surtiu efeitos positivos no processo formativo para a utilização desses recursos, mas a autora apontou que um dos grandes desafios foi como promover uma formação que surtisse efeitos na manutenção de tais práticas.

Seguindo essa linha de pesquisa, Assis (2013) desenvolveu, implementou e avaliou uma formação profissional de ensino *online* em consultoria colaborativa para profissionais da terapia ocupacional e professores que atuavam com o PAEE. Enquanto resultado a autora apontou que o contexto colaborativo no ambiente virtual favoreceu na melhoria do desempenho profissional em termos de repertórios de conhecimentos dos profissionais e professores envolvidos, visto que no processo de colaboração foi produzido. Dentre os desafios, é preciso garantir maior tempo destinado as práticas de parcerias colaborativas em função da diversidade do PAEE.

Ainda na perspectiva do desenvolvimento e avaliação de programa de consultoria colaborativa com foco na equipe de profissionais que atuam na área de deficiência visual, Marques (2013) constatou que a prática de parceria colaborativa entre especialistas de diferentes áreas, profissionais da escola (professores e profissionais) e família fortalecem à compreensão da problemática da deficiência visual (DV) associada a DI ou múltipla. Portanto, um *contínuo* de apoio e serviços colaborativos (formação de redes colaborativas) são fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

Calheiros (2015), Calheiros e Mendes (2016) dialogam com os resultados de Assis (2013) ao reafirmarem que o serviço de consultoria colaborativa à distância (por meio de ambiente virtual/AVA) em tecnologia assistiva (TA) para professoras de sala de recursos multifuncionais (SEM), a partir das suas demandas, revelou-se tanto benéfico para a atuação profissional das consultoras quanto das professoras participantes da pesquisa. Calheiros (2015) ainda apontou que os estudantes com paralisia cerebral (PC) participantes de sua pesquisa, foram beneficiados por meio das ações implementadas.

Em síntese essa breve revisão mostrou que cursos, programas e intervenções com propósitos formativos em Educação Especial e Inclusão Escolar têm um grande potencial para provocar mudanças nas culturas escolares tradicionais pautadas na homogeneidade do ensinar e aprender, bem como podem favorecer a constituição de culturas escolares com princípios inclusivos e colaborativos, de modo a causarem efeitos sobre a sustentabilidade de práticas pedagógicas inclusivas. Essas são questões que desafiam a Educação Escolar, e que pretendemos abordar nesse estudo, e será descrito a seguir.

### 3 MÉTODO

Neste capítulo apresentaremos os elementos teóricos-metodológicos da pesquisa incluindo a contextualização do município estudado, caracterização do local do estudo, fontes de dados de pesquisas, critérios de seleção da escola, perfil dos participantes e a descrição da estrutura programa de formação e materiais do processo formativo, dentre outras informações.

O presente estudo, de cunho qualitativo, ancorado na abordagem da pesquisa colaborativa foi adotado por focar um processo de colaboração entre pesquisadora e participantes dessa pesquisa, de modo a propor um processo *contínuo* de formação profissional centrada na escola. Nas pesquisas de natureza qualitativa a realidade é múltipla e subjetiva, logo as experiências dos indivíduos e suas percepções são aspectos úteis e importantes para a pesquisa, sendo assim, na concepção dos pesquisadores não há neutralidade, portanto, no processo da pesquisa estão influenciando e sendo influenciados pelo que está sendo pesquisado (CRESWELL, 2014).

Na perspectiva de Flick (2009), as abordagens de natureza qualitativa têm em comum o fato de buscarem detalhar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhe está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. Outro aspecto importante destacado por Flick (2009) é em relação ao papel dos pesquisadores, pois são uma parte importante do processo de pesquisa, seja em termos de sua própria presença pessoal na condição de pesquisadores, seja em termos de suas experiências no campo e com a capacidade de reflexão que trazem ao todo, como membros do campo que se está estudando.

Com este entendimento, espera-se trilhar caminhos, constituir conhecimentos sobre as culturas escolares colaborativas, entender as concepções dos participantes sobre os processos de inclusão escolar de estudantes PAEE, a prática de professores e demais profissionais da escola, de modo a proporcionar mediações com a intencionalidade de trazer melhorias ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no cotidiano da escola, possibilitando, assim, o debate e construção de (novas) estratégias e práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar, além de trazer contribuições para o debate de conteúdos e estratégias de formação de colaboradores para mudanças críticas e propositivas no contexto organizacional e pedagógico da escola, viabilizando, assim, espaços de reflexões-críticas sobre as diversas situações que

interferem na cultura escolar, as quais não se encontram isoladas do contexto social, econômico, ético, cultural e político.

### 3.1 TIPO DE PESQUISA

A concepção de pesquisa colaborativa compromete-se com a resolução de problemas evidenciados na realidade educacional, incentivando o protagonismo dos professores e demais profissionais da escola como co-construtores de conhecimentos, capazes de provocar transformações na cultura escolar, contribuindo, assim, tanto para qualidade no trabalho pedagógico quanto ao seu desenvolvimento profissional. Nessa linha de raciocínio Desgagné (2007) sinaliza que:

(...) a pesquisa colaborativa nos parece mais próxima, em sua origem, de uma necessidade de reaproximar os pesquisadores universitários e os docentes, em vista de uma co-construção de “sentidos”, todavia, sem a pretensão de transformar os docentes em pesquisadores e sem, tampouco, fazer dessa identidade de docente-pesquisador uma condição de sua emancipação. A abordagem colaborativa nos parece, antes de tudo, apostar, no que se refere ao desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática, sobre uma “tomada de poder” compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes (p. 28).

Essa postura epistemológica assumida no projeto de colaboração coloca o pesquisador (a) em situação de colaborador(a) junto aos docentes e demais profissionais no contexto escolar, podendo ser vista simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. Com efeito, aliar-se aos professores para co-construir um objeto de conhecimento é fazê-los participar de um processo formativo sobre um aspecto da prática profissional que exercem. Assim, o contexto colaborativo permite uma ocasião para refletir-sobre-a-ação, no sentido que Schön (1983, 1991) lhe confere, ou ainda, uma ocasião para investigar uma preocupação dos professores acerca da sua prática profissional.

Para Magalhães e Fidalgo (2010), a pesquisa colaborativa no âmbito escolar, sem dúvida, é um trabalho co-participativo entre pesquisador e professores ou grupo de professores e profissionais da educação, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e bases teóricas que podem nortear o trabalho realizado no cotidiano da escola, exatamente, por buscar compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para a qualidade do desenvolvimento do ensino.

Destaca-se que a construção desta pesquisa tem o protagonismo dos professores e demais profissionais da escola, isto é um fator determinante na co-participação, dado que possibilita ao pesquisador refletir sobre sua própria ação e propor caminhos alternativos para

que os desafios encontrados no cotidiano escolar possam ser repensados não pelo pesquisador como "receita" teórico-epistemológica a ser seguida, mas pelos participantes que possuem saberes da experiência e da práxis educativa cotidiana da escola pesquisada por meio da colaboração entre os diversos atores. Nessa concepção teórico-prática, a colaboração é um processo compartilhado de avaliação e reorganização de práticas, incluindo os aspectos metodológicos, no qual se criam contextos abertos para que todos os participantes falem, questionem, relatem e problematizem (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010). Assim, as divergências de opiniões, valores, ideias são aspectos favoráveis, sendo que a crítica é tida como ferramenta para a construção de novos conhecimentos.

O principal interesse da pesquisa colaborativa é conduzir um processo de investigação "com" professores e não "sobre" professores (DESGAGNÉ, 1997; 2007; DESGAGNÉ *et al.* 2001; IBIAPINA, FERREIRA, 2005; IBIAPINA, 2008; YERLY, KAPPELER, 2015; MORISSETE, 2017). Essa abordagem deve, portanto, aproximar os mundos da prática e da pesquisa (MORRISSETTE; DESGAGNÉ, 2009). O propósito é construir novos conhecimentos científicos, reconhecendo a importância das práticas dos professores e dando-lhes *status* completo na pesquisa (MORRISSETTE *et al.*, 2012).

A pesquisa colaborativa pode ser conduzida de diferentes maneiras. Depois de analisar vários projetos, Desgagné *et al.* (2001) propõem um modelo geral que consiste em três estágios, durante os quais os praticantes e pesquisadores realizam atividades conjuntas ou diferentes de acordo com suas respectivas competências, mas que sempre aderem a um duplo propósito de formação e pesquisa. A seguir apresentam-se os três importantes estágios para a realização de pesquisas colaborativas:

- a) *O estágio de co-situação* é o primeiro passo, que remete a definição de um objeto comum de estudo pelos profissionais e pesquisadores. Deve ser negociado para que as expectativas dos profissionais e pesquisadores sejam respeitadas e que os benefícios para ambas as comunidades sejam considerados (desenvolvimento profissional e novos conhecimentos científicos);
- b) *O estágio de colaboração* durante esta etapa, pesquisadores e profissionais construirão um conhecimento comum, em um processo de co-construção, pontuado por atividades reflexivas de co-análises das práticas;
- c) *O estágio de co-produção*, esse último estágio de uma pesquisa colaborativa consiste na produção e disseminação dos resultados. Esse novo conhecimento desenvolvido pelo grupo de pesquisa deve atender as comunidades docente e científica.

Não há dúvida que as pesquisas de abordagens colaborativas, as quais vem sendo desenvolvidas no Brasil e com enfoque na inclusão escolar buscam, dentre seus objetivos, contribuir para mudanças efetivas no contexto de ensino e aprendizagem de estudantes PAEE. Isto produz uma mudança importante no cenário investigativo educacional, visto que, nós pesquisadores estamos deixando de somente apontar os problemas nas políticas e práticas de inclusão escolar, como também, começamos a contribuir para uma melhora deste cenário, cumprindo, assim, um importante papel social da pesquisa.

Mendes (2008) ao reafirmar a necessidade de ampliar as pesquisas com caráter colaborativo, pontuou que há inúmeras produções acadêmicas que já evidenciaram os problemas das práticas e políticas de inclusão escolar, sendo agora necessário que os estudos científicos produzam conhecimentos que permitam a mudança nas práticas escolares. A autora enfatiza que os pesquisadores devem sair da condição de “[...] expectadores, observadores e delatores, e isso implica em vivenciar o cotidiano das escolas e buscar o caminho da colaboração entre educação regular e especial” (p. 19).

Assim, o presente estudo foi desenvolvido em uma etapa preliminar e quatro etapas principais, a serem detalhadas posteriormente:

**Etapa Preliminar** - Condução dos procedimentos éticos;

**Etapa I** - Desenvolvimento do Programa de Formação continuada;

**Etapa II** - Implementação do Programa de Formação continuada pela via colaboração;

**Etapa III** - Avaliação do Programa de Formação;

**Etapa IV** - Entrevista semiestrutura de seguimento da proposta.

### **3.1.1 Contexto de um Município da Amazônia Amapaense Investigado**

A Amazônia brasileira, historicamente, vem atravessando por inúmeros processos de degradação: desmatamento, fragmentação de habitat, superexploração de espécies, queimadas, e, atrelado a isso, a grande desigualdade social. Destaca-se que a Amazônia possui os maiores índices de analfabetismo do país, os quais estão diretamente relacionados às dificuldades de acesso à escola, o que contribui para os baixos índices de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INPE, 2014).

No contexto brasileiro e amazônico o Estado do Amapá é detentor do maior índice de preservação ambiental do Brasil, com 73% de sua cobertura vegetal preservada. No entanto, apesar de sua extraordinária biodiversidade, a ausência de políticas públicas efetivas tem gerado sérios problemas sociais. Neste sentido, podemos afirmar que embora o Estado do Amapá tenha

uma sociobiodiversidade extraordinária temos a fragilidade do seu potencial humano, dado que a maioria da população vive abaixo do nível da pobreza, com altos índices de vulnerabilidade social e baixos níveis de escolaridade.

O município estudado situa-se no Estado do Amapá (AP), é considerado de grande porte em relação ao Estado, com localização privilegiada banhada pelo grandioso rio Amazonas e seus afluentes. Segundo dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>10</sup> em 2018, indicaram que a população do município foi estimada em 493.634 habitantes, ocupando uma área de 6.563,849 km<sup>2</sup>, o que representa 4,4863 % do Estado do Amapá-AP, 0,1663 % da Região Norte e 0,0754 % de todo o território brasileiro<sup>11</sup>. Quanto ao Produto Interno Bruto (PIB) é um município que ocupa o 1º lugar do Estado, com 9.279.789,59, e em 98º lugar no Brasil (IBGE, 2018). Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano de 2019, O IDH<sup>12</sup> é 0,733, considerado alto<sup>13</sup>, esse índice no contexto dos 5.565 municípios brasileiros representa a 940ª posição<sup>14</sup>. Ao lado dos dados econômicos, é importante apontar a precariedade na organização urbana e de serviços básicos de saneamento, uma quantidade elevada de ocupações urbanas em áreas públicas e privadas, produzindo um quadro de pobreza e miséria na vida de uma grande parcela da população munícipes.

Quanto ao cenário da rede de ensino do município estudado, há sistemas de ensino público e privado com oferta de serviços da educação infantil ao ensino superior. O sistema público municipal oferta o ensino de Educação Infantil (creche: 0 a 03 anos; pré-escola: 03 a 05 anos), Ensino Fundamental I e II (1º ao 5º ano), Anos finais (6º ao 9º ano)<sup>15</sup> e Educação de Jovens e Adultos (1º a 4º fase), com um total de 85 escolas públicas municipais, sendo 63 urbanas e 22 no campo.<sup>16</sup>

Em relação as matrículas gerais no município foram registradas por níveis de ensino na área urbana: Educação Infantil 55 crianças matriculados em creche<sup>17</sup> 6.639 matrículas na Pré-escola, e 19.983 no Ensino Fundamental - anos iniciais, 16 estudantes nos anos finais (INEP,

<sup>10</sup> Dado obtido no site oficial do IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/html?>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Índice de Desenvolvimento Humano.

<sup>13</sup> IDH entre 0,700 e 0,799 são considerados altos, pois a dimensão que mais contribui para o IDH do município é Longevidade, com índice de 0,820, seguida de Renda, com índice de 0,723, e de Educação, com índice de 0,66. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/ap>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

<sup>14</sup> Dado obtido no site oficial Atlas do Desenvolvimento Humana. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil/ap#caracterizacao>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

<sup>15</sup> Em processo de finalização pois, com a municipalização, o município assumiu a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>16</sup> Dados fornecidos pelo gestor municipal. Será utilizado nome fictício Pedro, para o Coordenador do Departamento de Educação Especial da SEMED, que atua em 2019, quando participou da pesquisa.

<sup>17</sup> Número extremamente baixo, porque o município só tinha três creches até o período de realização da pesquisa.

2018). Cabe destacar que a rede Estadual assumiu o ensino dos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 1.969 estudantes. No tocante as matrículas nas escolas do campo os dados são mais preocupantes, na Educação Infantil - pré-escola 1.223, Ensino Fundamental - anos iniciais 2.786 e na EJA apenas 384 matrículas (INEP, 2018).

Desse total de matrículas da rede municipal tanto em escolas da área urbana quanto rural 868 foram identificados como estudantes PAEE (INEP, 2018), representando menos de 2% do total de matrículas<sup>18</sup>. Quanto ao número de estudantes nas escolas estaduais, localizadas no município representavam um total de 1.855 (INEP, 2018). A nível municipal e estadual não há Escolas Especiais públicas, mas há instituições filantrópicas como a Associação de pais e amigos dos excepcionais (APAEs) mantidas pela parceria com o Estado.

Dentro do município em questão, a rede Estadual é responsável pelo Ensino Fundamental, nível II (6º ao 9º ano), Ensino Médio, Ensino Técnico Profissionalizante e Superior, este último ofertado pela universidade do Estado do Amapá (UEAP).

O governo do Estado promove, por meio da Escola de Administração Pública (EAP), formação continuada de servidores públicos, tanto em nível técnico (cursos de curta duração, que abordam temas de interesse da administração pública estadual) que visam contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos servidores e de competências essenciais para a melhoria da gestão de políticas públicas no governo do estado, cursos de áreas técnicas que visam ampliar a qualificação profissional na modalidade à distância, e aberto a todos os servidores públicos, independentemente de sua função (nível de pós-graduação *lato sensu*).

O Ensino Técnico Profissionalizante é ofertado por instituições públicas da esfera estadual, como Centro Educacional Profissional Graziela Reis de Sousa, Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA), e a nível Federal, pelo Instituto Federal de Educação (IFAP), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, por faculdade particulares e por organizações não governamentais – e Serviço Social da Indústria/SESI.

Em relação ao ensino superior é ofertado nesse município, por três Instituições de Educação Superior – IES públicas, a Universidade Federal do Amapá/UNIFAP e a Universidade do Estado do Amapá/UEAP e um Instituto Federal do Amapá - IFAP e várias faculdades particulares com cursos tanto presenciais quanto à distância.

---

<sup>18</sup> O contexto da Educação Especial no município investigado será explorado de forma mais detalhada no capítulo dos resultados.

### 3.1.2 Local do Estudo

A presente pesquisa colaborativa foi realizada na Escola Municipal Equinócio das Águas<sup>19</sup>, localizada na zona norte, sendo uma região periférica da cidade. A escola foi inaugurada a mais de uma década e atende o público do bairro e das proximidades, e o seu atendimento contempla a Educação infantil, Anos iniciais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O público atendido pela escola pertencia à classe trabalhadora, que morava, em sua maioria, nas proximidades da escola.

Na sua infraestrutura física apresentava quatro blocos. No primeiro bloco (da entrada da escola) estavam concentrados o maior número de salas para o setor administrativo e uma sala de aula da Educação Infantil, readaptada, pois era um auditório. Os dois outros blocos (com dois andares) comportavam, um deles as demais salas de aulas, e o outro, o refeitório e a quadra poliesportiva.

Em termos de infraestrutura física geral, a Escola Municipal Equinócio das Águas apresentava os seguintes ambientes: (12) salas de aula regulares, (08) banheiros, sendo (01) adaptado, (01) cozinha, (01) refeitório, (04) salas administrativas (uma diretoria, uma coordenação pedagógica, uma secretaria escolar e uma sala dos professores), (01) auditório, (01) quadra poliesportiva, (01) biblioteca, (01) sala de recursos para o AEE (foi aberta provisoriamente, pois eram duas salas, divididas por uma parede de madeira), (01) sala para o projeto “sala verde” e (01) sala multimídia.

Quanto ao quadro de recursos humanos da escola apresentava um total de 78 funcionários. No setor administrativo eram três profissionais: (01) gestora escolar, (01) secretário escolar e (01) secretária administrativa, que ocupava o cargo de vice-diretora. No setor pedagógico eram 48 profissionais: (02) coordenadoras pedagógicas (45) professores/as (da Classe comum, incluindo professores/as em ambientes de apoio: biblioteca, sala de leitura, Laboratório multimídias e projeto sala verde e (03) professoras da Educação Especial que atuavam no AEE na sala de recurso. E (23) funcionários no setor de serviços gerais e apoio (auxiliares educacionais, auxiliar de secretaria, administrativos, merendeiras e limpeza).

Em relação ao público de estudantes atendido pela escola era um total de 774, (72) da Educação Infantil, (582) do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e (140) estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades eram desenvolvidas nos turnos matutino (346 estudantes), vespertino (308 estudantes) e noturno (120 estudantes).

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

No que tange ao PAEE matriculado na Escola foram identificados no ano de 2019 um total de 28 estudantes<sup>20</sup>, sendo (19) enquadrados nas condições de deficiência intelectual, (1) com síndrome de Down; (6) autismo infantil, (1) transtorno desintegrativo da infância e (1) deficiência física.

### 3. 2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Dado o caráter do Programa de Formação - atividade de ensino, pesquisa e extensão – tanto os professores das classes comuns de diferentes níveis e modalidades de ensino, atuantes ou que já haviam atuado com estudantes PAEE, professoras que atuam no AEE quanto a gestora escolar e coordenação pedagógica da escola estavam aptos a participar do Programa de Formação. Assim, os critérios de inclusão dos participantes na pesquisa foram:

- ✓ Gestora e coordenadoras pedagógicas da escola que atuavam com estudantes identificados como PAEE, que aceitassem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para participar da pesquisa;
- ✓ Professores da classe comum e do AEE que tinham em sua sala de aula estudantes PAEE e professores da classe comum que já haviam tido experiência com esse público, ou por ter interesse em participar;
- ✓ Professores de salas de apoios (biblioteca, sala de leitura, sala multimídia) que atuavam com PAEE e tivessem interesse em participar do processo formativo;
- ✓ Demais profissionais da escola que tivessem interesse pelo tema.

A expectativa inicial era conseguir mobilizar o maior número de profissionais da escola (78 funcionários no total no ano de 2019) que atuavam com PAEE, ou que tinha interesse pelo tema. Houve inicialmente uma reunião geral, que consistiu no esclarecimento da metodologia da proposta do programa formativo e na qual estavam presentes 38 profissionais, incluindo professores das classes comuns atuantes em diferentes níveis e modalidades (Educação infantil, anos iniciais e EJA), professoras da Educação Especial que atuavam no AEE, professoras das salas de apoio (sala do projeto sala verde, professora da biblioteca<sup>21</sup>, professora da sala

---

<sup>20</sup> Utilizamos a identificação especificada pela escola, ainda que não seja PAEE definido nas Políticas locais e nacionais.

<sup>21</sup> A professora atuava na Biblioteca no início da pesquisa e foi redimensionada para atuar como cuidadora na turma de Educação infantil, para atuar junto ao estudante autista. A partir dessa realocação da professora será identificada como cuidadora.

multimídia, professoras das salas de leitura<sup>22</sup>), cuidadora educacional, auxiliares de disciplinas, gestora e coordenadoras pedagógicas.

No entanto, no primeiro encontro formativo apenas 27 profissionais (professores e demais profissionais da escola) estavam presentes e entregaram assinados os Termos de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as fichas de perfil inicial para caracterização das equipes de ensino aplicadas na fase diagnóstica da pesquisa. Deste total, alguns participaram de poucos encontros, e outros desistiram ao longo da formação por motivos variados, como será apresentado a seguir:

Quadro 2 - Comparação entre o número de aptos e concluintes do Programa de Formação

Participantes por nível de ensino	Número de aptos ao curso	Desistentes	Frequência abaixo de 75%	Concluintes (acima de 75% de frequência)
Professores da Educação Infantil	3	-	-	3
Professores dos anos iniciais	14	1	1	12
Professores da EJA	2	2	-	-
Professoras do AEE	3	2	-	1
Professoras das salas leitura	2	-	1	1
Professora da Biblioteca	1	1	-	-
Cuidadora Educacional	1	-	-	1
Gestora	1	-	-	1
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como podemos observar no quadro 2, o grupo de 19 participantes concluintes do programa de formação foram: (3) professoras da Educação Infantil, (12) professores dos Anos Iniciais, (1) professora da Educação Especial, (1) professora da sala de leitura, (1) cuidadora educacional<sup>23</sup> e (1) gestora escolar. Para as professoras e profissionais que atuavam fora do contexto das classes comuns e do AEE, atribuímos a nomenclatura de “demais profissionais da escola”.

Embora (6) participantes tenham desistidos e outros (2) não obtiveram a frequência mínima no programa formativo, optamos por caracterizar o grupo de 27 participantes por entendermos que tais dados nos possibilitaram uma visão mais geral da escola, bem como pôde favorecer o entendimento de aspectos da cultura da escola, foco de nosso estudo.

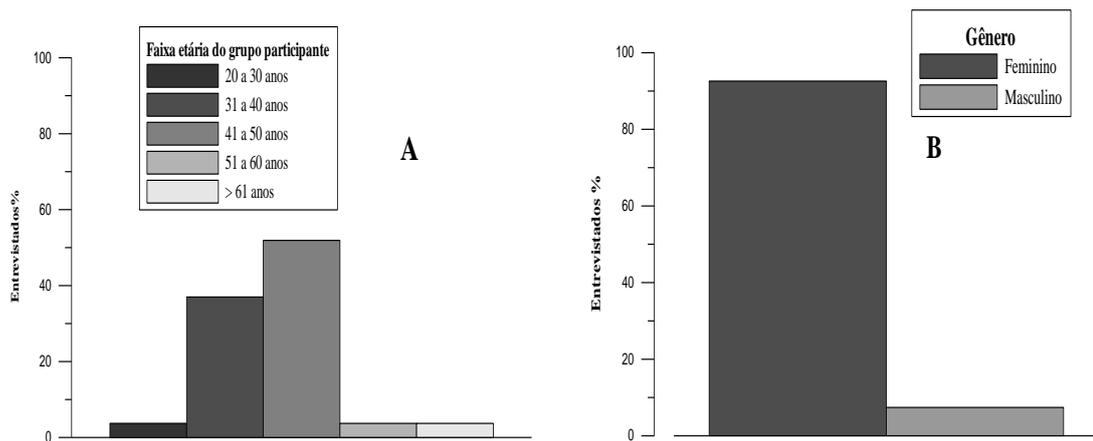
<sup>22</sup> Professoras da sala de leitura atuam no reforço escolar de estudantes com dificuldades no processo de alfabetização.

<sup>23</sup> Atuava na biblioteca e foi realocada para atuar como cuidadora educacional de um estudante com TEA, numa classe de Educação Infantil.

É importante explicitar que as desistências de (2) professoras do AEE foram justificadas, uma por solicitar licença médica e a outra por licença prêmio, contudo durante o período de realização da pesquisa foram feitas solicitações para suprir as carências junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mas não foram obtidas respostas. Quanto as demais desistências os motivos não foram explicitados pelos participantes.

Em relação a faixa etária e gênero do grupo de participantes apresentados na figura 3 verificamos que a maioria se encontrava na faixa etária de 41 a 50 anos (51,9%), (n=14) e eram do gênero feminino (92, 6%):

Figura 3 - Faixa etária e gênero dos participantes aptos ao Programa de Formação



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à faixa etária podemos apontar que a idade do grupo variou de 20 a 70 anos, sendo que um (3,7%) participante estava na faixa dos 20 a 30 anos, 10 (37%) na faixa dos 31 a 40, 14 (51,9%) participantes entre 41 a 50 anos, um (3,7%) na faixa dos 51 a 60 e um (3,7%) entre 71 a 80 anos. A maioria (51,9%) tinha a idade entre 41 a 50 anos. Apenas um (3,7%) se encontrava entre 20 e 30 anos, enquanto 37% se encontravam em faixa etária superior aos 31 anos de idade. É importante destacar que do total de participantes, 25 (92,6%) eram do gênero feminino e apenas 2 (7,4%) do gênero masculino.

Os dados sobre gênero corroboram com o levantamento do Inep de 2017, que já vem apontando maior quantitativo de professoras brasileiras (mulheres) atuantes nos diferentes níveis e modalidades da educação básica, representado mais de 80% dos 2,2 milhões de professores da educação básica brasileira, e dessas 52,2% (metade) com 40 anos de idade ou mais (INEP, 2017).

Em estudos anteriores Gatti (2010) já apontava que há um processo histórico de feminização da docência, dado que 75,4% dos licenciandos eram mulheres, nesse aspecto, a

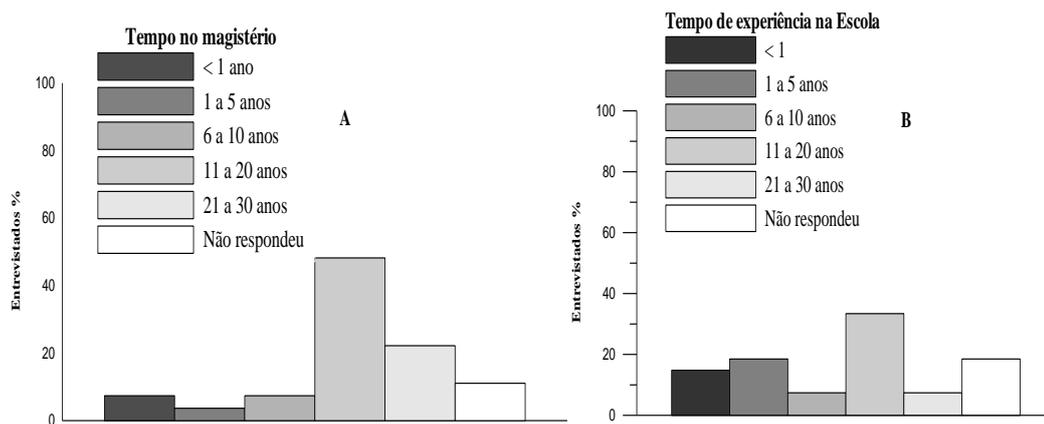
autora ponderou que este fenômeno se mantém desde o final do século XIX com as escolas normais, momento em que as mulheres passaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras, cuja representação do ofício docente era extensão das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (GATTI; BARRETO, 2009).

No que tange ao nível de escolaridade do grupo dos participantes aptos, apontamos que 51,9% tinha o ensino superior completo, 40,7% pós-graduação em nível *lato sensu*. A maioria dos participantes (51,9%) possuía nível superior em áreas diversas: Pedagogia (6), História (3), Educação Física (1), Artes visuais (1), Ciências Biológicas (1), Matemática (1), Geografia (1), Engenharia Florestal (1), e 11 participantes não especificaram a formação em nível superior e uma não respondeu. O curso superior de graduação predominante foi o de Pedagogia (6). Treze participantes já possuíam ou estavam cursando algum curso de pós-graduação *lato sensu* das mais variadas áreas.

Em relação ao tempo de atuação no magistério constatamos que houve variação, desde professores recém-chegados, duas professoras com menos de um ano (7,4%) até seis professoras que já atuavam entre 21 a 30 anos (22,2%) no magistério, assim como duas professoras (7,4%) atuando em menos de um ano, uma professora com 1 a 5 anos (3,7%), 6 a 10 anos duas professoras (7,4%), a maioria (13) atuava de 11 a 20 anos (48,2%), 21 a 30 anos seis professoras (22,2%) e três não responderam (11,1%).

Sobre o tempo de atuação na escola Municipal Equinócio das Águas, quatro professores tinham menos de um ano na escola (14,8%) (recém-chegados a escola e a carreira do magistério), cinco professores de 01 a 05 anos (18,5%), 6 a 10 anos dois professores (7,4%), nove professores tinham de 11 a 20 anos (33,4%), 21 a 30 anos duas professoras (7,4%) e não responderam cinco participantes (18,5%).

Figura 4 – Tempo de experiência no magistério e na escola Municipal Equinócio das Águas



Fonte: Dados da pesquisa

Em síntese, o perfil geral apontou que a maioria dos professores e demais profissionais da escola eram mulheres (92,6%), com idade entre 41 a 50 anos (51,9%) e apresentava um bom tempo de carreira no magistério, entre 11 a 20 anos (48,2 %), tinham uma boa experiência junto a Escola Equinócio das Águas, entre 11 a 20 anos (33,4%). E a maioria dos respondentes tinha formação no Ensino Superior (51,9%) e pós-graduação (40,7%).

Durante o processo formativo organizamos os participantes em equipes de ensino para o desenvolvimento das atividades, e as respectivas equipes foram definidas e organizadas voluntariamente pelos participantes, tendo em vista que já eram equipes que vinham trabalhando no âmbito do planejamento pedagógico e nos planos de ação da escola. Apresentamos de modo mais detalhado no quadro 3 o perfil dos 27 participantes aptos ao processo da pesquisa, contudo, 19 participantes concluíram o Programa de Formação, como explicitado no quadro 3:

Quadro 3 – Caracterização das Equipes de Ensino aptas ao programa de formação<sup>24</sup>

<b>Equipe de Ensino</b>	<b>Atuação na Escola</b>	<b>Nomes Fictícios</b>	<b>Tempo na Escola</b>	<b>Nível/modalidade de ensino que atua</b>	<b>Nº de estudantes na turma</b>	<b>Quantidade de PAEE na sala</b>	<b>Identificação do PAEE</b>	<b>Experiência com PAEE</b>	<b>Concluiu o programa de Formação</b>
<b>EQUIPE DE ENSINO 1</b>  <b>Educação Infantil e 1º ano</b>	<b>Classe Comum</b>	Letícia	24 anos	Educação Infantil (1 período)	15	01	Autista	1ª experiência	Sim
		Teodora	14 anos	Educação Infantil (2º período)	28	01	Autista e Hiperativo	3 anos (Autista e Hiperativo)	Sim
		Aline	04 anos	Educação Infantil (2º período)	27	01	Autista	-	Sim
		Juliana	22 anos	Anos Iniciais 1º ano	30	01	Surdez	Sim – (Surdo)	Sim
		Isadora	Não especificou	Anos iniciais (1º ano)	28	02	D. I e Síndrome de Down	04 anos (Macrocefalia)	Sim
		Samara	15 anos	Anos iniciais 1º ano	27	01 (sem laudo)	Não respondeu	Não respondeu	Sim
		Serena	20 dias	Anos iniciais (1º ano)	29	Não tinha aluno PAEE	Não tinha aluno PAEE	Não respondeu	Sim
	<b>Sala de Leitura</b>	Raisa	17 anos	1º ao 2º ano	-	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não
	<b>AEE na SRM</b>	Elsa	04 anos	Não especificou	06 a 08 estudantes	06 a 08 estudantes	Não especificou	06 anos no AEE	Sim
	<b>Cuidadora Educacional</b>	Meire	Mais de 10 anos	Educação Infantil	-	01	Autista	1º experiência	Sim
<b>EQUIPE DE ENSINO 2</b>  <b>2º E 3º ANOS</b>	<b>Classe Comum</b>	Adele	05 anos	Anos iniciais (2º ano)	30	03	Autista, hiperatividade e déficit de atenção	2 meses (autista, hiperatividade e D.I.)	Sim
		Joana	05 anos	Anos iniciais (2º ano)	30	Não tinha estudante	Não tinha estudante PAEE	Não respondeu	Não

<sup>24</sup> Optamos por apresentar as identificações do PAEE de acordo com as respostas dos participantes, ainda que alguns estudantes não sejam elegíveis para o AEE nas SRM, de acordo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Mas entendemos que são estudantes tratados como público com deficiência pelos professores e profissionais da escola.

						PAEE na sua sala			
		Renata	4 meses	Anos iniciais (3º ano)	31	01	D. I	DI	Sim
		Andréia	20 dias	Anos iniciais 3º ano	31	01	TDAH	1 ano e 1 mês com TEA, TDAH, Disgrafia e Discalculia.	Sim
		Santana	4 meses	Anos iniciais 3º ano	31	01	D.I	1ª experiência	Sim
	<b>Sala de Leitura</b>	Maura	Mais de 10 anos	Reforço escolar Do 2º ao 3º ano	-	-	-	Não respondeu	Sim
<b>EQUIPE DE ENSINO 3</b>	<b>Classe Comum</b>	Teresa	19 anos	Anos Iniciais 4º ano	28	01	Síndrome de Down	DM, DI, síndrome de Tourette e Autista.	Sim
		Vanessa	13 anos	Anos iniciais 4º ano	27	02	Deficiência Mental (DM)	05 anos- DM	Sim
		Fátima	15 anos	Anos iniciais (4º ano)	27	Não tinha estudante PAEE na sua sala	Não tinha aluno PAEE na sua sala	05 anos com aluno cadeirante	Não
		Henrique	15 anos	Anos iniciais (5º ano)	26	01	Não especificou	Não respondeu	Sim
		Edson	05 anos	Anos Iniciais (5º ano)	26	Não tem PAEE na sala de aula	Não tinha PAEE na sala de aula	Não atuou	Sim
	<b>AEE na SRM</b>	Marcela	11 anos	Não especificou	05 a 08 estudantes	-	05 a 08 estudantes, mas não especificou	10 anos no AEE	Não
	<b>Biblioteca</b>	Ana	Mais de 10 anos	Biblioteca	-	-	-	-	Não
<b>EQUIPE DE ENSINO 4</b>	<b>Classe comum</b>	Luana	08 anos	EJA (1º fase)	18	03	D.I	06 anos (D.I, TDAH, TEA).	Não
		Chirlei	13 anos	Anos iniciais da EJA (2ª fase)	30	03	Autismo e D.I	13 anos, D.I; D.A e autismo	Não

<b>EJA</b>	<b>AEE na SRM</b>	Raimunda	14 anos	Atende -1º, 2º, 3º anos dos Anos iniciais e EJA.	06 estudantes PAEE	06	04 D.I; 01 D.F; 01 TEA	09 anos de experiência no AEE	Não
	<b>Gestora da Escola</b>	Carmem	06 anos	-	-	-	-	Não respondeu	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.2.1 Descrição das Equipes de Ensino concluintes do Programa de Formação Continuada

Embora no **quadro 3** constem quatro equipes, apenas três equipes concluíram o curso, sendo que a Gestora da escola foi realocada para equipe 3, e assim foram organizadas e descritas as equipes concluintes do programa de formação continuada:

#### Equipe de Ensino 1 (Educação Infantil e 1º ano)

Foi composta por nove participantes, a maioria atuava na classe comum ( $t=7$ ) nos seguintes níveis/modalidade de ensino: três na Educação infantil (1º e 2º períodos) (Leticia, Teodora e Aline), quatro no 1º ano do ensino regular (Juliana, Isadora, Samara e Serena), uma no AEE na sala de recurso (Elsa) e uma cuidadora educacional (Meire) que atuava na Educação Infantil, na classe da professora Letícia. Quanto ao tempo de experiência na Escola Equinócio das Águas houve variação entre 20 dias (recém concursada) a 24 anos. Foi possível visualizar uma leve variação no quantitativo de estudantes por turma, na Educação Infantil entre 15 a 28 estudantes, nas turmas de 1º ano entre 28 a 30 estudantes. Em cada turma de Educação infantil havia estudantes identificados como PAEE: dois autistas e um identificado como autista e hiperativo. Apenas Letícia apontou ter experiência por três anos com um estudante autista e hiperativo.

Nas quatro turmas de 1º ano do ensino regular apresentavam estudantes identificados como PAEE pelas professoras: Juliana com um estudante surdo e Isadora com dois estudantes, sendo um com deficiência intelectual e um com síndrome de Down. Somente a professora Isadora tivera quatro anos de experiência com um estudante com macrocefalia. A professora Samara tinha um estudante PAEE, mas não identificou qual condição específica. A professora Serena respondeu que no ano letivo/2019 não tinha PAEE em sua sala de aula. A professora que atuava no AEE (Elsa) respondeu que atendia uma média de 5 a 8 estudantes PAEE na sala de recurso, no entanto, não especificou qual a identificação desse público, e sinalizou ter dez anos de experiência atuando no AEE.

#### Equipe de Ensino 2 (2º e 3º anos)

Foi composta por cinco professoras, sendo quatro atuantes nas classes comuns nos seguintes níveis de ensino: uma no 1º ano (Adele), três no 3º ano do Ensino Fundamental

(Renata, Andréia e Santana) e uma na sala de leitura (Maura). Quanto ao tempo de experiência na Escola houve variação entre 20 dias (recém concursada) até mais de 10 anos de atuação. Em relação ao quantitativo de estudantes por turma, nos 2º anos eram 30 estudantes por turma e nos de 3º anos uma média de 31 estudantes.

Sobre o número de estudantes identificados como PAEE nas turmas de 2º ano na classe da professora Adele, tinha um estudante com autismo, um com hiperatividade e um com déficit de atenção<sup>25</sup>.

Nas turmas de 3º ano do ensino regular, em cada uma tinha um estudante identificado como PAEE, da professora Renata tinha uma estudante com deficiência intelectual, da Andréia um estudante com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e da professora Santana tinha um estudante com deficiência intelectual. Nessa equipe somente Adele, Renata e Andréia sinalizaram que tiveram alguma experiência com PAEE. A professora Maura atuou na sala de leitura, com reforço escolar do 2º ao 3º ano do Ensino Fundamental, tinha mais de dez anos na escola e não respondeu se atua ou atuou com PAEE.

#### Equipe de Ensino 3 (4º e 5º anos)

Foi composta por quatro professores da classe comum, nos seguintes níveis/modalidade: duas professoras no 4º ano (Teresa e Vanessa), no 5º ano dois professores (Henrique e Edson) e a gestora escolar que foi realocada da equipe de ensino 4. Quanto ao tempo de experiência a média foi entre 05 a mais de 10 anos de atuação na Escola. Nas turmas de 4º ano havia uma média de 27 a 28 estudantes e nas turmas de 5º anos tinha 25 estudantes em cada classe.

Na turma da professora Teresa uma estudante com síndrome de Down, da Vanessa eram dois identificados com *deficiência mental* (sic)<sup>26</sup>. As respectivas professoras apontaram que já tiveram experiências com estudantes PAEE. Nas turmas de 5º anos do ensino fundamental somente o professor Henrique tinha um estudante indicado como PAEE, mas não foi especificado a deficiência ou necessidade específica. Na turma do professor do Edson não tinha estudante identificado como PAEE. A Gestora da Escola foi realocada para esta equipe, ela atuou por seis anos na Escola Equinócio das Águas.

---

<sup>25</sup> PAEE identificado segundo a professora do Ensino Comum da Escola Municipal Equinócio das Águas.

<sup>26</sup> Identificado pela professora como estudante com deficiência mental, mas nos dados apresentados pela Escola estão identificados como deficiência intelectual.

Além dos participantes diretos da pesquisa, o estudo contou com participantes indiretos<sup>27</sup>, que não foram alvo de análise desta investigação, contudo, contribuíram com a formação, trazendo suas experiências teóricas e práticas, particularmente, o caso de convidado externo, com sua experiência de vida (por ser uma pessoa com deficiência física neuromotora). Todos os convidados externos eram professores e professoras com título de mestrado e uma futura doutora na área da Linguagem, com a linha de pesquisa voltada para a Linguagem e Educação Especial. Ambos colaboraram pontualmente em alguns dos encontros com conhecimentos complementares para responder as demandas advindas das equipes de ensino. Suas contribuições foram detalhadas na descrição dos encontros formativos.

### 3.3 INSTRUMENTOS, MATERIAIS E EQUIPAMENTOS DA COLETA DE DADOS

Os encontros do programa de formação foram elaborados e (re)elaborados de acordo com as demandas e o andamento de cada encontro em conjunto com as equipes de ensino, por isso, esta pesquisa e a formação tem perspectivas no coletivo e colaborativo. Conforme os encontros foram sendo realizados ocorreu a avaliação e o replanejamento para as próximas reuniões, sem perder de vista o foco do processo de formação.

#### 3.3.1 Instrumentos para Obtenção de Informações da Pesquisa

- *Ficha para o Departamento de Educação Especial* para caracterização geral da Educação Especial no município pesquisado (APÊNDICE C);

---

<sup>27</sup> Prof. Claudovil Barroso de Almeida Júnior é professor com deficiência física neuromotora, da rede Estadual do Amapá, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), sua linha de estudo é voltada para linha de pesquisa Diversidade, Diferença e desigualdade social em educação (2018). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6357617450646824>. Esteve presente no 4º encontro, com a temática: Diálogos com grupo-formação sobre concepções, práticas e estratégias inclusivas na cultura escolar: As possibilidades do coensino e consultoria colaborativa na Escola e relato de sua trajetória de vida. Profa. Rosinete dos Santos Rodrigues, professora da rede Estadual do Amapá, doutoranda do programa Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, na Universidade Fernando Pessoa no Porto/Portugal (2018) e Mestre em Desenvolvimento Regional (Unifap), foco de estudo em inclusão escolar. Ampla experiência na área da Educação Especial no Estado do Amapá-AP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6661515378904586>. Esteve presente no 5º encontro com a mediação de oficina de recursos de ensino para classe toda. Profa. Roseli de Mira Cordeiro, Professora da rede estadual do Amapá e Mestre em Desenvolvimento Regional (Unifap), foco de estudo em Inclusão escolar. Ampla experiência na área da Educação Especial no Estado do Amapá-AP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0272944044798231>. Esteve presente no 5º encontro com a mediação de oficina de recursos de ensino para classe toda.

- *Ficha de caracterização da Escola:* obter informações sobre a cultura organizacional da escola, bem como a caracterização dos serviços da Educação Especial ofertados (APÊNDICE D).
- *Ficha para identificação do Perfil e atuação dos professores e demais profissionais da escola:* obter as primeiras informações e para a caracterização do perfil dos professores da classe comum, do AEE e dos demais profissionais da escola (APÊNDICE E).
- *Roteiro para levantamento de conhecimentos prévios e situações-problemas do cotidiano escolar:* elaborado para conhecer as percepções dos professores e dos demais profissionais da escola sobre colaboração no contexto escolar, demandas de formação e levantamento de práticas de como os professores ensinavam em diferentes situações. Para isso, foram adaptadas situações-problemas do cotidiano escolar (CARNEIRO, 2006), baseados em situações fictícias (APÊNDICE F).
- *Roteiro para elaboração de caso de ensino:* teve o propósito de orientar os participantes para a escrita do próprio caso de ensino, para obter mais informações sobre o contexto educacional em que atuavam e sobre as estratégias utilizadas no ensino de estudantes PAEE (APÊNDICE G). A elaboração deste roteiro se baseou em pesquisas que já utilizaram o caso de ensino como instrumento formativo e de coleta de dados, como Duek (2011a; 2011b); Nono (2005); Rabelo (2016); Zerbato (2018).
- *Ficha de avaliação final do programa de formação:* elaborada baseando-se em estudos anteriores do GP-FOREESP para coletar medidas de validade social e informações sobre a viabilidade do programa de formação (APÊNDICE H).
- *Roteiro de Entrevista semiestruturada de seguimento da pesquisa:* obter informações sobre os possíveis impactos da formação quanto às formas de ensinar, cultura da escola e efetivação ou não de parcerias colaborativas para inclusão escolar (APÊNDICE I).
- *Roteiro para diário de campo da pesquisadora:* registrar informações nas reuniões do grupo de formação e assim pautar as discussões sobre colaboração e as práticas pedagógicas para escolarização de estudantes PAEE (APÊNDICE J).
- *Roteiro de Observação na Escola:* roteiro formulado para guiar a observação da pesquisadora durante as visitas na Escola, de modo a orientar a atenção a situações do cotidiano da Escola (APÊNDICE K).

Os instrumentos elaborados foram fundamentados em pesquisas anteriores do GP-FOREESP, e passaram por avaliação de juízes, ou seja, mestres e doutores da área, integrantes do grupo de pesquisa.

### 3.3.2 Estrutura do Curso

A pesquisa colaborativa teve com fonte de coleta de dados o contexto de uma formação continuada, centrada na escola Municipal Equinócio das Águas - com carga horária de 30 horas - previsto para ocorrer no 1º semestre/2019 (fevereiro a junho), no entanto foi finalizado no 2º semestre/2019. O foco do programa incidiu sobre a análise das contribuições do processo formativo para fomentar a cultura da colaboração na escola e ampliar o conhecimento sobre estratégias e práticas pedagógicas que visavam a melhoria do ensino dos estudantes PAEE inseridos nas classes comuns.

O curso intitulado de *Formação continuada via colaboração para escolarização de estudantes PAEE* foi implementado da forma presencial e centrada na escola Municipal Equinócio das Águas. As reuniões foram planejadas para acontecer quinzenalmente, com duração média de quatro horas a cinco horas cada, durante um semestre, em sábados letivos, disponibilizados para esse fim. No entanto, devido ao calendário escolar ter seu início no mês de abril/2019 e um contexto de greve e paralisações da categoria de trabalhadores da Educação a nível municipal (no período de maio e junho/2019), o cronograma dos encontros sofreu várias alterações.

No total foram sete encontros formativos, com variação de quatro a cinco horas de duração. Nos encontros formativos foram abordados conteúdos relativos à temática da cultura escolar colaborativa e sua relação com a melhoria dos processos de escolarização dos estudantes PAEE, para isso, foi desenvolvido para o curso um material didático-teórico específico.

Os relatos das práticas pedagógicas em que os participantes atuavam e as atividades formativas realizadas (análise e debate de situações-problemas de sala de aula, casos de ensino, dinâmicas de sensibilização e devolutiva de dados iniciais) foram alvo de discussão durante o Programa de Formação, assim como as dificuldades apresentadas pelos professores e demais profissionais da escola em realizar planejamentos e atividades nas equipes de ensino.

Concomitante ao processo formativo, foram realizadas aplicações de instrumentos de coleta de dados da pesquisa que ora se confundiam no processo formativo, posto que o instrumento utilizado na coleta de dados pôde gerar formação, ao mesmo tempo, que o material proposto auxiliou na reflexão do participante, gerando uma gama de dados significativos para a pesquisa.

Os encontros foram gravados com o consentimento dos participantes para que os pontos de discussão pudessem ser documentados, transcritos e analisados pela pesquisadora, totalizando mais de dez horas de gravação.

### **3.3.3 Materiais Formativos**

Os materiais teóricos-formativos utilizados no programa consistiram em textos, atividades reflexivas (análises de situações-problemas e discussão e elaboração de casos de ensino), além de dinâmicas elaboradas para leitura, provocativas de reflexão e formação teórica aos participantes. Todas as ferramentas formativas foram pautadas em experiências anteriores do GP-FOREESP, tal como em publicações científicas nacionais e internacionais que versam sobre as temáticas o trabalho colaborativo na escola, práticas e estratégias pedagógicas inclusivas e casos de ensino. Os detalhamentos dos materiais formativos foram descritos na **etapa 1** da pesquisa, correspondendo ao planejamento do Programa de Formação via colaboração.

Para o acompanhamento do curso e realização das atividades foram montadas e entregues aos participantes uma pasta contendo papel A4, caneta, lápis e borracha e durante os encontros foram distribuídos as atividades impressas e material teórico, elaborado com base na literatura da área.

### **3.3.4 Equipamentos**

Os equipamentos utilizados nos encontros de formação foram o gravador de áudio para a gravação dos encontros, devidamente autorizada pelos participantes; notebook e Datashow para apresentações das aulas expositivas e atividades elaboradas pesquisadora.

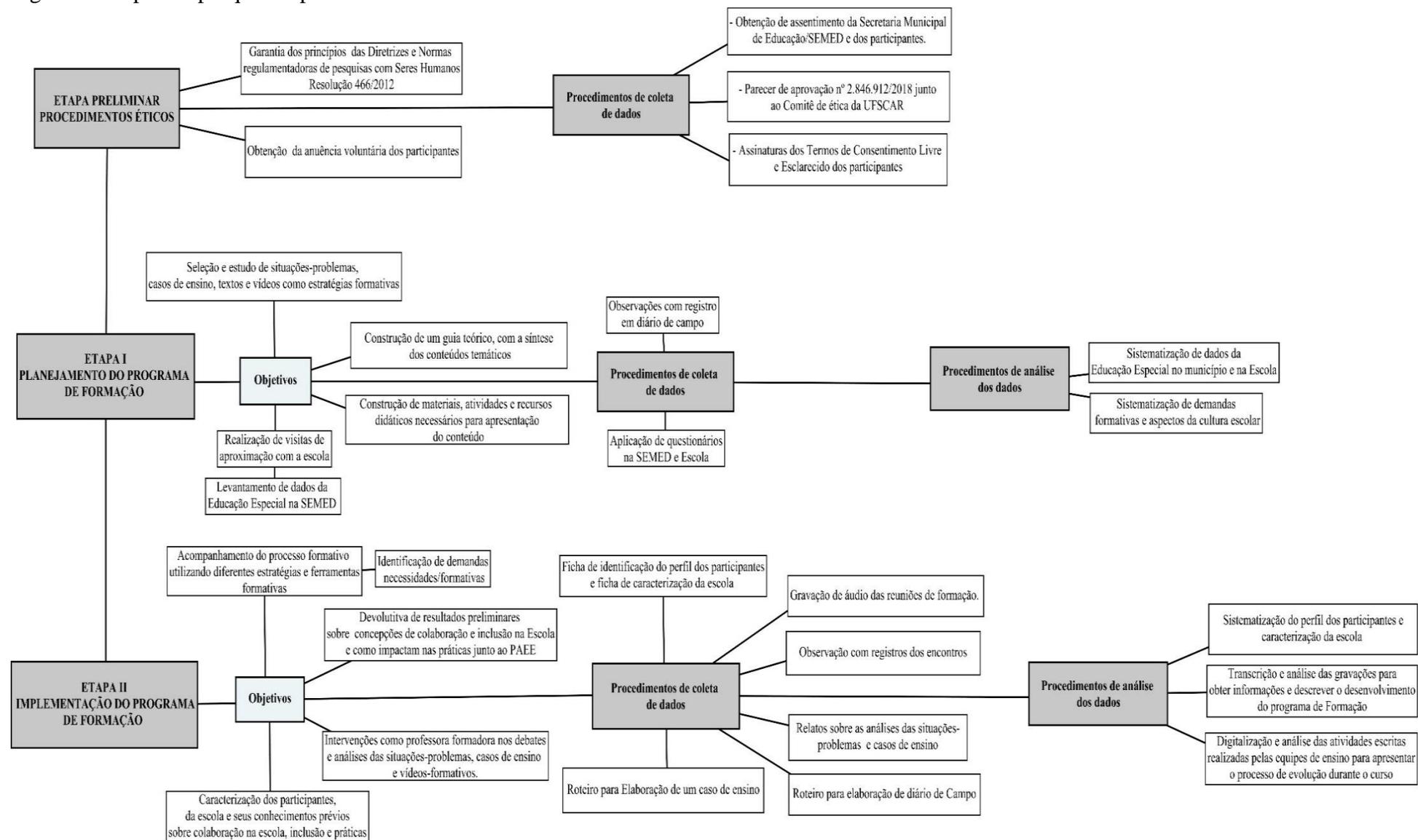
## **3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

O delineamento do estudo envolveu uma etapa preliminar e outras quatro etapas de intervenção, cada qual com seus objetivos, detalhado a seguir:

**Etapa preliminar** - Condução dos procedimentos éticos

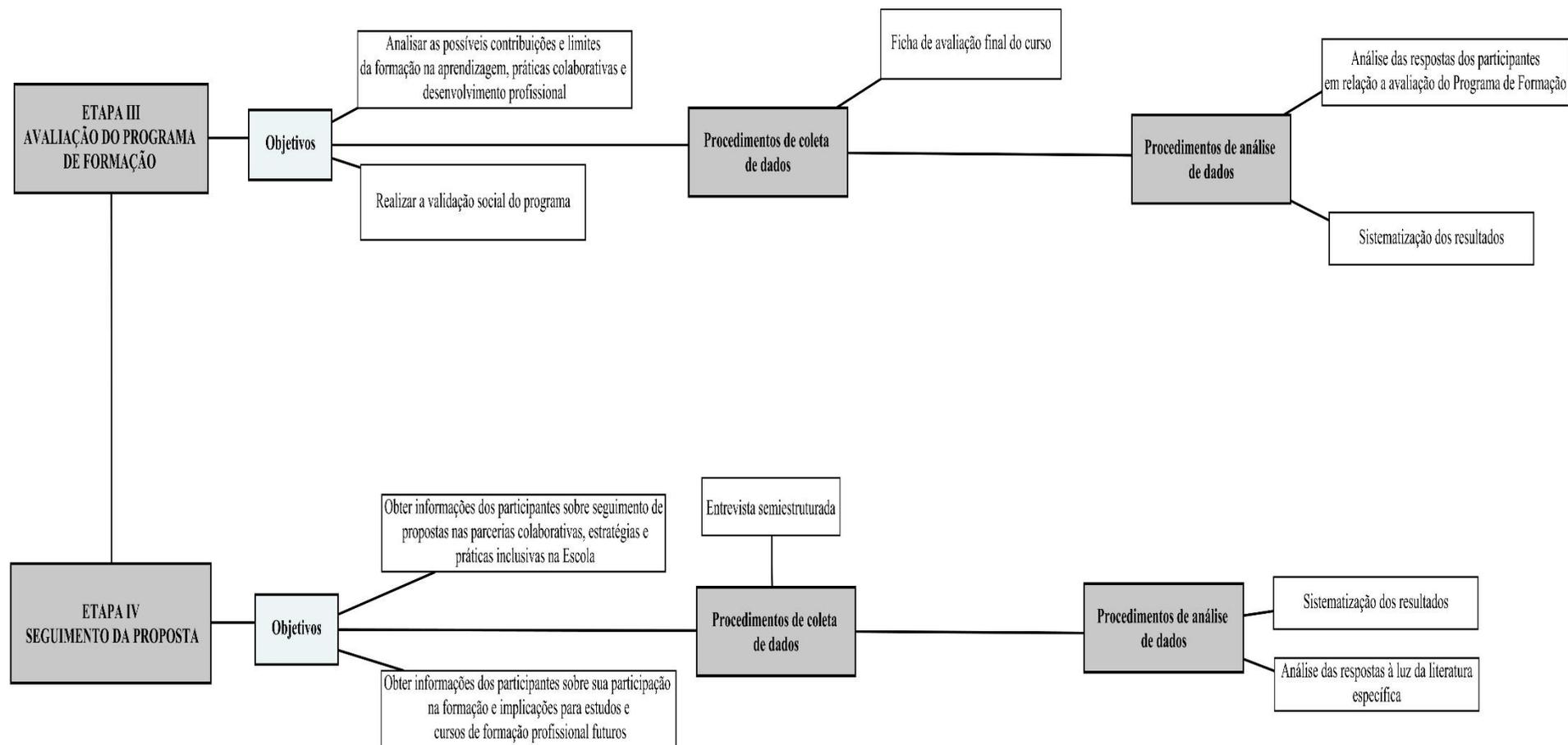
Este projeto de pesquisa teve sua orientação pautada nos princípios do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (Resolução 466/2012) e foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com parecer nº 2.846.912/2018 (ANEXO III). Além disso, todos os participantes consentiram a realização da pesquisa, com assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE A). Somente a partir dessas aprovações, a pesquisa seguiu o andamento. A figura 5 apresenta a síntese das etapas:

Figura 5- Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados



Fonte: adaptado de Lourenço (2012), Rabelo (2016) e Zerbato (2018).

Figura 6 – Continuação das etapas de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados



Fonte: adaptado de Lourenço (2012), Rabelo (2016) e Zerbato (2018).

### 3.4.1 Etapa I – Planejamento Do Programa De Formação Continuada Via Colaboração Para Escolarização Do PAEE

Essa etapa consistiu no planejamento do Programa de Formação via colaboração, por meio da construção, organização dos materiais, das atividades e provisão de recursos necessários para o seu desenvolvimento, fundamentando-se na literatura internacional específica do tema sobre culturas colaborativas na escola (FORTE, 2009; HARGREAVES, 1998, 2000; DAY, 2001; LIMA, 2002; ROLDÃO, 2007; LOPES, 2017) e modelos colaborativos de serviços e apoios para inclusão escolar (FRIEND, 2008, 2014; FRIEND, EMBURY E CLARKE, 2014; MURAWSKI, 2009; GATELY, GATELY, 2001; MASTROPIERI *ET AL*, 2005; SCRUGGS *ET AL*, 2007) e nas produções do GP-FOREESP, com foco nos estudos sobre pesquisas colaborativas (CAPELLINI, 2004; LOURENÇO, 2012; VILARONGA, 2014; VILARONGA, MENDES, 2017; TANNÚS-VALADÃO, 2013; RABELO, 2012, 2016, ; ZERBATO, 2018; ZERBATO, MENDES, 2018; MILANESI, 2017; CALHEIROS, 2019; TORRES, 2019) dentre outros. Durante a etapa de planejamento levantamos dados da Educação Especial no município estudado para contextualizar os debates em âmbito local (APÊNDICE C).

Outra questão importante durante essa etapa de planejamento foi a realização de duas visitas de aproximação no cotidiano da escola, realizando observação com registro em diário de campo (APÊNDICE L), cujo propósito foi entender aspectos da cultura escolar e levantar demandas formativas dos professores e demais profissionais da escola, que foram incorporadas ao processo formativo.

A elaboração e validação de programas de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial é um compromisso que o GP-FOREESP tem se debruçado ao longo de duas décadas de pesquisa, e o programa de *formação continuada via colaboração para escolarização de estudantes PAEE*, e incorporou todo esse conhecimento que engloba formatos e conteúdos formativos. Toda a organização e construção do curso presencial, com os conteúdos, demandas, materiais didáticos e atividades foi de responsabilidade da pesquisadora, mas com considerável contribuição do grupo de pesquisa. Esta etapa resultou na produção de um material teórico-didático que embasou o Programa de Formação validado por pesquisadores, doutorandos e mestrados do GP-FOREESP. O material teórico-didático, apresentou três eixos temáticos, organizados no **quadro 4**.

Dentre as demandas formativas oriundas das observações no cotidiano da escola, bem como que emergiram durante a implementação do programa (Etapa II) foram incorporadas no planejamento: Conceitos e concepções de colaborar que circundam o cotidiano da Escola; Papel da Gestão escolar frente a culturas inclusivas e colaborativas; Trabalho colaborativo entre classe comum e Educação Especial; Estratégias, recursos didáticos e práticas pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns. Incorporadas as demandas dos participantes, assim ficaram sistematizadas as temáticas do programa:

- ❖ Princípios das culturas escolares colaborativas;
- ❖ Fatores promotores e inibidores da colaboração na escola;
- ❖ Inclusão escolar e o papel da escola frente a inclusão;
- ❖ Papéis da gestão escolar e coordenação pedagógica no desenvolvimento de equipes colaborativas frente à inclusão escolar;
- ❖ Cultura inclusiva, as estratégias e práticas pedagógicas;
- ❖ Introdução e caracterização de redes colaborativas de serviços e apoios para inclusão escolar: Coensino e Consultorias colaborativas;
- ❖ Conceitos e princípios de intervenções universais: DUA, Ensino Diferenciado e Aprendizagem Cooperativa;
- ❖ Planejamento de aula numa perspectiva colaborativa e com princípios de intervenção universal;

Com a proposta do Programa de Formação finalizada, a submetemos como curso de extensão universitária junto a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCAR, aprovada, garantimos o reconhecimento do curso e a entrega da certificação aos participantes concluintes do curso. Os objetivos do programa foram:

- ❖ Possibilitar a ampliação dos conhecimentos sobre as temáticas que envolvem a construção de culturas escolares colaborativas e inclusivas;
- ❖ Ampliar o acesso ao conhecimento sobre estratégias e práticas pedagógicas pautadas em intervenções universais.
- ❖ Possibilitar, por meio do trabalho colaborativo a sustentabilidade de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas;

### 3.4.2 Etapa II - Implementação do Programa de Formação Continuada Via Colaboração

A escolha pelo modelo presencial de formação colaborativa, centrada na escola, se deu pela possibilidade de garantir a maior participação dos professores e demais profissionais da escola, assegurando-lhes que a formação ocorresse no próprio ambiente de trabalho e dentro da carga horária dos profissionais, como negociado anteriormente com a equipe gestora e pedagógica da escola.

Entendemos que o contexto da formação continuada, centrada na escola, não só permitiu a formação no espaço físico da escola, mas ampliou nosso olhar para aspectos da cultura organizacional e da identificação de demandas formativas. Esperávamos que a implementação do programa formativo no ambiente da escola em que os professores e demais profissionais realizavam suas atividades, criassem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, por meio de uma diversidade de estratégias e ferramentas formativas como análise de situações-problemas do cotidiano escolar, elaboração de casos de ensino, feedback dos dados iniciais, planejamento de colaborativo, dentre outras.

As reuniões do Programa de Formação, com um total de sete encontros ocorreram durante o ano letivo de 2019 (maio a outubro), com duração que variavam de quatro a cinco horas, no turno da manhã ou da tarde. A maioria dos encontros foram realizados em sábados letivos, entretanto, devido à realização de vários projetos aos sábados, alguns encontros foram realizados em dias da semana, no qual foram cedidos horários. Os setes encontros formativos foram gravados<sup>28</sup>, com consentimento das equipes de ensino, para que os relatos, debates e pontos de discussão pudessem a posteriori serem transcritos e analisados pela pesquisadora.

Durante o processo formativo as equipes de ensino debateram e apresentaram análises e reflexões retratadas nas situações-problemas, casos de ensino e nas demais atividades, e concomitante revelavam seus conhecimentos, compreensões, concepções, expectativas sobre si, a cultura da escola e suas estratégias e práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Assim utilizamos variadas estratégias e ferramentas formativas para fomentar debates nas equipes de ensino. Ferramentas que subsidiaram a investigação e formação.

O quadro 4 apresenta o desenvolvimento do programa, **Etapa II**, descrevendo as datas, eixos temáticos abordados, objetivos, as atividades e a carga horária de cada encontro. Os eixos temáticos tiveram correspondências com as demandas formativas identificadas durante o planejamento e nessa etapa de implementação do programa. Importante apontar que não

---

<sup>28</sup> Totalizando mais de 10 horas de gravação em áudio.

tínhamos a intenção de atender/resolver todas as demandas da escola e das equipes de ensino, mas nos propusemos a contribuir com a melhoria da colaboração entre professores da classe comum, do AEE e demais profissionais da escola, de modo a potencializar o trabalho colaborativo para o desenvolvimento profissional e a ampliar o conhecimento sobre estratégias e práticas pedagógicas pautadas na perspectiva da inclusão escolar.

Quadro 4- Desenvolvimento do Programa de Formação via colaboração

<b>EIXOS TEMÁTICOS E ATIVIDADES FORMATIVAS</b>				
<b>Data</b>	<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Carga horária</b>
06/04/2019	<p><b><u>Eixo 1 - A Cultura da colaboração na Escola inclusiva:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Princípios da cultura organizacional colaborativa na Escola;</li> <li>✓ Fatores promotores e inibidores da colaboração na escola;</li> <li>✓ Inclusão Escolar e papel da escola frente a inclusão;</li> </ul>	Proporcionar o debate sobre os princípios da cultura colaborativa para a melhoria da inclusão escolar do PAEE;	<p><b>Dinâmica:</b> Apresentação pelas equipes de ensino do mural das percepções iniciais sobre colaboração na Escola; Inclusão escolar; Ensino colaborativo; Consultoria colaborativa e Estratégias e Práticas Pedagógicas Inclusivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exposição pela pesquisadora de conceitos centrais dos princípios da cultura inclusiva e colaborativa na Escola; Fatores promotores e inibidores de culturas escolares colaborativas.</li> <li>✓ Leitura e discussões <b>do Caso de ensino I</b> - Inclusão: realidade ou utopia? (DUEK, 2011).</li> </ul>	4 horas
04/05/2019	<p><b><u>Eixo 1 - A Cultura da colaboração na Escola inclusiva:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Papéis dos profissionais (Gestão escolar e coordenação pedagógica) para o desenvolvimento de equipes colaborativas frente a inclusão escolar;</li> <li>✓ Cultura inclusiva na escola e práticas pedagógicas;</li> </ul>	Possibilitar o diálogo sobre o papel da gestão escolar e coordenação pedagógica no desenvolvimento de culturas inclusivas e colaborativas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Dinâmica:</b> Sensibilizando para a parceria colaborativa (LAGO, 2014; p.140);</li> <li>✓ Leitura e discussões das <b>situações-problemas I e II</b> (CARNEIRO, 2006), situação I: referente ao contexto da cultura da escola e situação II: uma dimensão da prática pedagógica realizada na sala de aula;</li> <li>✓ Entrega por escrito das sínteses das análises das situações-problemas I e II;</li> </ul>	4 horas
21/08/2019	<p><b><u>Eixo 1 - A Cultura da colaboração na Escola inclusiva:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Feedback dos dados da pesquisa e retomada de conceitos de Inclusão escolar e as possibilidades de trabalho colaborativo na escola;</li> </ul>	<p>Apresentar os dados iniciais da pesquisa e dialogar sobre novas demandas formativas;</p> <p>Elaborar e apresentar casos reais de ensino nas equipes;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Dinâmica:</b> Ouvir os relatos dos participantes sobre retorno da formação e suas perspectivas sobre a continuidade do processo formativo;</li> <li>✓ Devolutiva dos principais resultados da pesquisa e diálogo sobre as potencialidades e limites do trabalho colaborativo para inclusão do PAEE na escola;</li> <li>✓ Elaboração e relato de casos de ensino em equipes;</li> </ul>	5 horas
24/08/2019	<p><b><u>Eixo 2 - Princípios, Práticas e estratégias de ensino para inclusão escolar:</u></b></p>	Possibilitar o debate sobre estratégias e práticas pedagógicas inclusivas;	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Exposição da temática:</b> Práticas Pedagógicas Inclusivas: Por onde começar? Convidado externo – Prof. Ms Claudóvil Barroso de Almeida Júnior.</li> </ul>	4 horas

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conceitos e práticas pedagógicas inclusivas;</li> <li>✓ Introdução e caracterização do Ensino colaborativo e consultoria colaborativa na escola;</li> <li>✓ Suportes e apoio da gestão e coordenação pedagógica para apoio ao ensino colaborativo;</li> </ul>	<p>Diálogo sobre história de vida de um professor e pesquisador com deficiência física neuromotora;</p> <p>Explanação dos conceitos de Ensino colaborativo e consultoria colaborativa;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relato da trajetória de vida Prof. Ms. Claudóvil Barroso de Almeida Júnior;</li> <li>✓ Diálogos com grupo-formação sobre concepções, práticas e estratégias inclusivas na cultura escolar: As possibilidades do Ensino colaborativo e Consultoria colaborativa na Escola;</li> <li>✓ Leitura e discussões <b>do Caso de ensino II</b>: Incluir escolarizando: Desafios e possibilidades com o Ensino colaborativo (RABELO, 2016);</li> </ul>	
31/08/2019	<p><b><u>Eixo 2 - Princípios e Estratégias de ensino universais para inclusão escolar:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Retomada sobre o conceito de Ensino colaborativo</li> <li>✓ DUA;</li> <li>✓ Ensino Diferenciado;</li> <li>✓ Aprendizagem Cooperativa;</li> </ul>	<p>Apresentação de princípios de intervenções universais para a classe toda;</p> <p>Construção de recursos e atividades baseada em intervenções universais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>Dinâmica:</b> Apresentação e debate do <b>Curta metragem:</b> “Cordas”<sup>29</sup>.</li> <li>✓ Diálogo a partir de recortes do texto “Estratégias e práticas em salas de aulas inclusivas”<sup>30</sup></li> <li>✓ Exposição dos conceitos e as estratégias universais: DUA, Ensino Diferenciado, Aprendizagem cooperativa.</li> <li>✓ Construção de recursos, mediado por apresentação em formato de slides com sugestões/ideias de recursos já elaborados;</li> <li>✓ Roda de conversa final: Com as professoras Ms. Rosinete dos Santos Rodrigues e Roseli de Mira Cordeiro sobre recursos didáticos para turma toda;</li> </ul>	5 horas
25/09/2019	<p><b><u>Eixo 2 – Princípios e Estratégias de ensino universais para inclusão escolar:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planejamento de aula na perspectiva das intervenções universais</li> <li>✓ Ressignificando as práticas pedagógicas numa perspectiva colaborativa</li> </ul>	<p>Elaboração de dois planos de aula em equipes de ensino baseado em intervenções universais;</p> <p>Socialização dos planejamentos de aula pelas equipes de ensino;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Construção e apresentação de um plano de aula, numa perspectiva colaborativa, considerando as estratégias universais;</li> </ul>	4h

<sup>29</sup> O curta metragem espanhol Cordas (Cuerdas) ganhou o Prêmio Goya em 2014, a maior premiação do cinema espanhol, na categoria curta-metragem de animação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OrGEjSn1v8Y>>. Acesso em: 19 ag. 2019.

<sup>30</sup> Texto elaborado a partir de WOOD, J. **Practical strategies for the inclusive classroom**. New Jersey: Person, 2009.

19/10/2019	<p><b><u>Eixo 3 - Relato das equipes de ensino sobre a experiência no processo de formação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relato de experiência sobre o processo formativo e das boas práticas e da Experiência no processo formativo.</li> <li>✓ Avaliação do processo formativo e validação social do programa (etapa III);</li> </ul>	<p>Socialização de boas práticas e da experiência no processo formativo;</p> <p>Avaliação do curso e validação do programa de formação (Etapa III)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relatos da experiência de realizar o processo formativo e boas práticas realizadas na sala de aula;</li> <li>✓ Ficha de Avaliação do processo formativo.</li> </ul>	4h
<b>Total: 30 horas</b>				

Fonte: Elaborado pela autora.

O programa de Formação via colaboração foi realizado em duas partes interconectadas, uma teórica e outra prática. Na dimensão teórica do programa foi construída a partir do referencial adotado no grupo de pesquisa GP-FOREESP, particularmente, os que se remetem a redes colaborativas de apoios e serviços para inclusão escolar e estratégias e práticas pedagógicas pautadas em princípios universais.

Quanto ao debate sobre culturas escolares colaborativas no *eixo temático 1*, o embasamento teórico foi pautado basicamente na literatura estrangeira, uma vez que ainda há uma escassez na literatura nacional sobre referências que pudessem instrumentalizar o processo de implantação. As principais referências nessa temática foram os textos do Hargreaves (1998), (2000); Day, (2001); Lima, (2002); Fullan, (2002); Fullan, Hargreaves, (2001); Roldão, (2007); Forte (2009) e Forte, Flores, (2014).

Para as atividades práticas do *eixo temático 1* foram utilizadas diferentes estratégias formativas, dentre elas a elaboração de um painel com as percepções e conhecimentos prévios sobre os conceitos-chave *colaboração na escola, inclusão escolar, ensino colaborativo, consultoria colaborativa, estratégias e práticas pedagógicas inclusivas*. Foram utilizadas a dinâmica de sensibilização para parceria colaborativa (LAGO, 2014), a análise de situação-problema (CARNEIRO, 2014), leitura e discussões do caso de ensino I (DUEK, 2011), elaboração de casos de ensino (RABELO, 2016, DUEK, 2011), feedback dos dados iniciais da pesquisa e elaboração e apresentação de dois casos de ensino reais por equipes. Os objetivos do uso dessa diversidade de ferramentas formativas foi de propiciar conhecimentos das percepções iniciais e conhecimentos prévios sobre as temáticas debatidas, permitindo suscitar o diálogo, as reflexões de fatores promotores e inibidores da colaboração na escola e os papéis assumidos por professores e demais profissionais no âmbito da inclusão escolar, bem como possibilitaram o aprofundamento do debate sobre culturas colaborativas, estratégias e práticas pedagógicas e os desafios e possibilidades das parcerias colaborativas para escolarização do PAEE. Além disso, a utilização de estratégias pedagógicas diversas é adotada tendo em vista a coerência com os princípios adotados no programa de desenho universal da aprendizagem e ensino diferenciado, que pressupõem que é preciso diversificar as estratégias para responder as diferenças nos estilos de aprendizagens.

O conteúdo do *eixo temático 2*, sobre atuação colaborativa entre classe comum e Educação Especial, concepção e caracterização de Coensino, ferramentas e estratégias do Coensino ou Ensino Colaborativo, Consultoria Colaborativa na escola como serviços de apoio a inclusão escolar e Estratégias Universais de ensino foram referenciadas tanto pela literatura internacional

quanto pelas nacionais, incluindo as contribuições do GP-FOREESP. No âmbito internacional as principais referências foram Gately, Gately (2001); Mastropieri *et al* (2005); Mastropieri *et al.*, (2005); Scruggs *et al*, (2007); Murawski (2009); Friend (2008), (2014); Friend, Bursuck (2012); Pugach *et al.*, (2012); Friend, Embury e Clarke, (2014) e Tomlinson, (2018). E no âmbito nacional foram de Capellini (2004); Mendes, Almeida e Toyoda, (2011); Lourenço (2012); Rabelo, (2016); Vilaronga, Mendes (2017), Zerbato (2018), Capellini (2018), CALHEIROS (2019), dentre outros.

Para as atividades do *eixo temático 2* foram utilizadas diferentes estratégias e ferramentas formativas, dentre a estratégia de trazer um convidado com deficiência física neuromotora para dialogar sobre a temática “práticas pedagógicas inclusivas” e apresentar seu relato de vida, o que acabou, segundo uma participante, se tornando um caso de ensino real, mas agora protagonizado por um professor com deficiência. Nesse *eixo temático* foi dialogado o caso de II: Incluir escolarizando: Desafios e possibilidades com o ensino colaborativo (RABELO, 2016) e foram realizadas aulas expositivas com a pesquisadora sobre princípios e práticas de estratégias universais de ensino (DUA, Ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa) e por fim realizamos uma oficina com construção de recursos, mediado pela pesquisadora e duas convidadas externas, especialistas na área da Educação Especial.

Depois de todos os debates e reflexões propostos nesse eixo, os professores e demais profissionais da escola, organizados em suas equipes foram desafiados a realizar uma atividade prática: elaborar e apresentar dois planos de aulas consubstanciados por estratégias universais. Os objetivos centrais do uso de uma diversidade de estratégias e ferramentas formativas no *eixo temático 2* proporcionaram os debates e reflexões sobre os modelos colaborativos de serviços e apoios à escolarização do PAEE nas classes comuns, bem como possibilitaram diálogos sobre as possibilidades de planejamento pedagógico colaborativo, baseado em princípios universais de ensino.

E por fim, o *eixo temático 3* foi o momento dos relatos pelas equipes de ensino de boas práticas no âmbito da inclusão escolar. Esse momento configurou a retomada da 1ª atividade realizada durante a formação (Mural das percepções) para identificação das mudanças conceituais ou permanências ao fim do processo formativo. Nesse eixo foi realizada a avaliação do processo formativo.

Enfatizamos que as estratégias e ferramentas formativas utilizadas durante o programa de formação tiveram dupla função, tanto como ferramenta formativa para as equipes de ensino quanto propiciou a obtenção dos dados de pesquisa para posterior análise. Todas as situações-problemas e casos de ensino foram embasados na produção do GP-FOREESP.

### 3.4.2.1 Descrição dos encontros

#### ❖ **Encontro Formativo 1-** 06 de abril de 2019

O primeiro encontro objetivou apresentar o Programa de formação continuada via colaboração, pontuando que se tratava de uma pesquisa de doutorado e concomitante possibilitaria um contexto formativo e colaborativo para professores e demais profissionais da escola, com foco na inclusão escolar. Portanto, se fazia necessário o processo de escuta das demandas desses profissionais com esse foco. Foi apresentada uma proposta preliminar de organização e estrutura do curso, a carga horária, as propostas de atividades que seriam solicitadas e combinadas com os participantes. Nesse encontro estavam presentes 27 profissionais e todos se apresentaram.

Em seguida a apresentação dos participantes foram distribuídos para leitura e assinatura os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE), acompanhados da ficha de identificação de perfil dos professores e dos demais profissionais da escola.

Como atividade prática do 1º encontro formativo e com intuito de obter conhecimentos prévios, percepções iniciais foi desenvolvida a atividade de construção do mural das percepções, considerando o que entendiam pelos conceitos-chave: colaboração ou trabalho colaborativo na escola, incluso escolar, ensino colaborativo, consultoria colaborativa e estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Os participantes sugeriram trabalhar em equipes, de acordo com níveis de ensino e proximidades de séries, pois já trabalhavam dessa forma na escola. Logo a pesquisadora acatou a sugestão e as equipes de ensino foram formadas: Equipe de ensino 1: Educação infantil e 1º ano; Equipe de ensino: 2º e 3º anos e Equipe de ensino 3: 4º e 5º anos. Todas as equipes de ensino produziram e apresentaram seus mapas conceituais, e a cada apresentação surgiram novos diálogos, reflexões sobre concepções de trabalho colaborativo, inclusão escolar e práticas pedagógicas que realizavam em sala de aula, em diversas situações, tanto dentro quanto fora da sala de aula, com e sem estudantes PAEE. A pesquisadora buscava intervir com a literatura na área sobre o conceito de culturas inclusivas e colaborativas na escola, bem como quais fatores promotores e inibidores de colaboração na escola e como isso impacta na inclusão escolar. Para fomentar mais a discussão foi realizada leitura e discussão do caso de ensino 1 – Inclusão: realidade ou utopia (DUEK, 2011).

Nos diálogos estabelecidos pelas equipes de ensino surgiam demandas formativas, particularmente, sobre como desenvolver um trabalho colaborativo com toda a escola, envolvendo desde os funcionários dos serviços gerais, da cozinha, a gestora da escola e

realização de oficinas para a construção de recursos didáticos. As demandas foram incorporadas ao processo formativo.

#### ❖ **Encontro Formativo 2-** 04 de maio de 2019

Foi realizada uma dinâmica inicial de sensibilização para a parceria colaborativa (LAGO, 2014, p.140). Todas as atividades formativas foram realizadas pelas mesmas equipes. Nesse encontro foram distribuídas para a leitura, discussão e síntese escrita a ferramenta chamada de situações-problemas no cotidiano escolar (CARNEIRO, 2006) e questões disparadoras para provocar o debate. Cada equipe de ensino incumbiu-se de dialogar sobre duas situações-problemas (I e II), as situações-problemas I se referiam a situações da cultura da escola, papel da escola e gestão frente a inclusão escolar, e a II envolvia uma dimensão mais da prática pedagógica realizadas nas classes comuns e no AEE. Logo a atividade demandou que as equipes discutissem primeiro internamente e posteriormente apresentassem a síntese da discussão para o grupo maior, portanto, os dois momentos se configuraram como espaço rico de interações, de fortalecimento da confiança nos parceiros e, sem dúvida desvelaram o modo como percebiam a si e aos outros profissionais no processo de inclusão escolar, revelando desejos, angústias, frustrações e experiências bem-sucedidas de colaboração e práticas inclusivas.

Durante as intervenções, o grupo-formação destacou a importância de compartilhar conhecimentos e experiências em grupos assim, com seus pares. Ao final todas as equipes de ensino entregaram por escrito as sínteses das análises das situações-problemas.

Do 2º encontro para o 3º nós tivemos uma pausa significativa, nesse período ocorreram paralisações a nível nacional e local na Educação, o que ocasionou um distanciamento dos encontros.

#### ❖ **Encontro Formativo 3 –** 21-08-2019

Devido as paralisações ocorridas no 1º/semestre de 2019 e sobrecarga de atividades dos professores nesse período para repor as aulas, bem como a realização de projetos internos aos sábados ficou difícil agendar os encontros no referido semestre. A estratégia da pesquisadora nesse período foi realizar observações com registros em diários, o que no momento foi oportuno para não ficar distante dos participantes, bem como registrar demandas e entender mais o

cotidiano da escola. Passando as férias escolares a pesquisadora retornou à escola, e conseguiu agendar a retomada do processo formativo.

No 3º encontro, o momento inicial foi abertura de diálogo com o grupo-formação sobre a retomada da formação e suas perspectivas sobre a continuidade do curso, após esse processo de escuta prosseguimos as atividades. Fizemos uma apresentação no formato de slides no Datashow com a devolutiva dos resultados iniciais da pesquisa e a retomada de conceitos da inclusão escolar, culturas docentes colaborativas para, assim, situar e resgatar o grupo-formação sobre os principais conceitos trabalhados nos primeiros encontros, e posteriormente abrimos para o diálogo.

Após os diálogos foi apresentado de forma sucinta um texto elaborado pela pesquisadora, embasado em Nono (2005) e Duek (2011) sobre o conceito e elaboração de caso de ensino. Foi entregue as equipes um roteiro para elaboração de caso de ensino e foram orientados a produzirem dois casos de ensino, baseando-se no contexto escolar que vivenciaram, bem como em suas trajetórias pessoais e profissionais. Ao dialogarem em suas respectivas equipes sobre os casos a serem elaborados, posteriormente, foram apresentados para o grupo-formação.

#### **Encontro Formativo 4- 24 de agosto de 2019**

O encontro contou com a participação do professor e pesquisador com deficiência física neuromotora Ms. Claudóvil Barroso de Almeida Júnior que explanou a temática “Práticas pedagógicas inclusivas: por onde começar?”. Os participantes puderam tirar dúvidas sobre legislação, conceitos, estratégias e atividades pedagógicas inclusivas, além de relatarem com mais detalhes sobre o contexto em que atuavam, suas experiências com o PAEE e as práticas realizadas.

No segundo momento do encontro a proposta da vinda do professor Claudóvil Júnior foi fazer seu relato de experiência pessoal e profissional. Durante o relato foi possível visualizar expressões de emoção dos participantes com o relato de vida do professor convidado. E uma das participantes chegou a comentar que “esse era um caso de ensino, vivenciado por uma pessoa com deficiência”. Ao final desse momento algumas professoras vieram agradecer a mim e ao professor, por ele ter vindo e reforçaram a necessidade de trabalhar em parcerias e aprender novas práticas.

No terceiro momento a pesquisadora fez uma explanação com auxílio de slides sobre conceito e características do ensino colaborativo e consultoria colaborativa como serviços e

apoios à inclusão escolar. E para finalizar o encontro fizemos uma leitura coletiva e diálogos do caso de ensino II – Incluir escolarizando: Desafios e possibilidades com ensino colaborativo (RABELO, 2016).

#### **Encontro Formativo 5 – 31 de agosto de 2019**

O encontro iniciou com a exposição do curta metragem “Cordas”. Após a exposição do curta foi instigado o diálogo sobre estratégias e práticas inclusivas, questionando se é possível ensinar a turma toda sem exclusões?

Na sequência a pesquisadora explanou a temática “Estratégias e práticas em salas de aulas inclusivas”, retomando os princípios do ensino pautado em intervenções universais: DUA, Ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa. Para esse encontro foi reservado um momento de construção de recursos, mas antes da construção apresentamos em formato de slides exemplos, sugestões de recursos já elaborados e seus respectivos objetivos.

Para a mediação da construção de recursos foram convidadas as professoras e pesquisadoras da área de Educação Especial Ms. Rosinete dos Santos Rodrigues e Roseli de Mira Cordeiro, que apresentaram uma variedade de recursos didáticos para turma toda e seus respectivos objetivos.

#### **Encontro Formativo 6 – 25 de setembro de 2019**

O encontro teve como foco principal a elaboração de dois planos de aulas pelas equipes de ensino. Ao término da elaboração dos planos de aulas em equipes os participantes apresentaram e elencaram os recursos necessários para a confecção das atividades, na medida em que as apresentações ocorriam a pesquisadora e as equipes de ensino buscavam intervir com sugestões de estratégias e recursos que pudessem focalizar em estratégias pautadas em intervenções universais, além de possibilitar a troca de ideias e conceitos durante a elaboração e apresentação dos planos de aulas.

Ao final da atividade as equipes de ensino relataram sua experiência em planejar colaborativamente e ressignificaram algumas práticas já realizadas em outros momentos.

## **Encontro Formativo 7 – 19 de outubro de 2019**

No primeiro momento do encontro foi aplicada uma atividade de retomada de conceitos e concepções, que foi apresentada no formato de nuvens de palavras as respostas do 1º encontro formativo (Atividade mural das percepções iniciais) e cada equipe de ensino escreveu sua análise das respostas (conceitos e concepções) que permaneceram, ampliaram ou modificaram quanto aos conceitos e percepções sobre trabalho colaborativo, inclusão escolar e práticas pedagógicas e estratégias pautadas em intervenções universais.

Após a entrega pelas equipes de ensino da atividade foi aberta a roda de conversa para os relatos de boas práticas realizadas na sala de aula, e os participantes que se sentiram à vontade relataram experiências que consideraram exitosas em suas práticas pedagógicas com PAEE. E ao final foram distribuídas as fichas de avaliação do processo formativo, que fez parte da etapa III.

### **3.4.3 Etapa III - Avaliação dos Conhecimentos Adquiridos do Curso e do Processo Formativo**

A etapa III, correspondente à avaliação dos conhecimentos adquiridos e avaliação do Programa de Formação via colaboração para escolarização do PAEE ocorreu por duas atividades.

Nesse encontro os participantes relataram os desafios no processo de ensino dos estudantes PAEE e relataram boas práticas desenvolvidas nas classes comuns, e ao final ocorreu o preenchimento de ficha de avaliação da validade social do Programa de Formação continuada<sup>31</sup> e a obtenção de informações que os participantes consideravam relevantes sobre sua participação no processo formativo realizado, bem como o levantamento de proposições para futuros estudos e programas de formação na área.

A ficha avaliativa A foi organizada em três momentos. A parte A contou com questões objetivas em relação a estrutura do curso, às reuniões materiais de apoios utilizados, além de questões ligadas a didática da pesquisadora que mediou a formação e perguntas sobre a participação e relação do curso com o trabalho docente, mas que foram analisadas de forma interpretativa e descritiva. A parte B contou com questões discursivas voltadas aos aspectos formativos dos participantes e sugestões para futuras versões do programa de formação. E por

---

<sup>31</sup> Ficha de avaliação construído e utilizado pelo GP-FOREESP. Foi adaptado para o foco da pesquisa.

fim a parte C apresentou questões discursivas associadas ao conteúdo da formação e sua relação com a prática da escola e dos professores e demais profissionais participantes.

#### **3.4.4 Etapa IV - Seguimento de Proposta**

A entrevista de seguimento de proposta ocorreu no mês de Janeiro/2019, teve a finalidade de analisar os impactos do Programa de Formação via colaboração, a partir das perspectivas dos participantes, na cultura organizacional da escola (seja com estratégias/ações a nível organizacional e pedagógico, ou projetos interdisciplinares) com desdobramentos sobre estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE I) e foi aplicado individualmente aos participantes, a fim de analisar se os conhecimentos produzidos durante o período de realização da formação foram viáveis e se mantiveram-se para o desenvolvimento de ações, práticas colaborativas e pedagógicas posteriores realizadas pelos participantes.

### **3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Consideramos como ponto de partida para as análises os questionamentos iniciais que moveram a investigação, a saber: a) Como o trabalho colaborativo em equipes de ensino, num processo de formação continuada centrada na Escola, pode potencializar o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas nas classes comuns? e b) Quais limites e potencialidades de um programa de formação para fomentar culturas docentes colaborativas que visem escolarização do PAEE?

Na busca por responder essa problematização, evidenciamos esforços para atingir os objetivos principais: Desenvolver e implementar um Programa de formação continuada via colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. E como objetivos específicos buscamos: a) Identificar se o contexto colaborativo de reflexão, desenvolvido no curso de formação continuada, contribuiu para que equipes de ensino refletissem sobre o desenvolvimento de culturas escolares colaborativas e práticas pedagógicas inclusivas; b) Analisar se os conteúdos e estratégias formativas-investigativas utilizadas no programa de formação foram capazes de propiciar desenvolvimento profissional; c) Avaliar os limites e as contribuições de um programa de formação continuada para o trabalho pedagógico colaborativo com vistas a melhoria do ensino a estudantes PAEE nas classes comuns.

A análise fundamentada dos dados, adotada nessa pesquisa, se consubstanciou no paradigma qualitativo, dada que sua concepção emerge a partir da realidade investigada. Para Strauss e Corbin (2008), a análise é “derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio do processo de pesquisa” (p. 25), significando que as hipóteses de pesquisa não são definidas a priori.

É importante destacar que as análises não se restringiram apenas à descrição do que se encontrou explícito nos dados obtidos. Buscou-se explorar as informações e dimensões realizadas nas discussões produzidas durante as reuniões de formação, nas distintas respostas aos instrumentos e nos relatos dados durante o processo formativo.

No decorrer da análise e interpretação dos dados, propomos sinalizar pontos convergentes e divergentes entre os resultados desta pesquisa e os estudos teóricos. Dessa forma, os dados foram sistematizados, buscando atender os objetivos propostos no estudo e das especificidades dos instrumentos utilizados.

Os materiais coletados por meio das fichas de caracterização da Educação Especial no município, da Escola e perfil e atuação profissional dos participantes foram utilizadas para análises mais descritivas, organizados quando possível em gráficos e tabelas.

Quanto aos dados resultantes dos instrumentos aplicados durante o Programa de Formação, estes foram organizados, lidos e analisados à luz da literatura que fundamenta este estudo. Todas as gravações em áudios foram transcritas na íntegra, dando destaques às concepções, compreensões, relatos de experiência, conhecimentos, avaliações e argumentos que os participantes apresentavam durante o processo formativo. Em caso de dúvidas, ou quando da necessidade de levantamento de mais dados ou aprofundamento da análise, a pesquisadora ouvia por mais de uma vez as gravações das reuniões.

Com o material organizado, procedemos a análise fundamentada nos dados (STRAUSS, CORBIN, 2008), tendo em vista os objetivos da investigação. Para tanto, os procedimentos de construção e análises realizados obedeceram às seguintes etapas:

- ❖ Leitura e releitura de todo material produzido;
- ❖ Identificação das recorrências comuns e possíveis focos de análise;
- ❖ Identificação das categorias *iniciais* de análise;
- ❖ Sistematização dos achados da pesquisa;
- ❖ Possibilidades para apresentação da análise dos dados.

De posse dos dados oriundos dos encontros formativos foram realizadas leituras exaustivas das transcrições e sínteses escritas, procurando organizar pontos em comum e divergentes das falas e sínteses escritas, mapas conceituais dos pontos centrais das falas dos

participantes. Por meio da sistematização de mapas conceituais e leituras flutuantes foi possível organizar as principais categorias prévias, partindo dos pontos convergentes e divergentes enunciado pelas equipes de ensino, o que a posteriori tornaram-se as principais categorias de análises. A síntese escrita nas atividades de discussão das situações-problemas e casos de ensino apresentados pelas equipes foram importantes para a compreensão do modo como entenderam os conceitos, as situações fictícias apresentadas e, serviram de guia para os argumentos expostos, uma vez que as falas eram permeadas de relatos de experiências, divagações, percepções e representações.

Portanto, dos dados resultantes de instrumentos (questionários, sínteses e análises de situações-problemas, casos de ensino e elaboração de planejamentos de aulas) e das gravações dos encontros formativos usados durante o Programa de Formação foram derivadas categorias e subcategorias.

Os processos das análises dos dados qualitativos foram validados pelo grupo de pesquisa GP-FOREESP, buscando validade interna, no sentido de verificar se os dados obtidos eram relevantes para o nosso estudo e se os processos de codificação das informações selecionadas apresentavam as designações adequadas para atender aos objetivos dessa pesquisa.

Relativamente aos dados recolhidos por meio da observação participante<sup>32</sup> (APENDICES J), com registro em diário de campo e notas de trabalho de campo realizados pela pesquisadora, foi o mais próximo possível dos acontecimentos. Algumas destas observações possibilitavam um esclarecimento nas sessões posteriores, e/ou recolha de mais informação para complementar o que já havia sido obtido. Embora fosse um instrumento de pesquisa utilizado como complementar neste estudo, permitiu perceber o ambiente de trabalho dos professores, dos demais profissionais da escola, acréscimo nas demandas formativas e as dinâmicas de trabalho e as relações profissionais.

A apresentação da análise dos dados far-se-á de um modo pormenorizado, sistematizado e integrado nos capítulos seguintes. No sentido de facilitar a apresentação e a leitura da informação incluímos, sempre que consideramos oportuno, alguns quadros e figuras com mapas conceituais que nos permitiu sistematizar e simplificar, quando possível, os dados obtidos.

---

<sup>32</sup> Denzin (1989) considera que a observação participante gira em torno da “tentativa de tornar significativo o mundo (a ser) estudado na perspectiva dos que estão a ser observados”.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados e discussões decorrentes da presente investigação foram sistematizados em cinco categorias temáticas, de modo a apresentar os resultados provenientes dos diferentes instrumentos de coleta de dados utilizados. Assim foram constituídas as categorias:

**4.1 A dimensão estrutural e organizacional para o desenvolvimento do trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar:** objetivou elucidar os efeitos/reflexos da política de Educação Especial de um município de Amazônia Amapaense para a constituição de culturas escolares colaborativas e inclusivas e como tais políticas são traduzidas e vivenciadas no cotidiano da escola municipal Equinócio das Águas.

**4.2 A dimensão pedagógica do trabalho colaborativo para inclusão escolar:** identificou e analisou as percepções e conhecimentos das equipes de ensino sobre inclusão escolar, colaboração na escola, estratégias e práticas pedagógicas, oriundas do uso de diferentes estratégias e ferramentas formativas: mural das percepções iniciais, análise de situações-problemas do cotidiano escolar, da produção e diálogos de casos de ensino. Descreveu e analisou dados provenientes da elaboração de planejamento de aula pelas equipes de ensino, bem como as experiências de ensino vivenciadas no contexto escolar e os processos de ressignificação do trabalho pedagógico entre classe comum e o AEE.

**4.3 A dimensão formativa do trabalho colaborativo: contribuições no processo de desenvolvimento profissional:** analisou as oportunidades de formação no ambiente escolar, além de identificar e analisar os conteúdos e estratégias mais potentes na formação de colaboradores e analisou os limites e potencialidades do Programa de Formação continuada via colaboração.

**4.4 Avaliação do Programa de Formação continuada via colaboração: Perspectivas dos participantes:** A aplicação do questionário teve como intuito ser mais uma fonte de obtenção de informações sobre como os participantes avaliaram o programa de formação, particularmente, no sentido de avaliar os aspectos da validade social.

**4.5 Considerações sobre a sustentabilidade de práticas colaborativas e inclusivas na escola municipal Equinócio das Águas:** identificou os efeitos do Programa de Formação continuada

via colaboração na cultura da escola e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pós Programa de Formação.

#### 4.1 A DIMENSÃO ESTRUTURAL E ORGANIZACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO COLABORATIVO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

O propósito dessa categoria foi contextualizar a política de Educação Especial em um município localizado na Amazônia Amapaense e como tais políticas são traduzidas e vivenciadas na cultura da Escola Municipal Equinócio das Águas. Para atender nosso objetivo foram organizadas as subcategorias: 5.1.1 Contexto da Política de Educação Especial de um município da Amazônia Amapaense: Recortes de uma realidade; 5.1.2 Contexto e vivência na Escola Equinócio das Águas.

##### **4.1.1 Contexto da Política de Educação Especial e Inclusiva de um Município da Amazônia Amapaense: Recortes de uma Realidade**

No contexto amapaense, a Educação Especial tem início somente na década de 90 com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), primeira instituição a ofertar atendimento às pessoas com deficiência, em particular, aquelas, denominadas naquele contexto histórico, como “deficiente mental” (GOMES; OLIVEIRA, 2017). As iniciativas, de caráter público, surgiram no *ex* Território Federal do Amapá, em 1971, vinculada ao Departamento de Ensino de 1º Grau, da Divisão Escolar e Cultura, da Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais do governo do Amapá-AP, então denominado Seção de Ensino Especial, cuja finalidade era se responsabilizar por todas as orientações do Ensino Especial e os serviços oferecidos as escolas que mantinham salas de ensino especial (GOMES; OLIVEIRA, 2017).

No município estudado, as políticas públicas educacionais definidas pelo Ministério da Educação (MEC) voltadas para a inclusão escolar dos estudantes PAEE<sup>33</sup> são implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por intermédio da Divisão de Ensino Especial (DIEES), criada em 03 de junho de 1992, por meio do Decreto nº 473/1992. Seu papel está em implementar e executar políticas de inclusão escolar definidas pelo Ministério da

---

<sup>33</sup> Definição utilizada nas Diretrizes Municipais: Pessoas com Deficiência (intelectual, auditiva, visual, física, múltipla e/ou surdocegueira), Transtorno Global de Desenvolvimento e Espectros, Altas Habilidades/Superdotação (DIRETRIZES DO MUNICÍPIO, 2012).

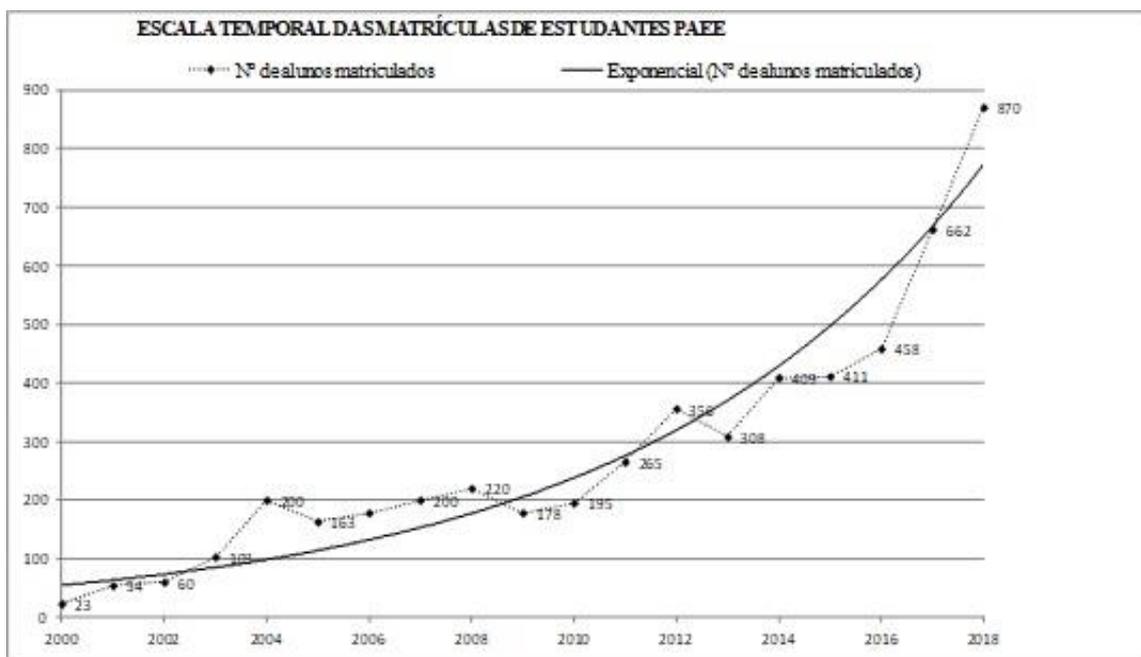
Educação (MEC) com vistas a garantir o direito a uma educação de qualidade (DIRETRIZES DO MUNICÍPIO, 2012). No contexto local, dois documentos principais orientam as políticas educacionais para Educação Especial, as Diretrizes Municipais para a Educação Especial (DMEE) (2012) e o Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025) com a meta 4 e suas estratégias (4.1 a 4.31) direcionadas a Educação Especial.

A DIEES/SEMED é uma divisão responsável por apoiar a escolarização das pessoas PAEE na escola de ensino regular, devendo ofertar o suporte técnico e pedagógico para viabilizar a acessibilidade, bem como os recursos humanos (formação de professores e funcionários) e financeiros. Somando-se a isto, a divisão foi responsável pela implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e a lotação de professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com a criação da DIEES foram iniciadas nas escolas de ensino regular da rede municipal ações direcionadas ao PAEE, possibilitando a garantia de serviços da Educação Especial com a premissa de substituir progressivamente as classes especiais pela escolarização dos estudantes em classes comuns, garantindo-lhes o AEE, preferencialmente, no contra turno, nas Escolas da rede municipal (DMEE, 2012). Na Diretriz municipal o AEE a ser ofertado no contra turno é flexibilizado, pois o termo *preferencialmente* abre possibilidades para ser interpretado de diferentes formas, desde sua oferta no mesmo turno em que ocorre o ensino regular até fora da escola.

Quanto aos dados oficiais de matrículas de estudantes PAEE, no sistema de ensino municipal investigada, o período de 2000 a 2018 expressaram um aumento dessas matrículas. Embora esses números não signifiquem que haja cobertura a ponto de universalizar e manter o acesso, mas representam que um quantitativo cada vez maior de famílias tem buscado esse direito a escolarização nas redes públicas de ensino. A seguir apresentamos a figura 8 com uma escala temporal das matrículas de 2000 a 2018 na rede municipal:

Figura 7- Evolução das matrículas de estudantes PAEE na rede municipal estudada, nos anos de 2000 a 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do arquivo DIEES, 2008 a 2017 e INEP, 2018.

Na figura 8 observamos esse crescimento gradativo das matrículas do PAEE na rede municipal pesquisada. No período de sete anos (2000-2007) foram 177 matrículas a mais, no entanto, é verificado um decréscimo nos anos de 2008 (200) para 2010 (178). O aumento mais significativo das matrículas do PAEE ocorreu a partir de 2012 (265) para 2018 (870). Entendemos que esse aumento está relacionado a criação de dispositivos legais, como a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE-PI) (BRASIL, 2008) e demais normativas subsequentes como Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), Decreto 7611/2011, que dispõe sobre o AEE, e reafirmou o público alvo dessa política, como sendo estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011). Além da regulamentação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.46/2015 (BRASIL, 2015).

A nível local temos a implementação das DMEE (2012)<sup>34</sup> e o projeto de Lei nº 2.178/2015 - Prefeitura Municipal que aprovou o Plano Municipal de Educação (2015-2025), com a meta 4 e suas estratégias direcionadas a Educação Especial (4.1 a 4.31), seguindo o

<sup>34</sup> Para a operacionalização da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) a DIEES instituiu a Diretriz Curricular Municipal de Educação Especial (2012) para nortear as ações do Sistema de Ensino Municipal no que tange a inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas Habilidades/superdotação na escola de ensino regular.

mesmo texto do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) como demonstra o trecho a seguir:

Meta 4 – Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/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 (SRM) e de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p.05).

Tanto as normativas em âmbito nacional quanto local são influenciadas por outros dispositivos legais e político-filosóficos, historicamente conquistados e, em processos de disputas por diferentes projetos educacionais, dentre, a Constituição Federal de 1988, artigo 208, artigo 227 (BRASIL, 1988), Lei nº 10.172/01 que aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Lei nº 853/89 (Apoio às pessoas com deficiência) (BRASIL, 1989); Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA) (BRASIL, 1990); Lei nº 9.394/ 96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nos seus artigos 58, 59 e 60 (BRASIL, 1996), Decreto Nº 3.298/99 que regulamentou a Lei Nº 7.853/89 (Política Nacional para Integração de Pessoas com Deficiência) (BRASIL, 1989), portaria do MEC Nº 679/99 (Acessibilidade) (BRASIL, 1999); Lei nº 10.098/00, Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, de 1994, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), e a mais recente Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) dentre outros documentos oficiais para a Educação Especial.

Na perspectiva de Mainardes (2006), a partir das contribuições de Ball e Bowe (1992), as políticas são complexamente codificadas textualmente, e por vezes, seu caráter é contraditório e amplo, nem sempre são clarificados seus objetivos e intenções, contudo visam orientar abordagens educacionais e regular interações e ações. Nas DMEE, a Educação Especial é conceituada como:

Uma modalidade de ensino, organizada para apoiar, complementar ou suplementar, o processo de ensino-aprendizagem dos educandos que apresentam necessidades educativas específicas, assegurando-lhes *um conjunto de recursos e serviços que garantam e promovam o desenvolvimento de suas potencialidades, em todas as etapas da educação básica* (DME, 2012, P.29). (*grifos nossos*)

Ao mesmo tempo em que a Educação Especial é definida como modalidade, e vem assegurando um conjunto de recursos e serviços para promoção das potencialidades, contraditoriamente, aponta que o AEE é limitado ao ambiente das SRM, sala com mobiliários e materiais didáticos padronizados e seus professores vistos com o papel “multifuncional” para incluir os estudantes identificados como PAEE. Questões como essas são exemplos de

antagonismos encontrados nos textos das políticas, os quais correspondem a projetos educacionais em constante disputas e que se estabelecem nesse contexto.

Outro exemplo, nas DMEE é sinalizado uma certa flexibilidade do tipo de atendimento aos estudantes PAEE, apenas para os casos considerados mais complexos, que poderão contar na escola de ensino regular, em caráter de exceção e transitoriedade com atendimento em classe regida por professor especializado (classe especial para essa especificidade), como pontua:

Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência intelectual ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado (DMEE, 2012, p. 37).

Significa que os estudantes identificados com deficiências graves/severas poderão contar na escola, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com atendimento em classe especial por um professor especializado. Mas como esse item pode ser interpretado pelos professores e demais profissionais da Escola? Quem identificará esses estudantes? Como será organizada a classe especial ou atendimento individualizado para esse estudante? Para Oliveira (2018), os textos das políticas a partir de conexões e acordos imediatistas e seus significados e sentidos correrão o risco de serem interpretados a partir das crenças, concepções e valores singulares dos professores e demais profissionais da escola.

Desse modo, é importante apontar que apenas expandir a matrícula e implantar por meio de uma política de Educação Especial um serviço padrão de atendimento aos estudantes PAEE em SRM não é suficiente para a materialidade de uma Educação Escolar com qualidade, referenciada socialmente e dentro dos princípios da inclusão, que atenda a diversidade de estudantes do PAEE. Para que aconteçam mudanças significativas, a partir da implementação das políticas inclusivas, faz-se necessário um estudo e uma compreensão maior em termos de interpretação de conceitos, vocábulos e teorias que se apresentam no corpo dos textos das políticas oficiais que subsidiam a concepção de Educação Especial e Inclusão Escolar, além da compreensão de como tais políticas são vivenciadas no contexto da escola, com um olhar para a totalidade da Educação Escolar.

Para Mendes (2019) e Calheiros (2019), materializar a inclusão escolar significa reconfigurar o papel político do Estado frente aos direitos, serviços públicos e gratuitos a uma rede de serviços e apoios à inclusão dos estudantes PAEE, todos os serviços e apoios articulados a um projeto amplo de Educação Escolar e contemplados no projeto Político Pedagógico da escola.

Para situar a Educação Especial na esfera municipal, a seguir, apresentamos o quadro 5 com os dados do quantitativo de matrículas dos estudantes identificados como PAEE na rede:

Quadro 5 – Total de matrículas da Educação Especial no município pesquisado (2018)

Matrículas	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA
	Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos finais	
Escolas Urbanas	-	129	542	1	75
Escolas do Campo	-	18	81	-	22
Total		147	623	1	97

Fonte: INEP, 2018

Os dados oficiais do Censo Escolar (INEP, 2018) apontam que somados os dados das Escolas Urbanas e do Campo tem-se na Educação Infantil um total de 147 matrículas do PAEE, nos Anos iniciais um total de 623 matrículas, apenas uma nos Anos finais e na EJA um total 97 matrículas. Ao compararmos os dados divulgados no Censo Escolar (INEP, 2018) com os dados apresentados pela entrevista realizada com o chefe da DIEES do município, tem-se uma discrepância em relação ao registro oficial de 868 matrículas no ano de 2018 (INEP, 2018) para um número inferior de matrículas registradas na secretaria municipal de educação de 678 no ano de 2018 (DIEES, 2018).

Para Rabelo (2016), essas discrepâncias entre dados oficiais do censo e dados das secretarias municipais e estaduais, comumente aparecem em muitas realidades do Brasil, por consequência da avaliação diagnóstica que identifica o PAEE com parâmetros, classificações, informações de laudos envolvem diferentes procedimentos e compreensões (em alguns casos sem nenhum parâmetro). Ainda para a autora, outro aspecto que precisa ser levado em consideração é como tem sido realizado o cadastro no censo escolar, sendo necessário comparar os registros das matrículas, e registros dos professores da classe comum e da Educação Especial que, comumente, são responsáveis por informar o público da Educação Especial existente na escola e que demandam ou suspeitam-se que demandam serviços e apoios específicos (RABELO, 2016).

Quanto ao número de matrículas de estudantes PAEE por categoria<sup>35</sup> tem-se o quantitativo maior de estudantes identificados com deficiência intelectual (223), e em segundo

<sup>35</sup> Os estudantes identificados com hiperatividade constam no quadro 6, pois foi informado na entrevista pelo coordenador da DIEES como PAEE, no entanto, nas DMEE esse público não é considerável elegível para ser atendido no AEE nas SRM.

estudantes identificados com autismo (168). A seguir apresentamos os dados de matrículas do ano 2019, por categoria obtidos na DIEES:

Quadro 6 - Matrículas de estudantes PAEE por categoria matriculados na rede de ensino em 2019.

Identificação do PAEE	Quantidade
Deficiência intelectual	223
Deficiência auditiva	29
Baixa visão	39
Cegueira	07
Surdocegueira	01
Deficiência física	37
Paralisia cerebral	35
Síndrome de Down	31
Altas habilidades/superdotação	01
Deficiência múltiplas	31
Hiperatividade	31
Autismo	168
Outras síndromes (não especificadas)	06
<b>Total</b>	<b>639</b>

Fonte: Dados obtidos com o chefe do Departamento de Educação Especial (2019).

Ao comparar os dados específicos do público da Educação Especial (639) com os dados mais gerais de matrículas de 34.691 estudantes na rede municipal pesquisada, (INEP, 2019), constatamos que o quantitativo de estudantes identificados como PAEE ainda é ínfimo, representando menos de 2% da população escolar total da rede. Ao investigarmos as escolas Estaduais localizadas no município (urbanas e rurais) tem-se um total de 1.747 (INEP, 2019). Então questionamos, onde estão os estudantes PAEE que se encontram na faixa etária escolar obrigatória no município pesquisado? Possivelmente, a maioria está fora tanto da escola de ensino regular quanto das instituições especializadas.

Para atender a demanda de estudantes PAEE no município pesquisado, segundo dados da entrevista com o chefe da DIEES, têm-se os seguintes tipos de serviços para Educação Especial: (a) AEE nas SRM em escolas de ensino regular, (b) cuidadores educacionais, (c) Tradutor-intérprete e (d) oficinas pedagógicas para estudantes da EJA e professores, (e) AEE com professores itinerantes<sup>36</sup> e por fim, (f) Equipe multiprofissional.

<sup>36</sup> No item 4.4, *parágrafo único das Diretrizes*: O Sistema Municipal de Educação de Macapá fará uso da itinerância de professores do AEE em casos excepcionais, priorizando o professor do AEE desenvolva suas atividades profissionais preferencialmente em uma única unidade escolar. (DMEE, 2012).

De modo geral, os serviços da Educação Especial ofertados no município são articulados aos previstos na PNEE-PEI (BRASIL, 2008) e LBI (BRASIL, 2015). Cabe destacar que o trabalho organizado no AEE, exclusivamente nas salas de recursos, é limitador do processo pedagógico para professores da Educação Especial, e sem dúvida, permeia na cultura da escola como “lócus” da inclusão do PAEE, sem reafirmar uma visão mais crítica da totalidade da Educação Escolar (MENDES; CIA, 2014).

A equipe multiprofissional da DIEES é composta por técnicos de avaliação: (2) Psicólogos, (2) Fonoaudiólogos, (10) Pedagogos, (2) Psicopedagogas, (3) Assistentes sociais, (1) Terapeuta ocupacional, (2) Especialistas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), (2) Fisioterapeutas e (2) Intérpretes de Libras (Entrevista com o chefe da DIEES, 2019). Observamos que no discurso oficial é apresentado uma equipe multiprofissional com a diversidade de especialidades, que mesmo sendo diversa, ainda é insuficiente para atender com qualidade toda a rede do município. Ao questionarmos aos profissionais, participantes da pesquisa, se a Escola já havia recebido membros da equipe multiprofissional, os participantes de duas equipes (1 e 2) mostraram se quer conhecer *não sabia da existência dessa equipe multiprofissional (Professora Serena, Equipe de ensino 1); vamos buscar ajuda dessa equipe multiprofissional para nos auxiliar aqui na escola (Professora Adele, Equipe de Ensino 2)*. Apenas a gestora da escola sinalizou que uma pedagoga da DIEES já esteve na escola para ministrar uma palestra sobre inclusão escolar. Desse modo podemos afirmar, que há necessidade da constituição de espaços colaborativos, de modo que haja uma proximidade com a equipe multiprofissional tanto para auxiliar professores da classe comum quanto da Educação Especial, como apoiar os demais profissionais da escola na inclusão do PAEE.

Nas DMEE, além das atribuições de suas especialidades, a equipe multiprofissional é responsável por:

Realizar anamnese, avaliação diagnóstica e pedagógica da clientela que demanda dos serviços do AEE; elaborar e dar ciência do relatório das referidas avaliações e a Unidade Escolar; socializar com a família e com os coordenadores de área e professores (sala comum e do AEE), o resultado das avaliações e os procedimentos clínicos e pedagógicos quando necessários; participar de estudo de caso e ciclos de estudo organizados pela DIEES (...) (DMEE, 2012, p. 33).

Observamos que no discurso da PNEE-PEI (BRASIL, 2008) transposto e reafirmado pelas DMEE (2012) tem a composição de uma “super” equipe multidisciplinar, responsável em avaliar e identificar o PAEE para elegibilidade dos serviços a serem ofertados. No entanto, no cotidiano da escola, pelas falas de professores e demais profissionais da escola, percebemos um distanciamento, ou mesmo desconhecimento sobre a função dessa equipe multiprofissional. Desse modo, podemos apontar que há falta de articulação, de um trabalho em parceria da equipe

multidisciplinar com as escolas, ainda que nas DMEE seja sinalizado que é papel dessa equipe *a elaboração e execução de cursos de capacitação e oficinas para professores do AEE e da sala comum em assuntos específicos de sua formação acadêmica e cumprir as demais atribuições definidas pela gestão da DIEES* (DMEE, 2012, p.33), isso ainda está muito distante da escola.

Destacamos que, para o atendimento de estudantes PAEE na rede municipal pesquisada foram implantadas nas escolas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de tipo I<sup>37</sup> e II<sup>38</sup>, num total de 47 SRM (ALVES, 2017), dado divergente do oficial do MEC, que informou 55 SRM do tipo I e do tipo II apenas uma<sup>39</sup>. O propósito das SRM consiste em disponibilizar materiais pedagógicos, de tecnologias assistivas, programas e softwares específicos, entre outros. Ressaltamos que, quase a metade das escolas que atendem os estudantes PAEE não possuem SRM, neste caso, os atendimentos funcionam em salas denominadas “sala de recurso”, algumas improvisadas e com condições precárias e outras compartilhadas, seja com a sala de professores, sala de leitura, biblioteca etc. (ALVES, 2017).

Nos últimos dez anos, conforme dados fornecidos pela DIEES, a quantidade de SRM seguiu um ritmo de crescimento gradativo, apesar de 2018 manter o mesmo quantitativo de 2017. O aumento entre 2008 a 2018 é expresso:

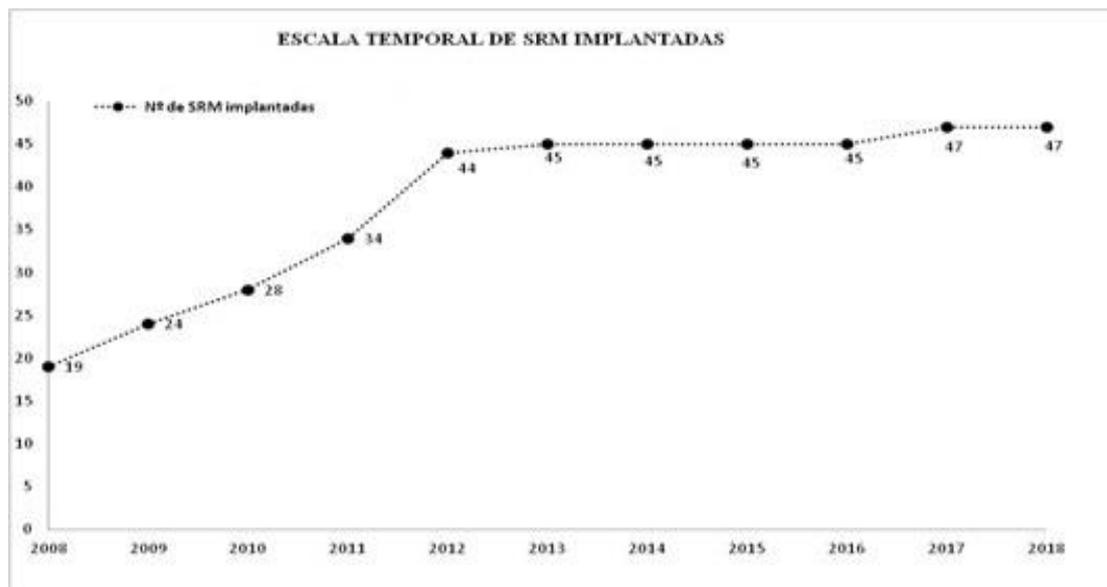
---

<sup>37</sup> São as que contém um conjunto básico de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado – AEE, disponibilizados pelo MEC.

<sup>38</sup> São as salas que contém o conjunto básico das salas do tipo I, contudo recebem outros equipamentos e recursos adicionais para serem utilizados especificamente com alunos com deficiência visual.

<sup>39</sup> MEC, 2015. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/pais/indid/1596>>.

Figura 8 – Escala temporal de SRM implantadas no município pesquisado de 2008-2018.



Fonte: DIEES, 2018

A partir desse aumento gradativo de SRM (2008 a 2018) no município, destacamos que, à implementação de uma política de educação inclusiva de “tamanho único” fora dos espaços urbanos, como é o caso de comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e outros, sem fazer um estudo prévio para conhecer a realidade e necessidade de cada local, não é suficiente nem atender a diversidade que compõem o PAEE, nem as realidades do contexto da Amazônia amapaense<sup>40</sup>. Para Oliveira (2015) implantar SRM padronizada no meio da Amazônia é um tanto contraditório devido às especificidades das populações que, na maioria dos casos, não possuem um aparato adequado (necessário para suportar a estrutura tecnológica) para o funcionamento, as questões de melhoria de infraestrutura deveriam ser prioridades. Ações desta natureza contribuem para o gasto público na aquisição de materiais fadados ao desuso e empilhamento em SRM (OLIVEIRA, 2015).

Ainda nesse aspecto sobre a exclusividade do AEE nas SRM apontada pelas Diretrizes nacional e local, vários questionamentos se associam a essa ação pedagógica, pois se discute o quanto não deveria estar limitada à SRM, tendo em vista que se desejamos que seus efeitos sejam mais disseminados em termos de apoio ao sistema – estudantes e professores – em sua plenitude. Segundo Baptista (2003; 2015), tem ficado evidente que a ampliação numérica das salas de recursos exigiu um grande investimento em formação desses profissionais.

Referente ao quantitativo de professores que atuam no AEE são 125 docentes, assim distribuídos: 20 docentes na Educação Infantil e 105 no Ensino Fundamental, nas zonas rural e

<sup>40</sup> O Estado do Amapá está localizado na dimensão geográfica da Amazônia brasileira.

urbana (DIEES, 2019). Além dos professores, quando necessário, a DIEES envia para as escolas profissionais para atuarem como cuidadores educacionais junto aos estudantes PAEE (DMEE, 2012).

Em relação as funções do professor da Educação Especial no AEE, estes têm as mesmas atribuições polivalentes definidas pela resolução 04/2009 (BRASIL, 2009), responsáveis em: identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes, definir recursos pedagógicos, de acessibilidade, estratégias e equipamentos específicos. Devem ter formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Integram ainda as ações desse profissional as metas de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes PAEE.

Além do atendimento ao estudante PAEE em sala de recursos, este profissional deve, segundo as DMEE, identificar e comunicar por escrito ao gestor escolar as barreiras arquitetônicas que impedem a acessibilidade, produzir materiais e indicar aos coordenadores pedagógicos da escola e ao gestor a necessidade de aquisição de: softwares, recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais que considerar necessário para o desempenho da habilidade do aluno, elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (DMEE, 2012).

A apresentação desse elenco “multifuncional/polivalente” de atribuições demonstra o quanto há grandes desafios para as práticas compatíveis com essas expectativas e, conseqüentemente, a necessidade de formação que contemple o conhecimento pedagógico geral e aquele específico da Educação Especial. Em nenhum momento as DMEE asseguram o trabalho colaborativo entre o serviço do AEE e a classe comum, a única sinalização que há se refere a: “orientar e capacitar os professores da sala comum que têm aluno incluso, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos e não ópticos, dicionários e outros materiais disponíveis” (DMEE, 2012). Entretanto, mesmo nesse único item, ao se atribuir como missão “orientar” e “capacitar” o professor da classe comum, coloca o professor do AEE em posição hierarquizada, como o detentor do saber, o que vai contra os princípios de colaboração que pressupõe equidade e paridade, em que ambos os professores têm saberes e devem compartilhá-los em torno de um objetivo comum.

Além desse elenco de atribuições, nas DMEE constam competências específicas para professores que atuam no AEE, exigindo determinadas habilidades, de acordo com as categorias

de deficiências<sup>41</sup>. Desse modo, as DMEE reafirmam a concepção de deficiência ainda pautado no modelo clínico, focalizando que o atendimento, as intervenções, os serviços e apoios são centralizados na deficiência, como se a cada deficiência correspondesse uma receita de como ensinar.

A avaliação para definição da elegibilidade do serviço de apoio para estudantes PAEE, segundo as DMEE, deve ser realizada por meio de uma equipe multidisciplinar em conjunto com professor do AEE, via realização de um estudo de caso, que assegure reconhecer as características pessoais e desenvolvimento do estudante. Para isso é necessário a realização de entrevista familiar, pareceres clínicos de outros profissionais, e avaliação inicial do estudante, numa perspectiva que considere suas capacidades e habilidades, bem como as necessidades educacionais específicas que justifiquem o AEE para o estudante.

Um dos aspectos prioritários para elegibilidade ao AEE é a efetivação da avaliação educacional realizada pela equipe multiprofissional e pelo professor do AEE, enquanto os diagnósticos/pareceres clínicos não são colocados como determinantes para esse processo, como é reafirmado:

(...) Deve ser considerada como prioritária a avaliação educacional, realizada pela equipe multidisciplinar e pelo (a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado. Como avaliação complementar, os diagnósticos clínicos feitos por profissionais habilitados que serão considerados como parceiros durante todo o processo de escolarização e do Atendimento Educacional Especializado; os laudos /pareceres clínicos não devem ser considerados como determinantes para o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na escola (DMEE, 2012).

Observamos que as DMEE seguem as recomendações dos dispositivos nacionais, a resolução 04/2009 (BRASIL, 2009) e a nota técnica 04/2014 (BRASIL, 2014) quanto a avaliação educacional ser considerada prioritária para avaliação e identificação do PAEE, colocando como complementar o diagnóstico clínico. Segundo Veltrone (2011), a avaliação criteriosa cuja finalidade é a identificação de estudantes PAEE para elegibilidade dos apoios e serviços da Educação Especial, é um aspecto importante para qualquer política de inclusão escolar e não pode ser negligenciada. Se o rótulo conduz ao estigma e traz ônus, por outro lado, as políticas de discriminação positiva para o trato da questão da inclusão do PAEE na escola de ensino regular traz algumas compensações, no entanto, isso tem uma consequência, dado que demanda a identificação dos possíveis beneficiários. Ainda para autora em questão, numa perspectiva de inclusão escolar que pressupõem a necessidade de prover suporte e escolarização

---

<sup>41</sup> Deficiência física, visual e baixa visão, mental ou intelectual, auditiva, múltiplas; pessoa com surdez, surdocegueira, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades e superdotação (DMEE, 2012).

de estudantes PAEE em classes comuns é necessário que se faça a identificação, para assim caracterizar a elegibilidade ao AEE.

No que concerne a avaliação da deficiência há um avanço na Lei 13.146/2015, pois apresenta uma concepção biopsicossocial da deficiência (BRASIL, 2015), ou seja, a LBI amplia o conceito e estabelece critérios mais flexíveis, considerando a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, de longo prazo, que pode dificultar a convivência. A avaliação biopsicossocial significa considerar fatores socioambientais, psicológicos e pessoais. Como percebe-se, essa perspectiva tem se afirmado progressivamente e proporciona uma visão integral do ser humano, compreendendo as dimensões física, psicológica e social rompendo com a concepção clínica e biológica, centrada na deficiência.

As políticas em âmbito nacionais e locais organizadas para escolarização de estudantes PAEE nas escolas de ensino regular produzem diferentes discursos à prática cotidiana, e tais passam a ser interpretadas, vivenciadas e traduzidas na escola de modos diferentes pelos profissionais envolvidos. Essa pesquisa situou e localizou a Escola Municipal Equinócio das Águas, descrevendo sua organização estrutural-física e pedagógica, os serviços da Educação Especial prestados, o modo como os professores estão organizados para atuar numa perspectiva inclusiva, ou seja, serão desvelados aspectos da cultura escolar que podem limitar ou potencializar o trabalho colaborativo para escolarização do PAEE, conforme será vislumbrado a seguir.

#### **4.1.2 Contexto e Vivências da Política de Educação Especial na Escola Equinócio das Águas**

A Escola Municipal Equinócio das Águas foi inaugurada em março de 2004 para atender o público do bairro e das proximidades, e seu atendimento contempla a Educação infantil (1º e 2º períodos), Anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª etapas do Ensino Fundamental), com localização na área urbana, é situada numa região periférica da cidade. O público atendido pela escola pertence à classe trabalhadora, e reside, na sua maioria, nas proximidades da escola.

Em relação ao município pesquisado, a escola Equinócio das Águas era considerada de pequeno porte, pois contava com um quadro de 78 funcionários e um total de 774 estudantes, no ano de 2018. No setor administrativo atuavam três profissionais, no setor pedagógico eram

48 profissionais, distribuídos na coordenação pedagógica, professores da classe comum, incluindo professores/as lotados na biblioteca, sala de leitura, laboratório multimídias e demais projetos da escola e professoras da Educação Especial que atuavam no AEE na sala de recurso. E por fim, os profissionais atuantes no setor de serviços gerais e apoios (dentre auxiliares educacionais, auxiliar de secretaria, administrativos, merendeiras e limpeza)<sup>42</sup>.

É importante salientar que no período em que essa pesquisa foi realizada houve alteração no quantitativo de professoras que atuavam no AEE na sala de recurso, pois inicialmente eram três professoras, contudo duas delas saíram de licença, uma por motivo de saúde e a outra por licença prêmio<sup>43</sup>, permanecendo apenas uma, e até o término da pesquisa, retornou apenas uma professora para o AEE. Diante da situação da falta de professor para atuar na sala de recurso, a escola encaminhou ofício a SEMED/DIEES solicitando novos professores, mas até a finalização da investigação não houve resposta, ou seja, a maioria dos estudantes PAEE no ano de 2019, na respectiva escola, ficou desassistido do AEE na sala de recurso.

No cenário local, a maioria dos professores que atuam no AEE nas SRM acabam sendo “arranjos” da organização escolar, ora internos da escola, ora da própria SEMED/DIEES, com a realocação de profissionais advindos de outros setores internos da escola, ou mesmo de outras escolas. É comum alocar nas salas de recursos professores que até algum tempo estavam fora de sala de aula, ou mesmo professores prestes a se aposentarem, com ou sem experiência na Educação Especial. Novamente destacamos esse *modo* de interpretar e vivenciar a política de Educação Especial, um *modo* que não prioriza a qualidade da formação dos professores e do atendimento educacional especializado a ser ofertado nas salas de recursos.

Mesmo que tenha a “existência” de um aparato de Políticas nacionais e locais organizadas para serviços e apoios à estudantes PAEE nas escolas de ensino regular, elas produzem diferentes discursos à prática cotidiana, e são interpretadas e vivenciadas de diferentes modos pelos profissionais envolvidos, ou seja, não é uma relação direta entre o que está “dito” na política e a realidade das escolas, pois em alguns casos se tornam impraticáveis, dado que diante das condições objetivas (materialidade da escola) não são possíveis de serem realizadas, por exemplo, quando se trata do quadro de recursos humanos e materiais insuficientes. E como consequência são construídos arranjos administrativos e pedagógicos, que só desvelam uma certa improvisação ou desinteresse em prestar com qualidade serviços e apoios da Educação Especial, produzindo a total condição de precarização do trabalho de professores e demais profissionais da escola.

---

<sup>42</sup> O quantitativo por setor foi apresentado na descrição do local (p. 66).

<sup>43</sup> É o benefício estatutário que o servidor faz jus à três meses de licença a cada cinco anos de efetivo exercício.

Em relação ao público geral de estudantes atendido pela escola, no ano de 2018<sup>44</sup> havia um total de 774, distribuídos nos seguintes níveis e modalidades: (72) da Educação Infantil, (582) do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e (140) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades eram desenvolvidas nos turnos matutino (346 estudantes), vespertino (308 estudantes) e noturno (120 estudantes). No que tange ao PAEE matriculado na Escola fizemos um levantamento dos últimos cinco anos para averiguar o quantitativo das matrículas por ano, gênero e identificação da necessidade específica/deficiência, e obtivemos os seguintes dados:

Quadro 7- Quantitativo de estudantes identificados como PAEE<sup>45</sup> por gênero e deficiência/necessidades específicas atendidas no AEE na sala de recurso.

Ano	Necessidade específica	Gênero		Total Matrícula
		M	F	
2015	Deficiência intelectual	8	5	13
2016	Deficiência intelectual	11	9	24
	Deficiência Mental	1	-	
	Surdez	-	1	
	Autismo Infantil	1	-	
	Baixa visão	-	1	
2017	Deficiência intelectual	13	5	22
	Deficiência múltipla	1	-	
	Surdez	-	1	
	Transtorno desintegrativo da infância	-	1	
	Autismo infantil	1	-	
2018	Deficiência intelectual	17	2	23
	Autismo Infantil	-	1	
	Surdez	-	1	
	Transtorno desintegrativo da infância	-	1	
2019	Deficiência Intelectual	14	5	28
	Síndrome de Down	1	-	
	Autismo Infantil	4	2	
	Transtorno desintegrativo da infância	-	1	
	Deficiência física	-	1	

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela secretaria da Escola.

Assim, nos últimos cinco anos a Escola Equinócio das Águas vem gradativamente aumentando o número de matrículas de estudantes identificados como PAEE, e observamos que o quantitativo mais representativo é de estudantes identificados com deficiência intelectual, e o segundo com maior recorrência é o transtorno do espectro do autismo (TEA). Outro ponto de destaque é o viés de gênero, em todos os anos considerados, o número de estudantes do sexo

<sup>44</sup> O quantitativo geral de estudantes matriculados no ano de 2019 ainda não estava disponível pela secretaria da escola, por isso utilizamos os dados de 2018.

<sup>45</sup> Optamos por apresentar a identificação do PAEE informado pela Escola Municipal Equinócio das Águas.

masculino identificados foram maiores do que do sexo feminino. O debate do viés de gênero não será foco de análise, no entanto, compreendemos assim como Mendes, Lourenço (2009) e Rebelo (2012) a relevância do aprofundamento dessa questão, uma vez que, há prevalência de meninos em relação às meninas (de 60 para 40%) no que tange aos estudantes com deficiência tal como em dados censitários.

Ressaltamos que, no período de 2016 a 2018 houve um pequeno decréscimo de matrículas de estudantes PAEE na referida escola.

Quanto ao quantitativo maior de estudantes serem identificados com deficiência intelectual, Veltrone e Mendes (2011) consideram a definição do conceito de deficiência intelectual no Brasil ainda bastante complexo, sendo que a falta de conceito mais claro condiciona dificuldades na definição dos procedimentos que geram o processo de identificação desses estudantes, tal como para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados. Ainda na perspectiva de Veltrone e Mendes (2011), a indefinição dos mecanismos para se lidar com esta questão acaba gerando outros entraves no ensino e aprendizagem destes estudantes, como a identificação equivocada, desinformação quanto as estratégias de ensino e recursos pedagógicos apropriados, além da própria exclusão deste estudante.

Essa contextualização da Escola Equinócio das Águas foi importante para revelar que falar de inclusão escolar no âmbito de uma escola “pobre” (com condições precárias para professores, demais profissionais da escola e estudantes) para estudantes “pobres” (público oriundo de classes sociais oprimidas historicamente) continua sendo um grande desafio, ou melhor é um grande paradoxo - inclusão escolar numa sociedade que se sustenta pela exclusão e empobrecimento da maioria da população.

Detalharemos a seguir as condições estruturais e os aspectos da cultura profissional da escola Equinócio das Águas e como tais condições interferem no desenvolvimento do trabalho colaborativo para inclusão escolar.

#### 4.1.2.1 Estrutura física, recursos materiais da Escola Equinócio das Águas

A escola que está no foco desse estudo, como dito anteriormente, foi inaugurada em 2004, e ao longo desses anos passou por reformas na sua estrutura, ampliação de dois blocos, reformas da quadra poliesportiva, da cobertura da área do refeitório e a adaptação de um banheiro. Atualmente em sua infraestrutura física apresenta quatro blocos. No primeiro bloco (da entrada da escola) está concentrado o maior número de salas para o setor administrativo e

uma sala de aula da Educação Infantil (readaptada de um ex-auditório). Os dois outros blocos (com dois andares) são das demais salas de aulas, e outro contempla o refeitório e a quadra poliesportiva. Os blocos acomodam: salas de aulas, direção, secretaria, coordenação pedagógica, laboratório multimídia, sala de professores, projeto “sala verde”, sala de recurso, biblioteca e cozinha. As professoras e profissionais da escola avaliam ser um espaço precário para o funcionamento da escola, pois necessitaria de ampliação, acessibilidade física e reformas para atender as demandas (Diário de campo da pesquisadora, 2019).

Segundo relato das professoras da classe comum, a parte dos altos (2º andar) de dois blocos oferece situação de risco para as crianças menores, dado que as proteções são baixas (Diário de campo da pesquisadora, 2019). O acesso as salas no 2º andar somente se dá via escada, o que torna muito difícil a acessibilidade física, entretanto, na estrutura da escola tem um elevador, mas desde sua inauguração nunca funcionou (Diário de campo da pesquisadora, 2019). O arranjo físico que a escola faz em relação a organização das turmas, quando possível, é localizar as classes que tenham PAEE e da Educação Infantil nas salas térreas, mas nem sempre é possível (Diário de campo da pesquisadora, 2019).

É importante enfatizar que a sala onde funcionava a sala de recursos multifuncional, segundo relato da professora Elsa do AEE, há sete ou oito anos atrás, a sala de recursos recebeu do MEC os equipamentos - computador, softwares e alguns jogos educacionais. Entretanto, alguns anos depois a escola, por não ter vigilante e ter pouca segurança, sofreu um roubo e todos os equipamentos foram furtados e até o presente, o caso não havia sido solucionado. Assim, só havia uma sala de recursos provisória, com um armário, onde as professoras do AEE guardavam seus poucos materiais. Os notebooks utilizados durante o atendimento eram de uso pessoal, pertencentes as professoras, e não havia rede de acesso à internet (Diário de campo da pesquisadora, 2019).

A falta de segurança é uma realidade que afeta a escola da rede municipal investigada e tem sido frequentemente denunciada nos jornais, redes sociais e telejornais locais, e tem sido pauta das mobilizações e lutas das categorias de professores e demais profissionais da educação. Não é de hoje, que os serviços de segurança nas escolas públicas vêm sofrendo cortes de contratos de pessoal e a falta de segurança incide sobre o aumento de roubos.

Ainda sobre o aspecto físico da escola Equinócio das Águas, observamos que a quadra poliesportiva tem cobertura, o que facilita a realização das aulas de Educação Física mesmo nos dias de chuva ou sol intenso, mas não tem proteção de alambrados, sendo aberta nas laterais, o que facilita a dispersão dos estudantes. Existe uma área coberta do refeitório onde funciona a

cozinha, e nessa área são realizadas as reuniões e eventos com a comunidade escolar (festas, projetos pedagógicos, culturais etc.).

As salas de aulas possuem ventiladores, que não são suficientes, principalmente na época da estiagem<sup>46</sup>, em que a temperatura fica elevada, chegando à sensação térmica de mais de 40° graus nas salas. Diante dessa condição, segundo o relato das professoras das classes comuns, fica insuportável a sensação térmica nas salas, uma verdadeira “sauna de aula”, e assim torna-se quase impossível manter os estudantes dentro de classe (Diário de campo da pesquisadora, 2019). E para completar algumas salas não tem iluminação adequada, são escuras e nada acústicas, dado que o som externo (das outras turmas e dos corredores) atrapalha o andamento da aula. As carteiras nas salas da Educação Infantil são adequadas (mobiliário adequado para crianças pequenas) mas estão, em geral, organizadas em fileiras. Em todas as salas têm uma lousa branca, que pelo tempo de uso já se encontram manchadas e quebradas.

Assim, com uma estrutura precária no âmbito físico-estrutural, tecnológicos, recursos humanos e pedagógico notamos que pouco ou nada foram modificados, em termos de acessibilidade, para atender o PAEE, seja na classe comum, no AEE ou outros espaços escolares, o que só revelam que sem uma análise crítica das condições de produção da escola, pouco será possível romper com essa estrutura.

#### 4.1.2.2 Aspectos da cultura profissional da Escola Municipal Equinócio das Águas frente a inclusão de estudantes PAEE

As culturas profissionais envolvem os valores, as perspectivas, interações profissionais, crenças e as atitudes dos professores e demais profissionais da escola que acabam por moldar as atuações políticas. As escolas possuem conjuntos distintos de culturas profissionais que evoluem ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular (OLIVEIRA, 2018).

Entender como as equipes de ensino concebem o papel da escola frente a inclusão escolar revela os valores, crenças, atitudes que circundam a cultura escolar, desvelam o que professores e demais profissionais compreendem por inclusão do PAEE na escola de ensino regular. Na escola Equinócio das Águas as concepções das equipes de ensino, participantes

---

<sup>46</sup> Por se situar na região tropical, em torno da Linha do Equador, o estado do Amapá e sua capital Macapá recebem durante todo o ano uma grande quantidade de energia solar, que vai lhe dar um clima quente e úmido, que se caracteriza principalmente pelo regime de precipitação, sujeito a grandes variações sazonais no regime de precipitação (MELO; CAVALCANTI; SOUZA, 2009; TAVARES, 2014).

dessa pesquisa, iam desde a reestruturação da escola para atender o PAEE, a uma visão de responsabilização da escola e dos professores pela falta de formação específica para atuar na perspectiva inclusiva.

O conteúdo da *situação-problema 1* e suas questões disparadoras, oportunizaram reflexões a respeito de como as equipes percebiam o papel da escola frente a inclusão e como vinha sendo vivenciada a presença do PAEE no cotidiano escolar. Como observamos nas enunciações das equipes de ensino haviam papéis atribuídos à escola que circundavam desde a preparação, suporte técnico aos professores à concepção de acolhimento e sensibilização frente a diversidade:

Nós acreditamos que o papel da escola é dar suporte técnico para auxiliar os professores na sala de aula. Oportunizar a formação interna, buscar apoio pedagógico externo e orientar a família a procurar apoio clínico (Equipe de ensino 1, Professora Teodora-Trecho da discussão da situação-problema 1).

O papel da escola frente a inclusão, ao nosso ver, é acolher e sensibilizar toda a comunidade escolar, auxiliar e apoiar o professor. Exigir laudo dos estudantes e ajudar no AEE, além de auxiliar o professor na busca de conhecimentos para trabalhar com este tipo de aluno. (Equipe de ensino 2, Professora Adele - Trecho da discussão da situação-problema 1).

É um direito garantido por lei, é papel fundamental da escola receber os alunos e dar condições para que ele ou ela permaneçam frequentando a sala de aula e interagindo socialmente com os demais colegas. (Equipe de ensino 3, Professor Edson-Trecho da discussão da situação-problema 1).

A equipe de ensino 1, ao enunciar os sentidos que atribuem ao papel da escola frente a perspectiva de inclusão, revelaram o que faltava na escola para garantir a escolarização dos estudantes PAEE: suporte técnico aos professores, apoio pedagógico, formação, parceria família-escola. A equipe de ensino 2 além de revelar a atribuição de um papel de sensibilização/comoção da escola para aceitação do PAEE junto à comunidade escolar, explicitou a carência da escola em possibilitar espaços formativos para auxiliar os professores da classe comum e do AEE.

Para além de avaliar o que falta para a escola cumprir seu papel social, ou supervalorizar o laudo clínico de estudantes PAEE, a equipe de ensino 3 apontou que o acesso por meio da matrícula já era garantido em documentos legais, no entanto, era papel da escola garantir a permanência, aprendizagem e interação social desse estudante. As reflexões da equipe de ensino 3 dialogam com as análises de Ferraro (2004), para qual, incluir como uma mera garantia de acesso é insuficiente para a materialização do direito do estudante PAEE a escolarização.

Destarte, ao retomar a análise dos papéis atribuídos tanto pela equipe 1 quanto pela 2 demonstraram que a inclusão escolar é vista como um *produto pronto*, e não um *processo* a ser

construído por toda a comunidade escolar, e nesse processo de construção de culturas inclusivas, professores e demais profissionais da escola são corresponsáveis em assumir compromissos (seja suporte técnico, apoio pedagógico, dentre outros) na escolarização de crianças, jovens e adultos PAEE.

Esperar que as transformações na escola venham magicamente ou somente externamente é “crer” que inclusão é um “produto fechado”, e isso gera uma posição de sujeito passivo diante da realidade em que a escola se encontra. É importante frisar que o objetivo aqui não é negar que a ausência de condições estruturais, formação de professores, apoio pedagógico, falta de parceria com a família, são condições que limitam o papel da escola frente a qualidade de ensino e aprendizagem, e como complementa a equipe de ensino 2, não cabe a escola apenas atuar como “orientadora” para sensibilização da comunidade escolar para a inclusão escolar, esse papel é muito restritivo e limitado.

Os princípios de inclusão escolar, aqui defendidos, estão articulados ao projeto amplo de Educação Escolar, no qual a escola, consubstancialmente, tem condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover de forma democrática a participação de todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, sendo ou não PAEE. É um processo no qual o papel da escola não deve só garantir o acesso e a permanência dos estudantes PAEE, mas, principalmente, seu desenvolvimento social e escolar, levando em consideração que as subjetividades/individualidades são processos constituídos nas interações sociais. Isso quer dizer, que acreditamos numa proposta de inclusão que leve em consideração o direito a escolarização, o acesso ao conhecimento produzido histórico-socialmente desses estudantes (PLETSCH, 2014).

Todo aparato das políticas para inclusão escolar do PAEE nacional e local reconhecem que essa filosofia não significa, simplesmente, matricular estudantes PAEE em classes comuns e ignorar suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 1998; BRASIL, 2015; DMEE, 2012). Nesta perspectiva, a promoção da inclusão escolar não deve ser encarada como uma responsabilidade somente da escola, como comumente é feito no contexto nacional e local, mas sim como uma questão política e social articulada a um projeto de desenvolvimento humano e societário, não se restringindo à escola. Pensar contrariamente a isso é acreditar na aparência que a escola, isoladamente, promoverá rupturas com as formas enraizadas de exclusão social e escolar.

O êxito da proposta da inclusão não depende, tão somente, apenas da transformação da cultura escolar, esse tipo de análise cria a ilusão de que mudanças na escola, por si só, rompem ou superam as desigualdades sociais presentes na sociedade. No entanto, é preciso entender que

a constituição da cultura escolar inclusiva está articulada a projetos educacionais, sociais e políticos mais amplos de combate a privilégios e desigualdade econômicas e sociais (LAPLANE, 2007).

Ainda sobre os excertos das equipes de ensino 1 e 2, um ponto que identificamos comum foi um certo apelo ao laudo clínico da deficiência, no sentido de a escola *orientar a família para buscar um laudo clínico* (Equipe de ensino 1), ou *exigir laudo dos estudantes* (Equipe de ensino 2). A partir dessas enunciações sobre a necessidade da identificação do PAEE por meio do laudo clínico, surgem as seguintes reflexões: na compreensão das equipes de ensino 1 e 2 o diagnóstico clínico seria uma condição para garantir o acesso a escolarização? O que implica ter uma identificação clínica de deficiência na cultura da escola? Por que a avaliação clínica ainda é supervalorizada pela escola? Tais discursos sobre necessidade de um diagnóstico clínico não teria uma implicação sobre a autoridade e autonomia da escola em atender seu público com ou sem deficiência? São questões que pretendemos abordar na sequência e assim apontar que na cultura escolar, as crenças e valores que circundam o discurso e práticas ainda são determinadas por modelos clínicos da deficiência.

Se o papel da escola é garantir o acesso, a permanência e aprendizagem de todos os estudantes, por que ainda é bastante presente nos discursos de professores e demais profissionais da escola a necessidade do laudo clínico da deficiência? Para isso precisamos compreender a concepção de inclusão escolar e deficiência que circundam o imaginário e discurso dos professores e demais profissionais da escola, e como analisam a questão da identificação do PAEE (se pelo viés clínico e/ou pedagógico ou ambos). Consideramos que os conceitos, concepções de deficiências, práticas pedagógicas não são estáticas, mas são dinâmicas, movimentam-se, deslocam-se, transformam-se por meio das interações sociais e do acesso ao conhecimento e das trocas de experiências entre os profissionais.

Indiscutivelmente, como já pontuamos anteriormente, a materialização da inclusão escolar representa um grande desafio para as equipes de ensino, visto que é permeada, em geral, por inquietações, cobranças, anseios e inseguranças em relação ao processo de escolarização dos estudantes PAEE. É, pois, no bojo desse contexto, que buscaremos indicar como as equipes de ensino 1, 2 e 3 concebiam e vivenciavam a inclusão escolar no seu local de trabalho.

A partir das análises realizadas acerca da *atividade 1- Mural das percepções* foi possível identificar as diferenças e aproximações nas percepções das equipes de ensino sobre inclusão escolar. Entendemos que os consensos se interligaram, mediante as aspirações pela defesa da inclusão como imperativo moral, ético e enquanto direito humano (Equipes de ensino 1 e 2). No geral, as concepções de inclusão escolar estiveram alicerçadas em dois aspectos centrais:

*Direito e condições para todos* (equipe de ensino 1) e *Oportunidade de aprendizagem* (Equipe de ensino 2 e 3).

Percebemos como diferença na equipe 1 a concepção de inclusão pautada em princípios mais amplos, como aspiração para inclusão de todos os historicamente excluídos de processos escolares (negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência etc.) no seguinte excerto:

Nós colocamos a questão dos direitos e das condições da inclusão para todos. Porque quando nós falamos de inclusão, não estamos falando somente do aluno *portador* de necessidades especiais, a gente tem um leque muito grande, tem o afrodescendente, tem o indígena e assim por diante. E como nós estamos falando especificamente do *portador* de necessidade, nós colocamos os direitos, eles têm os direitos, mas nós temos que ter as condições de trabalhar. E o que a gente está sofrendo assim na pele é essa, justamente essa falta de condições, condições tanto materiais quanto físicas, quanto de pessoal, porque o professor, ele não está, as vezes qualificado, ou seja, na maioria das vezes ele não está qualificado, não fez uma capacitação para atender determinadas necessidades (Equipe de ensino 1, Professora Samara, trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais,- 06/04/2019).

A abordagem dos direitos humanos, em seus aspectos políticos, legais e científicos, enfoca, principalmente, os fatores sistêmicos externos, que podem garantir a grupos sociais excluídos a participação com igualdade de condições na sociedade e escolas. Seguindo a visão de direitos humanos, a Equipe 1 reconheceu que a ênfase da inclusão estaria em determinantes sociais, como melhoria das condições de trabalho, nas interações sociais como necessárias para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Na perspectiva dos direitos humanos pressupõem-se que na medida que os direitos avançam, as desigualdades e discriminação contra as pessoas com deficiência diminuam (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Para Bueno (2008), os princípios da educação inclusiva não se efetivarão apenas por imposição legal, pois defende ser necessário “que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças deficientes nos sistemas de ensino” (BUENO, 2008, p. 25). Ainda sobre esse aspecto, a Equipe 1 reafirmou: “a inclusão de pessoas com deficiência não é uma decisão pessoal de ficar ou não, é uma questão de legislação e da inclusão como direito” (Professora Serena, Equipe de ensino 1 - Trecho da discussão da situação-problema 1).

As equipes de ensino 2 e 3 demonstraram percepções mais centradas na pessoa com deficiência, com um olhar na limitação:

(...) o professor que recebe um aluno especial, ele tem que estar preparado, e olha eu vou dizer uma coisa, não é tratar uma pessoa com aquela deficiência não (...), por exemplo, a aluna A, entro na sala de aula eu percebo, a gente como professor quando tem um aluno deficiente na sala de aula, nós mesmos criamos uma barreira, não deixamos, parece que a gente trata aquela criança com uma indiferença. (Equipe de ensino 2, Professora Renata - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

Nós colocamos assim, a inclusão escolar é uma oportunidade de ensino e aprendizagem, de acordo as especificidades de cada educando, para tal apoia-se ou deveria apoiar-se em um regime de parceria entre todos no ambiente escolar (...). Então essa oportunidade eu acho que ela tem que estar dentro de cada educador, se eu não me abrir, tu podes usar uma gama de materiais para trabalhar, mas tu não vais trabalhar, porque tu não abraçaste a causa, entendeu? (Equipe de ensino 3, Professora Vanessa - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

As situações de inclusão dos estudantes PAEE presentes nos diálogos das equipes de ensino 2 e 3 evidenciaram reações e sentimentos conflitantes que pareceram intimamente ligado à crença de que não sabiam ou se sentiam despreparados para lidar, de acordo com a especificidade desses estudantes nas classes comuns, portanto, exigiram novas capacidades, habilidades e saberes e a construção de uma série de práticas pedagógicas e estratégias, até então “desconhecidas e impraticadas”. Outro aspecto que ficou mais evidente é a percepção de que as *diferenças* estariam diretamente relacionadas ao que supostamente “falta” ao estudante PAEE, um olhar ainda centrado no impedimento e suas consequências biológicas. E a partir desse olhar reafirmam o papel da escola centralizado num primeiro momento na sensibilização da comunidade escolar para o acolhimento e aceitação da diferença na escola, como se o sentido de “diferença” e diversidade do público fosse consequência apenas da deficiência.

De modo geral, as falas das equipes de ensino indicaram que o desconhecimento sobre as especificidades dos estudantes PAEE era motivo de angústia, anseio e até um certo “imobilismo”, ao expressarem a falta de preparação profissional para ensinar esse público no ambiente da classe comum.

Ainda que haja um reconhecimento da inclusão escolar como um direito dos estudantes PAEE e o apelo a melhoria de condições de trabalho e formação profissional para garantir qualidade ao ensino e aprendizagem, percebemos que, contraditoriamente, o foco ainda retornava para o atendimento da deficiência, ou seja, havia reconhecimento e defesa do direito do PAEE a escolarização (como dispositivo legal de garantia do acesso do estudante a Escola), mas a concepção permanecia centrada na deficiência, a partir do modelo médico e funcional com supervalorização do diagnóstico clínico. Isso ficou mais evidente quando as equipes de ensino conceituaram a deficiência intelectual (DI) e o transtorno do espectro do autismo (TEA), apontando, exclusivamente, para as limitações e dificuldades, o que se interligava as falas anteriores sobre a preocupação da escola em desempenhar um papel de “*orientar a família para buscar um laudo clínico*” (Equipe de ensino 1), ou “*exigir laudo dos estudantes*” (Equipe de ensino 2).

As concepções de DI e TEA socializadas pelas equipes de ensino concentraram-se, ainda, numa abordagem da deficiência como patologia individual. Isso ficou evidente na

concepção de DI, cujas enunciações apontaram para estereótipos e preconceitos, predominando um olhar que reforçava a imagem da impossibilidade e das limitações do estudante, percebido e tratado como diferente. Sem dúvida, isso evidencia/legitima o modo como a deficiência era interpretada no cotidiano e na cultura da escola, tida como fenômeno patológico individual, centrada na pessoa, ignorando, assim, as condições concretas que envolvem a cultura escolar. Para ilustrar apresentamos as concepções de deficiência intelectual descritas pelas equipes de ensino 1, 2 e 3:

A deficiência intelectual nós colocamos a questão das dificuldades na aprendizagem. Então é aquela questão assim, enquanto professores e profissionais a gente entende que o aluno tem essa dificuldade na aprendizagem, só que isso às vezes não é claro para o pai. Os pais deles vêm aqui: “ano passado meu filho estudou, mas ele não aprendeu nada com a professora tal”. Daí vem querer jogar a responsabilidade em ti, só que tu passas o ano todinho tentando, às vezes ensinar uma letrinha para ele (...) e depois tu vens com meia hora e pergunta que letrinha é essa? E ele não sabe mais. Então a gente sabe que é justamente nessa questão da dificuldade de aprendizagem, e quando a gente fala na questão das parcerias, é justamente fazer com que o pai também venha entender que o filho dele tem essas limitações, que a gente não vai fazer o milagre de fazer, as vezes consegue com que ele tenha um avanço, mas às vezes ele fica ali meio limitado (Equipe de ensino 1, Professora Isadora - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

No nosso entendimento a gente colocou assim, o comprometimento nas faculdades dessas intelectualidades. Dificuldades da criança se expressar, da coordenação (...). Eu as vezes me coloco no tempo ali assim (...) o que será que está passando na cabeça dessa criança, puxa eu tenho que dar um jeito de buscar alguma coisa, de alguma forma ou tem que tirar um tempo para a gente conversar (...) (Equipe de ensino 2, Professora Adele - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

Deficiência intelectual é dificuldade (...), a gente entende na verdade como uma lentidão, é uma dificuldade de entendimento de aprendizagem e de autonomia (...). E se não tiver atendimento particular em casa essa criança não vai desenvolver. (Equipe de ensino 3, Professor Henrique - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

As equipes de ensino 1, 2 e 3 ao centrarem o olhar sobre o que, supostamente, faltava no estudante em detrimento do seu potencial, acabaram por revelar que a diferença era vista como algo que inviabilizava a aprendizagem, ao invés de um valor que poderia favorecer a compreensão e aceitação dos outros, ao reconhecimento das necessidades e potencialidades de cada um, contribuindo para o respeito mútuo. A deficiência, assim, assume uma conotação negativa, conferindo àquele que a possui a condição de incapacidade de aprender e, conseqüentemente, de aprender e se desenvolver na escola.

Como nossa metodologia do curso de formação teve um caráter dinâmico, de debates e reflexões coletivas, favoreceu as interações entre as equipes de ensino e com a pesquisadora, nesse caso, a professora Elsa, do AEE, expressou sua visão sobre deficiência: *Até porque eles não são deficientes (...) eles têm uma condição de deficiência, eles têm um comprometimento que nós vamos buscar recursos didáticos e pedagógicos e políticas educacionais para poder*

*ajudar essa criança.* A partir dessa fala já possibilitou o seguinte diálogo entre as equipes 1 e 3 ao se remeterem ao TEA:

(...) olha só no autismo a criança não é um deficiente mental, ele apenas tem uma lentidão, ele aprende mais devagar do que nós, porque eu pensava assim, ele não aprende nunca, está travado. Porque eu pensava assim, tu estás falando com ele e não te olha, tu pensas que ele não está prestando atenção, mas ele está, porque ele ouve, aí um dia, ele vai ter um estalo e vai dizer pincel, tem que insistir na aprendizagem (Equipe de ensino 1, Professora Letícia - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

(...) os autistas, geralmente, são altamente inteligentes, mas tem autista que não sabe amarrar o cadarço do sapato [autonomia né? Alguém complementa], é, o autista tem dificuldade no social e comunicação, eles desenvolvem habilidades e certas áreas (...), um exemplo foi de uma colega que a filha completou três anos e está com suspeita de autismo e estão investigando tentando aceitar primeiramente ela, porque na verdade, eles não aceitam, mas ela conhece todas as cores, ela não fala muito, mas conhece cores, o alfabeto completo e identifica os animais. Mas, a parte da autonomia, ela não tem, tem que cortar a uva para tirar o caroço para ela comer, porque não tem autonomia (Equipe de ensino 3, professora Teresa - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

Só uma observação importante em relação ao que estamos conversando, a criança está na escola, na realidade se entende que sempre existiram crianças especiais, o que acontecia com os pais, eles deixavam as crianças em casa e com a conscientização que a criança tem direito a escola, o que está acontecendo é que o pai está criando coragem para tirar essa criança de casa e colocar na escola, é simplesmente o que acontece. Olha só, hoje na minha família teve um que foi diagnosticado com autismo e tem uma outra que estão em suspeita, e aí era algo que não tinha, mas que hoje a gente já consegue observar que vem com mais facilidade[...]. Eram chamados de doidos, era assim que eram intitulados (Equipe de ensino 1, Professora Aline - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

Nos diálogos acima percebemos que durante a interação entre as equipes de ensino 1 e 3 sobre a presença com mais frequência dos estudantes PAEE na escola de ensino regular, como consequência da garantia do direito a matrícula como afirmados pelas professoras Aline e Letícia da Equipe 1, há um reconhecimento que a aprendizagem do estudante com TEA vai exigir um tempo maior, porque seu ritmo de aprendizagem se comparado com um estudante sem deficiência será mais lento, mas isso não significa que não possam se apropriar dos conhecimentos, a insistência nas condições pedagógicas para a aprendizagem é um fator essencial. A narrativa da professora Elsa (equipe 1) veio ao encontro do entendimento de que as crianças com deficiência são diferentes entre si, sendo que o sentido de “diferença” se remete a diferentes níveis de aprendizado, ritmo e estilo, o que poderá implicar em formas de atendimento, ensino, suportes e apoios diferenciados.

Os diálogos entre as equipes de ensino 1 e 3 confirmam que a atitude de professores e demais profissionais da escola são fulcrais para efetivação da inclusão escolar, sendo imprescindível que enxerguem seus estudantes para além da condição de deficiência,

concedendo-lhes o lugar de um ser de potencialidades, ao invés de ater-se às determinadas limitações orgânicas e físicas.

Acreditamos aqui, dialogando com Duek (2006, 2011), na possibilidade dos professores e demais profissionais da escola redirecionarem suas concepções sobre inclusão, deficiência e práticas, a fim de promoverem avanços na aprendizagem dos estudantes PAEE, tido como um sujeito ativo e interativo, digno de ter sua singularidade reconhecida e respeitada, logo o foco recai sobre a diferença como característica e condição humana e não meramente sobre a deficiência.

A seguir abordaremos alguns elementos constitutivos e organizacionais da cultura docente na Escola Equinócio das Águas e como refletem nas relações entre professores da classe comum, do AEE e demais profissionais, bem como na oferta de serviços do AEE na escola.

#### 4.1.2.3 Cultura profissional docente: do individualismo constrangido à colegialidade artificial no cotidiano da Escola Equinócio das Águas

No âmbito da cultura docente é preciso entender as formas como se apresentam, para assim compreender os limites e possibilidades de desenvolvimento dos professores e da mudança necessária para o contexto educacional (HARGREAVES, 1998), neste sentido, buscaremos focalizar em como a cultura docente se estrutura e se organiza, e como impacta nos limites do trabalho colaborativo entre classe comum e o AEE na escola.

A partir das observações e relatos durante o processo formativo na escola Equinócio das Águas foi possível identificar duas formas predominantes de cultura docentes no âmbito da escola: *o individualismo constrangido* e *a colegialidade artificial*. Ressaltamos que esses formatos de cultura docente são construções históricas, influenciados por políticas públicas, concepções e políticas de formação docente e profissional no âmbito educacional, portanto, não são dissociados de projetos mais amplos de Educação Escolar.

O individualismo constrangido no trabalho de professores tem sido, historicamente, identificado como característica predominante, construída e materializada na cultura profissional e organizacional de profissionais da educação e das escolas (LIMA, 2002, 2003; LITTLE, 1990; ROSENHOLTZ, 1989; HARGREAVES, 1998, 2003; ROLDÃO, 2007). Na análise de Roldão (2007), embora os professores busquem colaborar entre si, tal colaboração pouco transcende os limites de suas salas de aulas, significando, à grosso modo, que o essencial do trabalho pedagógico dos professores é realizado solitariamente e isoladamente. No excerto

é possível perceber esse trabalho solitário do professor da classe comum e da professora que atua no AEE:

Posso fazer uma observação, essa forma que está sendo feita a inclusão, inclusão que eu não vejo ainda, inclusão em salas regulares. O aluno está dentro da sala regular, mas não está incluído de fato no ensino, porque nós temos uma realidade nas nossas escolas, não só na nossa, talvez no Brasil todo, nós temos uma turma com uma variação de 30 a 35 alunos, as vezes com dois, três alunos com deficiência ou transtornos diferentes, e nem sempre tem cuidador ou auxiliar para nos ajudar. O professor está ali sozinho para ensinar todos esses alunos e às vezes não tem nem conhecimento, a maioria das vezes, ele não tem essa formação, então vejo, ele busca ou se vira de qualquer jeito, e acaba não dando uma qualidade de ensino nem para os 29 que não tem deficiência e nem para os que tem, porque ele não sabe trabalhar (...) e não consegue desenvolver nada. Acaba sendo um trabalho solitário na sala de aula. (...). Eu tento na minha sala e a professora do AEE tenta fazer o trabalho dela, mas cada um de um jeito. (Equipe de ensino 3 - Relato do professor Henrique, 3º encontro).

Como o atendimento dos alunos com deficiência é no contra turno, raramente eu converso com os professores das salas regulares, e quando em algumas situações eu atendo no mesmo turno que o estudante com deficiência tem aula é porque a mãe não tem condições de trazer para o atendimento no contra turno. Eu não consigo conversar com o professor porque eles estão ministrando aula, e meu horário já é organizado para atender outros alunos, eu atendo muitos alunos (Equipe de ensino 1 - Relato da professora Elsa, do AEE, 3º encontro).

Percebemos que nos dois excertos os professores demonstraram que o trabalho realizado seja na classe comum ou na sala de recurso são caracterizados, hegemonicamente, por um individualismo constrangido. Para Hargreaves (1998), o individualismo constrangido é fruto de limitações administrativas, arquitetônicas e organizacionais, por exemplo, o que é sinalizado pelo professor Henrique da classe comum (Equipe 3) sobre a superlotação das salas de aula, com mais de um estudante com PAEE, que tem diferentes necessidades e precisam de uma atenção mais individualizada e que, devido ao quantitativo de estudantes na classe, não consegue atendê-los com qualidade. Por outro lado, a professora Elsa, do AEE, apontou que devido à organização do AEE ser no contra turno não consegue dialogar com os professores da classe comum. E quando atende no mesmo horário de aula (arranjo para os casos que não conseguem vir no contra turno) fica impossibilitada de interagir com a professora da classe comum, uma vez que, pela carga horária excessiva que ambos estão envolvidos, dificultam a relação entre espaço-tempo para que possam trabalhar em conjunto. Tais obstáculos e restrições, sem dúvida, contribuem significativamente para um trabalho pedagógico solitário.

Assim sendo, o individualismo constrangido na Escola Equinócio das Águas se constitui, majoritariamente, por meio de duas condições estruturais: a) O contexto organizacional dos serviços de apoio a inclusão escolar, que implicam na organização do ensino por disciplinas, bem como pelas condições físicas, arquitetônicas, a sobrecarga de trabalho, distribuição de horário e poucos recursos humanos – esse modo organizacional impõem

barreiras para coletivizar ações; e nas b) Políticas educacionais de perspectivas inclusivas, que mantém os serviços de apoio precário e paralelos a classe comum, além da formação docente fragmentada – que ainda faz a manutenção da formação de professores generalistas e professores especialistas.

Não obstante, os elementos da colegialidade artificial ou colegialidade estruturada aparecem numa forma de colaboração institucionalizada, àquela onde é criado um espaço-tempo para participação compulsória dos professores, obedecendo uma pauta previamente definida pela coordenação pedagógica e/ou administração da escola, em grande parte envolvem as chamadas reuniões pedagógicas ou administrativas, que acabam se tornando reuniões burocráticas e técnico-administrativas, e em alguns casos, segundo o excerto da professora Serena (Equipe 1- Diálogo durante o 3º encontro) *são reuniões para cobrar a realização de projetos sobre datas comemorativas, como da semana do trânsito, meio ambiente, festa junina, entre outros, ou a execução de outros projetos internos como a gincana cultural, jogos escolares.*

Ao longo de nossas observações na escola foi possível perceber que tais projetos pedagógicos estão inclusos no calendário escolar do ano letivo, a exemplo, no período de investigação foi realizado o projeto da festa junina, que teve o objetivo de angariar recursos<sup>47</sup> para climatizar as salas de aulas e comprar material de uso comum como papel A4.

Além dessas ações internas já institucionalizadas surgem as demandas da SEMED, que envolvem desde a organização da escola para avaliação externa de desempenho dos estudantes, a participação de programas externos como a formação para aprendizagem do Amapá (PAAP). O PAAP foi um projeto de formação aos professores da rede municipal que atuavam com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com frequência e participação obrigatória.

Segundo relato da professora Renata, da equipe 2, os sábados letivos estavam todos sobrecarregados com atividades, ora interna (realização de projetos, reunião com pais, plantão pedagógico e reuniões administrativas), ora externa, como atividade formativa como a do PAAP, além de palestras, realização de jogos escolares e gincanas realizadas fora da escola. Segundo a professora Teresa, da equipe 3, foi raro ter um sábado que não tivesse atividade interna ou externa a escola. Essa sobrecarga de atividades foi um fator que gerou cansaço e desmotivação nos professores e demais profissionais da escola em participar do processo formativo realizado em alguns sábados. Flores (2017) argumenta que o trabalho docente tem

---

<sup>47</sup> O projeto objetivava arrecadar recursos para comprar centrais de ar condicionado.

sido afetado pela crescente burocratização e o aumento de demandas que estão para além do fazer pedagógico, chegando a desviar a sua atenção para essência de sua profissão.

Além de todas as tarefas já apontadas, os professores salientam a intensificação do trabalho docente, o aumento do volume de trabalho e de tarefas que têm de realizar aos domingos (porque os sábados são, na maioria, letivos) como correções de atividades, cadernos, elaboração de planejamentos dentre outras, aludindo ao desgaste e o cansaço, segundo as professoras Adele (equipe 1): “eu me sinto muito cansada, diria esgotada são muitas atividades, eu nem tenho mais descanso” e Teresa (equipe 3) “ me sinto muito desgastada e desmotivada, todo final de semana ou é prova, atividade ou cadernos para corrigir, quando vejo o domingo já foi embora”.

Sem dúvida, a multiplicidade de tarefas dentro e fora da escola, a falta de tempo e o ritmo acelerado de atividades, sobretudo de natureza burocrática e administrativa, são fatores que, entre outros, contribuíram para a recorrente referência a sentimentos de desgaste, desmotivação, e contribuem para a limitação de trabalho colaborativo na escola.

Contudo, nas análises de Day (2001), embora culturas docentes estejam alicerçadas em formatos de individualismo constrangido e de colegialidades artificiais, elas podem representar uma etapa nas trajetórias de culturas genuinamente mais autênticas de colaboração. Fullan e Hargreaves (2001) reforçam essa ideia ao salientar que, quando por exemplo, a colegialidade artificial é utilizada de uma forma facilitadora, não controladora, pode constituir-se como um primeiro passo para a constituição de culturas colaborativas.

Antes de discutirmos e apontarmos caminhos para a constituição de culturas docentes colaborativas para inclusão escolar precisamos demonstrar qual(is) o(s) sentido(s) de *colaborar e colaborador* estão presentes no cotidiano da escola Equinócio das Águas.

#### 4.1.2.4 Sentidos de colaboração e colaborador que circundam na cultura da escola Equinócio das Águas

No cotidiano da escola Equinócio das Águas foi possível observar que o sentido de “colaborar” ou ser um agente “colaborador” na/da escola ganha diferentes conotações desde apoio e ajuda financeira, ao desempenho de papel/função de agente responsável em desenvolver ações voluntárias, extras a função docente, como por exemplo, com vendas de iguarias, rifas, feira de roupas usadas e até arrecadação de alimentos para ajudar com cestas básicas as famílias de estudantes mais carentes da escola. O fim dessas atividades de venda envolvem a arrecadação de recursos financeiros para compra de centrais de ar condicionado para as

respectivas classes comuns, e assim nas palavras da professora Samara: *precisamos colaborar com a escola para ter uma sala com melhores condições para o ensino* (Equipe 1). Destaco o registro em meu diário em uma das visitas a Escola, que coadunam com essa responsabilização dos profissionais da educação pela melhoria do espaço físico e estrutural da escola:

Hoje, dia 16 de maio de 2019, as 15h realizei uma visita à Escola. Fui recepcionada pela coordenadora pedagógica do turno da tarde, um dos objetivos da visita foi verificar a nova agenda dos encontros formativos, uma vez que sofreram algumas alterações de datas. No entanto ao chegar na escola a coordenadora pedagógica do turno da tarde me convidou para irmos à sua sala, e lá me informou da organização da festa junina, dos preparativos e como os professores estavam arrecadando dinheiro com vendas de iguarias (mingau de milho, bolo de milho e macaxeira, sucos, refrigerante, pipoca entre outros), e cada professor e profissional da escola ficou responsável em trazer e vender uma iguaria para arrecadar recursos para a compra de centrais de ar, para climatização da escola. Ao sair da sala da coordenação, logo na entrada da escola, me deparei com uma professora da Educação Infantil, sentada numa mesa com uma plaquinha “vende-se bolo e suco”. A professora vendia essas iguarias no horário de sua aula, após o recreio, sua turma estava dispersa nos corredores da escola. A professora comentou que não sabia se vendia ou cuidava das crianças. Passando uns 15 minutos a professora disse que “arremataria”/compraria o restante das iguarias que faltava vender, e assim retornou a sua sala. (Registro do Diário de observação da pesquisadora, 16/05/2019).

A subjetivação de responsabilidades sobre a melhoria das condições do espaço físico e estrutural na escola é tão presente, que chega a haver competição entre turnos para verificar quem angariava mais recursos, e ao final das arrecadações era apresentado um quadro de resultados para demonstrar quais equipes (divididas por turno) eram “mais” ou “menos” colaboradoras na escola. Sobre esse aspecto das competições internas, a professora Samara argumentou que a equipe da manhã se envolvia mais nas tarefas de venda, e normalmente, era a que conseguia mais recursos, enquanto a equipe da noite, ela não visualizava tanto esforço, no entanto, no dizer da professora “na hora de colher os frutos atenderá à necessidade de todo mundo” (Diário de campo da pesquisadora, 2019).

Existem diferentes projetos de inclusão escolar em curso (pois este é um campo de luta, disputa e confrontação de diferentes interesses), e tais projetos de “aparente” colaboração na escola se apropriam de diferentes discursos para fundamentar sua base ideológica e prática, inclusive *vendem* a ideia de que só falta *a colaboração* na escola (amigo da escola, voluntarismo) para melhorar os processos de ensino-aprendizagem. E ainda acentuam o discurso que com poucos recursos financeiros seria possível fazer a inclusão, inculcando a responsabilização dos professores e profissionais da escola pelo sucesso ou fracasso da inclusão dos estudantes PAEE.

Em outras palavras, o discurso do colaborador/voluntário recai sobre a responsabilização individual dos professores e demais profissionais, em “melhorar” as condições da escola, atuando como amigo da escola para arrecadar recursos (como apontado anteriormente) para melhorar suas condições de trabalho. Além de se tornarem responsáveis por seu processo de formação continuada, com foco na inclusão escolar de estudantes PAEE. Tais discursos hegemônicos e neoliberais buscam neutralizar/omitir as contradições da materialidade que constitui a organização estrutural e pedagógica da escola.

Segundo Oliveira (2018) as tendências da colaboração no âmbito escolar assumem diferentes conotações entre os profissionais e as políticas públicas, assumindo diversas intenções, apropriações de sentidos, de intensidades e significações, assim como tempo e posições sociais divergentes na participação dos envolvidos no processo de colaborar. Seguindo esta linha de raciocínio Pinto e Leite (2014) apontam que o sentido de colaboração é polissêmico, e utilizado de diferentes formas para atender diferentes objetivos e projetos. Por outro lado, é importante reafirmar que os estudos do campo educacional defendidos por Hargreaves (1998), Lima (2002), Roldão (2007), Forte e Flores (2008), Forte (2009), Flores (2017), Oliveira (2018) entre outros, os conceitos de colaboração na escola estão relacionados as dimensões de desenvolvimento profissional, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e a qualidade das relações e interações profissionais. Todos esses elementos estão articulados a soluções e mudanças educacionais, cujo foco de interesse dos processos colaborativos remetem a ideia de compartilhamento de objetivos de trabalho, visões e unidades nos propósitos da equipe pedagógica para o enfrentamento da desigualdade escolar (dentre as condições precárias de ensino e aprendizagem, desvalorização dos profissionais da educação etc.) que afetam toda comunidade escolar.

Neste cenário de contradições e disputas precisamos ter clareza que a nossa luta é por um projeto coletivo e inclusivo de Educação Escolar, e, portanto, o trabalho colaborativo é concebido como dimensão do coletivo, para assim fortalecer ações de enfrentamento aos desafios da escola, localizada numa sociedade estruturalmente excludente.

#### 4.1.2.5 Concepções do lugar da classe comum e do AEE e da Educação Especial na escolarização do PAEE

É indubitável que a garantia do acesso, permanência, aprendizagem e ensino de qualidade para todos é um grande desafio da educação do século XXI, e nesse contexto os professores das classes comuns e do AEE, bem como os demais profissionais da escola são

convidados a trabalharem colaborativamente para que nenhuma forma de exclusão seja aceita e justificada.

Glat (2012) realizou um estudo em cinco municípios do Rio de Janeiro e constatou que dentre os desafios a serem superados pela educação inclusiva estão a cultura organizacional e as políticas públicas de inclusão escolar para oferta de serviços e apoios da Educação Especial, dado que estes na prática continuam funcionando como um sistema paralelo de ensino, exclusivo para estudantes PAEE (encaminhamento e atendimento pedagógico separado/isolado), distanciamento entre professores da classe comum e especial, não há evidências de transformações e rupturas profundas nas culturas docentes e nas práticas educacionais.

Os resultados apontados em nossa pesquisa se aproximam dos apresentados por Glat (2012), visto que as equipes de ensino, compostas majoritariamente, por professoras das classes comuns que atuavam com PAEE, ao apontarem a responsabilidade da escola com um todo de colocar em prática a inclusão nas classes comuns estão ao mesmo tempo denunciando que essa não era responsabilidade exclusiva delas, e expressaram acreditar que incluir implicaria a assunção dessa responsabilidade pelos demais profissionais da escola *a responsabilidade pela inclusão é de toda a escola, o aluno é da escola, não só meu, é nosso* (Equipe 1, Professora Aline - Trecho da discussão da situação-problema 1). Nesse sentido, a professora Adele da equipe 2 complementa: *quando chega uma criança com necessidade educacional especial na escola a carga fica só para cima dos professores do ensino regular, eles que se virem, a gente não ver a família querer ajudar* (Trecho da discussão da situação-problema 1, Equipe de ensino 2).

Embora as professoras reforcem a responsabilidade de toda escola pela inclusão escolar, observamos ao longo dos diálogos que não havia, explicitamente, uma responsabilização parcial ou total sobre o papel do AEE, como serviço de apoio a inclusão nas classes comuns. Diferentemente dos resultados apontados por Rabelo (2016), ao sinalizar que no discurso de professoras que atuavam do AEE, elas se responsabilizavam, naturalmente, pela sala de recurso multifuncional vista pela escola como “*locus*” da diferença na escola. O AEE nas SRM, dentro dessa perspectiva, é entendido como a forma diferenciada de ensinar e o professor especializado como a única pessoa que sabe lidar com esse aluno, bem como os recursos diversificados e diferentes dos quais eles precisam (RABELO, 2016).

Destarte, é possível pontuar que o AEE na escola municipal Equinócio das Águas era um serviço distante, paralelo e até pouco conhecido pelos professores da classe comum. Os debates pelas equipes sobre o papel do AEE se remeteram a ideia de que esse “lugar” era

privilegiado por ter poucos estudantes, ter central de ar condicionado, o que até, no campo do discurso, causava disputas internas para “ocupar” esse lugar. Em uma das falas a professora Adele, da equipe 2, afirmou: “falta controle e fiscalização do trabalho realizado no AEE”. Em outros excertos foi possível perceber essa visão da sala de recursos como um espaço privilegiado:

Eu percebo que nós professores do ensino comum temos que nos respaldar em relação à questão de leis jurídicas para não chegarem a sobrecarregar a gente, eu irei pesquisar sobre quantos alunos por lei são obrigados a receber no AEE, porque não tem tantos alunos lá, só duas, mas eu estou aqui com 29 no início do ano, e as vezes quando chega ao final do ano tem 35 alunos. Lá a sala é climatizada, tem algum aparato, e eu aqui só tenho “saliva” e pincel no quadro, e minha voz, aí como é que fica? (...). Então a gente vê que o profissional não está fazendo, porque ele não quer. Está na hora da coordenação puxar e falar “ó tem que fazer”. Porque nós da sala de aula regular somos cobrados. À direção, a coordenação diz: Tu tens que fazer, e parece que na sala de atendimento não são cobrados também. (Equipe de ensino 2, professora Adele – Diálogos no 3º encontro).

O problema do Brasil sabe o que é? Falta de fiscalização também. Tem que entrar na sala do AEE e saber se a criança está sendo atendida ou se está sendo colocada num canto com um brinquedo, e se a professora está atendendo ou está com um celular fazendo não sei o que, fingindo que está ensinando e o aluno fingindo que está aprendendo, porque volta para nossa sala e eu não vejo muita diferença (...) (Equipe de ensino 3, professora Teresa – Diálogo no 3º encontro)

Podemos apontar duas situações relevantes sobre esse abismo entre a classe comum e o serviço de AEE na escola, considerando que há uma relação direta em como a política de Educação Especial é traduzida e vivenciada na escola: a) Número limitado de professores atuando no AEE, na sua maioria, são arranjos organizacionais na escola; b) condição concretas da realização do AEE na referida escola. Ambas as situações ocorrem porque o AEE prestado na sala de recurso não é priorizado e pouco valorizado na cultura organizacional da escola; nem como política – por exemplo, nos arranjos organizativos da escola, quando havia carência de professores para classe comum, de forma imediata havia uma realocação de professores que atuavam no AEE (mesmo sendo já um número limitado) para a classe comum e a gestão da escola ficava no eterno aguardo, por outro professor para a sala de recurso. Em outras palavras, mesmo um serviço garantido em normativas nacionais e locais, parece que ainda funcionava num certo improviso, dependendo da boa vontade da gestão da escola e do município para funcionar, com uma mínima e precária estrutura física, pedagógica e de recursos humanos.

Antes de desvelar os fatores que condicionavam o distanciamento e conflito entre o serviço do AEE e classes comuns revelado pelas equipes de ensino, é preciso situar que, ao iniciar o processo de investigação na escola Equinócio das Águas eram lotadas quatro

professoras que atuavam no AEE na sala de recurso<sup>48</sup>. Contudo, ao iniciar a pesquisa uma havia sido realocada para a classe comum, e ao longo do processo da pesquisa (foi início do ano letivo de 2019) duas professoras saíram de licença, uma para realizar uma cirurgia cardíaca, e outra saiu de licença prêmio que já estava vencendo, ou seja, durante todo o processo de investigação e até a saída da pesquisadora da escola, havia apenas uma professora que atuava no AEE para atender toda a demanda da escola, e no processo formativo a professora Elsa participou, de forma muito tímida. Segundo a gestora da escola, nesse período foi solicitado via SEMED/DIEES mais professores para atuar no AEE da escola, mas não foram obtidas respostas junto à secretaria municipal.

Diante disso, compreendemos que o desenvolvimento de políticas públicas que envolvem questões desafiadoras e complexas como apontam estudos na área da Educação Especial são elementos diferenciais para o desenvolvimento da escola, da profissionalidade docente nas classes comuns, Educação Especial e dos demais profissionais da escola. A potência quanto ao desenvolvimento e manutenção do trabalho pedagógico colaborativo na escola são aspectos que devem ser contemplados nas políticas de inclusão escolar, para assim impactar na constituição de culturas escolares inclusivas e colaborativas, conforme apresentaremos a seguir.

#### 4.2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TRABALHO COLABORATIVO PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Consideramos que os sentidos são constituídos e disseminados na cultura escolar, cujos significados necessitam de uma compreensão articulada com as dimensões contextuais, envolvendo desde a história da escola e a sua inserção no bairro, na localidade, bem como a compreensão do seu público estudantil, infraestrutura, recursos e apoios, as concepções e compromissos dos professores e dos demais profissionais da escola que compõem o grupo-formação – aqui reconhecidos como trabalhadores da educação. Oliveira (2018) consubstanciada em Ball *et al* (2016) considera a escola como um universo em que micro e macro políticas são reeditadas ou editadas, reelaboradas, interpretadas, vivenciadas

---

<sup>48</sup> Segundo a professora Elsa (lotada no AEE), há uns sete anos atrás a escola foi furtada, e levaram todos os equipamentos da sala (na época era sala de recursos multifuncional), e logo após esse furto, as professoras do AEE não tinham mais sala fixa, faziam atendimento em diferentes espaços da escola (Diário de observação da pesquisadora).

dialogicamente e complexamente, num “lugar” de constante produção e de ressignificação sobre culturas, currículo e práticas para inclusão de estudantes PAEE.

O objetivo desta categoria é elucidar a dimensão pedagógica do trabalho colaborativo para inclusão escolar, considerando as seguintes subcategorias: 4.2.1) O trabalho pedagógico colaborativo para inclusão escolar: O que dizem as equipes de ensino; 4.2.2) A co-elaboração de casos reais de ensino com foco nas práticas pedagógicas realizadas nas classes comuns e; 4.2.3) Co-planejamentos de aula com utilização de estratégias universais de ensino para classes comuns.

#### **4.2.1 O Trabalho Colaborativo para Inclusão Escolar: O que Dizem as Equipes de Ensino**

Os relatos das equipes de ensino 1, 2 e 3 sobre o entendimento de trabalho colaborativo na escola evidenciaram reinterpretções que se aproximavam dos conceitos na literatura, como a troca de experiências, a partilha de conhecimentos com foco na solução de possíveis desafios a serem enfrentados, tanto na classe comum como no ambiente escolar como um todo. No entanto, ao exemplificarem como poderiam efetivar o trabalho colaborativo para inclusão escolar, as equipes 1 e 3 focalizaram o entendimento, prioritariamente, no estreitamento da relação de colaboração entre a escola e família, destacando-a, ainda, como um desejo a ser conquistado.

Nós colocamos aqui parcerias e integração. Nós achamos aqui isso como ponto fundamental porque se não houver a parceria e a questão da integração entre si [não é só a questão da escola, complementa a professora Samara], mais a questão da participação da família é um trabalho, assim, que é muito árduo. E é difícil de ser desenvolvido, então se não houver integração vai ser um trabalho individualizado e quebrado. (Equipe de ensino 1, professora Letícia- Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

(...) então essa questão aí de autonomia eu acho que é sempre parceria entre escola e família, aí vem ajuda de profissionais capacitados que a gente tem aqui, que acho que nossas meninas são super mulheres maravilhas (referindo-se as professoras do AEE), ajudam pra caramba a gente, mas a gente não tem muito tempo para fazer esse *feedback*, elas têm aqueles meninos aqui para assistir. (Equipe de ensino 3, Professora Teresa - Trecho retirado da atividade 1-Mural das percepções iniciais).

Em relação à concepção de trabalho colaborativo para inclusão escolar podemos apontar que as equipes de ensino apresentam dois sentidos principais: *Parceria e integração com a família* (Equipe de ensino 1 e 3) e *Compartilhamento de conhecimentos* (Equipe de ensino 2). Todavia, consideramos que o trabalho colaborativo para inclusão escolar não se limita, exclusivamente, a parceria entre escola e família como apontados pelas equipes de ensino 1 e 3, mas envolve as relações entre professores, profissionais da escola e outros profissionais

externos, cujo objetivo comum é superar desafios da escolarização de todos os estudantes, o que de modo geral, é sinalizado pela equipe de ensino 2 “*a colaboração na escola envolve compartilhar conhecimento, visando solucionar possíveis desafios, no caso esses desafios que também acontecem na sala de aula (...)*” e reforçado em outro trecho:

E aí como você falou o que a escola pode fazer, em contrapartida, pode buscar apoio, pode trazer uma equipe aqui de psicólogos, pessoal que trabalha no setor jurídico das esferas públicas para nos apoiar e auxiliar a família do estudante com deficiência, orientar em qual lugar onde essa família pode ir buscar seus direitos, porque às vezes a escola só joga a responsabilidade para eles, e aí eles se sentem desamparados e pegam a criança e vão embora (Equipe de ensino 2, Professora Santana - Trecho da discussão da situação-problema 1).

Ao interpretar tais sentidos sobre trabalho colaborativo, com as contribuições teóricas de Hargreaves (1998), Lima (2002), Day (2004) e Roldão (2007), entendemos que o conceito de colaboração na escola ou trabalho colaborativo podem assumir diferentes formatos, com níveis, frequência e com graus variáveis de intensidade nas interações/parcerias internas (entre professores e demais profissionais da escola) e externas a Escola (num formato de consultorias colaborativas com profissionais especialistas em diferentes áreas). No dizer de Little (1990), o trabalho colaborativo na escola “*inclui um conjunto variado de formatos*” (p.509) que vão desde ensino em equipe, planejamento em colaboração, treino com pares, relações com mentores, diálogo profissional, parceria com a família à formatos de serviços e apoios para inclusão escolar como a consultoria colaborativa e ensino colaborativo, defendidos por Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), e na investigação-ação em colaboração.

De acordo com Fullan (2002), a colaboração entre professores e demais profissionais da escola tem sido apontada como condição indispensável para que as mudanças se realizem no contexto educacional, o que dialoga com a compreensão da equipe 2 ao apontarem que a colaboração na escola envolve partilha de conhecimentos, visando solucionar possíveis desafios escolares e a Gestora da escola complementa que *o trabalho colaborativo na escola envolve a participação de todos, e essa colaboração irá gerar frutos para atender, sobretudo, a nossa própria dificuldade enquanto profissionais com pouco ou nada de conhecimento nesta modalidade* (Atividade 1-Mural das percepções iniciais).

Nessa mesma linha, Fullan e Hargreaves (2001) entendem que para ocorrer as transformações bem-sucedidas e duradouras nas escolas é preciso romper com as muralhas do isolamento e fragmentação, que ainda cercam o trabalho de professores e dos demais profissionais da escola. Na compreensão de Hargreaves (1998):

O princípio da colaboração surgiu repentinamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam. (...). Na educação, como em outros

domínios, tem sido proposta como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores estão a ter de enfrentar (p. 277).

A centralidade do entendimento da colaboração na escola consiste na garantia que cada indivíduo participe com sua subjetividade, individualidade num trabalho pedagógico comum, cujo resultado beneficie todas as pessoas envolvidas, e esse processo participativo envolve desde a negociação cuidadosa, a tomada de decisão conjunta, a comunicação eficaz e a aprendizagem mútua, centrando-se na promoção do diálogo profissional, o que requer tempo e confiança (DAY, 2001). Essa perspectiva de colaboração, diverge de qualquer outra concepção em que os participantes estão em conjunto, mas os objetivos e programas de ação separados e autônomos (LIMA, 2002).

Em síntese, a colaboração no contexto escolar requer uma maior partilha e interação entre os vários profissionais da escola, indo além de uma simples cooperação/colegialidade artificial em que a realização conjunta de diversas atividades não pressupõem os mesmos objetivos e interesses partilhados por todos.

#### 4.2.1.1 Ressignificando o trabalho pedagógico entre classe comum e o AEE e o papel das lideranças escolares nas condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo

O trabalho pedagógico para a inclusão escolar aqui é concebido como intervenção social e histórica para possibilitar a todos os estudantes a aprendizagem e desenvolvimento humano a níveis mais complexos, e não apenas com foco na adaptação de alguns estudantes à escola. Logo a dimensão colaborativa do trabalho pedagógico na Educação Escolar objetiva produzir potencialidades, capacidades de assunção de crítica a própria forma de viver e existir na sociedade, sem compreendermos isso não podemos apostar no papel da educação para elaborar outros projetos societários, que possam consubstanciar culturas escolares essencialmente inclusivas e com relações colaborativas entre professores e demais profissionais da escola.

Nesse sentido, na dimensão pedagógica mais focalizada do trabalho colaborativo entre professores das classes comuns e do AEE, no discurso da professora Teresa já apontam para uma parceria que visa melhoria da escolarização dos estudantes PAEE nas classes comuns:

No trabalho colaborativo precisamos atuar em conjunto com a professora do AEE para buscar alternativas pedagógicas, juntamente com o diagnóstico clínico e educacional que o estudante ainda não tem. Um exemplo é nosso aluno J, ele ainda não tem laudo e não sabemos o que fazer, inclusive a mãe tem falado que ele não tem diagnóstico conclusivo. É preciso buscar entender o comportamento do aluno para que possa se desenvolver o trabalho pedagógico e fluir nosso trabalho, o que até agora também nós não conseguimos, até relatório pedagógico dele foi só sobre comportamento (...). (Equipe de ensino 3, Professora Teresa - Trecho da discussão do caso de ensino 1).

Foi possível perceber no excerto acima que há um desejo e interesse em desenvolver um trabalho colaborativo entre classe comum e AEE para assim, segundo a equipe 3, construir alternativas pedagógicas para a participação e aprendizagem de estudantes PAEE na classe comum. Entretanto, ao sinalizar a necessidade desta parceria, é apresentada uma preocupação para que esta possa viabilizar um “diagnóstico clínico e educacional” para identificação do PAEE. Mas, precisamos avançar no sentido de trabalho colaborativo, numa dimensão mais pedagógica e não somente para identificação dos estudantes como público da Educação Especial.

Precisamos questionar se, somente a identificação do PAEE por meio de laudos clínicos é definidora do trabalho pedagógico entre classe comum e AEE? O laudo clínico nada mais é que o laudo de um profissional médico e suas especialidades ou psicológico, tratando-se de um documento oficial, que informa o diagnóstico do paciente, nesse caso, qual a deficiência ou transtorno global de desenvolvimento que o estudante apresenta, e deve compor, obrigatoriamente, os documentos necessários para assegurar a elegibilidade da matrícula no AEE na sala de recursos. Para compreender o comportamento de qualquer pessoa, um laudo clínico não é suficiente, mas pode, contraditoriamente, rotular, estigmatizar e discriminar negativamente os estudantes PAEE.

A dimensão do trabalho colaborativo entre classe comum e o AEE na sala de recurso estão para além da identificação do PAEE, obviamente não podemos negligenciar que o processo de identificação deverá envolver ambos os professores, assim como a família e outros profissionais especialistas de fora da escola, como a equipe multidisciplinar. Outra questão importante apontada por Rabelo (2016) é compreender o AEE como prática pedagógica que engloba um conjunto bem complexo e dinâmico de atividades, abrangendo o desempenho de funções específicas que extrapolam o espaço físico das salas de recursos, e que por esta razão não se pode limitar as ações pedagógicas, exclusivamente, nesse espaço.

Desse modo, o significado de trabalho colaborativo requer que o AEE, cumpra seu papel como serviço de apoio, precisando estar articulado com o trabalho pedagógico realizado nas classes comuns, na medida que depende dele para ser planejado e decorrente das demandas que se apresentam no apoio a escolarização do PAEE nas classes comuns.

Por conseguinte, questionamos, se não ocorrer uma relação dialógica, um planejamento pedagógico colaborativo, então qual o sentido do AEE com os preceitos da inclusão escolar e do trabalho colaborativo na escola? A constituição de culturas inclusivas alicerçadas em relações colaborativas entre professores e demais profissionais da escola são metas postas ao cotidiano escolar, e por tratarem de *constructos sociais*, necessitam de condições estruturais e

organizacionais para serem cultivadas, incentivadas e compartilhadas no interior da escola. Nesse aspecto, a professora Letícia, da equipe 1, reforçou que:

As colaborações entre professores da classe comum, do AEE e profissionais da escola mais intensas são processuais e dependem de condições organizacionais da escola. Bem, do tempo que eu estou aqui na escola, eu já vi muita mudança, eu acho que tem muito a ver com essa colaboração mais forte<sup>49</sup>. Tem coisas que são planejadas e outras que não são, mas assim, mudanças para ações colaborativas serem efetivadas na escola precisam de articulações com a direção da escola. Se a gestão é democrática e participativa o trabalho flui, e outro fator são as políticas educacionais para o desenvolvimento e manutenção de práticas colaborativas, porque nós precisamos de condições para desenvolver nosso trabalho pedagógico e garantir condições para os estudantes terem acesso e se manterem na escola (Equipe de ensino 1, professora Letícia - Trechos da discussão da situação-problema I e II)

Nesse trecho apontado pela professora Letícia temos alguns aspectos fundamentais para compreendermos que, para a constituição de culturas inclusivas depende da efetivação do trabalho colaborativo entre professores e demais profissionais da escola, o que, por sua vez, não nasce “magicamente”, mas é fruto, inicialmente, da garantia de políticas educacionais em âmbito nacional e local, para que em primeiro lugar sejam efetivadas condições estruturais-organizacionais, e, por conseguinte, as dimensões pedagógicas da escola. Tais condições devem estar articuladas num projeto de Educação Escolar pública, com gestão democrática, que valorize e assegure condições de trabalho a todos os profissionais da escola, priorizando financiamento público para educação pública, além de assegurar uma rede pública, colaborativa de serviços e apoios à inclusão escolar, como condições indispensáveis à qualidade na Educação.

No aspecto da cultura escolar, especificamente da organização escolar, Fullan e Hargreaves (2001) expressam que as culturas colaborativas não emergem espontaneamente ou por si só, ou seja, exigem uma intervenção das chamadas lideranças escolares, nesse caso, compostas pela equipe gestora e pedagógica da escola, já sinalizado no excerto pela professora Letícia “se a gestão é democrática e participativa o trabalho flui (...)”. Indiscutivelmente a equipe gestora e pedagógica, como apontou a professora Letícia, constituem um importante suporte na promoção e manutenção de culturas colaborativas na escola, a qual seus papéis e atuações são centrais para impulsionarem mudanças e inovações, além de criarem condições e promoção de oportunidades para que os professores e demais profissionais da escola possam trabalhar em conjunto, enquanto profissionais comprometidos com práticas reflexivas e de investigação.

---

<sup>49</sup> Nas discussões durante os encontros formativos mediamos a discussão com as referências da Little (1990) e Fortes (2009), com conceitos de colaboração fortes e fracas.

Nas perspectivas de Day (2001), Fullan, Hargreaves (2001) e Flores (2017), outro aspecto fundamental que as lideranças escolares podem priorizar é a organização do tempo para debater questões, para refletir de forma crítica e para partilhar ideais e práticas, incluindo a abertura ao apoio de elementos externos à própria escola, o que é apontado pela gestora escolar *o trabalho colaborativo para inclusão ocorre através de formações realizadas pelos próprios professores e pela Secretaria Municipal de Educação do município. Enquanto gestora da escola, com certa frequência, buscamos promover encontros dinâmicos para troca e estímulo entre todos na escola* (Gestora escolar, 3º encontro). Na perspectiva da diretora, a sua gestão incentivava o desenvolvimento do trabalho colaborativo, com organização de formações realizadas pelos próprios professores e pela secretaria municipal de educação.

No entanto, na perspectiva das equipes 1, 2 e 3 o trabalho colaborativo na escola precisa ser mais incentivado e garantido pela equipe gestora e pedagógica, pois é um espaço importante de escuta das dificuldades de ensino, deve ser priorizado no Projeto Político Pedagógico e potencializado em ações e práticas a serem realizadas na escola, para exemplificar, apresentamos os seguintes trechos: *precisamos que a gestora e a coordenadora pedagógica estejam mais presentes nos encontros formativos para ouvir nossos anseios e angústias e dificuldades para efetivação do trabalho colaborativo na escola* (Equipe 1, Professora Isadora – 4º encontro) e a professora Adele, da equipe 2: *sentimos falta da presença mais constante da gestora e coordenadora pedagógica nos encontros, pois elas são articuladoras para mudanças organizativas na escola* (Equipe de ensino 2, professora Adele – 5º encontro).

Marques (2008) reforça a existência de uma relação entre liderança escolar, clima da escola, compromisso dos professores e resultados da aprendizagem. A literatura tem apontado o papel crucial da gestão escolar por meio do apoio prestado e da promoção do “profissionalismo interativo” e democrático (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.105). Caso contrário, uma liderança controladora das decisões, aniquiladora de inovações, obstrutiva das iniciativas, que culpam ao invés de elogiar, ou que somente veem problemas onde outros veem possibilidades, são lideranças que criam professores desmotivados e profundamente abatidos, fazendo com que “o sucesso das iniciativas dos professores e demais profissionais será pequeno, inexistente ou de curta duração, e eles depressa aprendem a não se esforçarem” (FULLAN, HARGREAVES, 2001, p.144).

Seguindo esta linha de raciocínio, Day (2001) complementa sobre o papel das lideranças escolares:

Tem um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a envolverem-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com os outros. É provável

que, nessas culturas, continuem a sentir-se desafiados, apoiados e empenhados no ensino em todo o seu potencial (p.144).

A cultura organizacional da escola oferece muitas oportunidades, tanto para inibir quanto para potencializar a colaboração (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Assim, as investigações sobre culturas escolares colaborativas revelam que os líderes escolares (diretores e coordenadores pedagógicos), considerados “eficientes” no desenvolvimento e manutenção de culturas colaborativas utilizam o planejamento e horários para este fim, ou seja, proporcionam tempo para planejamento colaborativo, dentro da carga horária de trabalho, de modo a permitir que os professores e demais profissionais trabalhem colaborativamente.

Os estudos de Carneiro (2006) apontam que o papel da liderança efetiva do gestor escolar, quando favorável ao princípio da inclusão e articulador do trabalho colaborativo, pode constituir na escola um clima de aceitação da heterogeneidade, captar e alocar recursos financeiros para solucionar problemas, prover recursos materiais e humanos necessários para as transformações, além de fazer de sua gestão um espaço participativo e democrático capaz de trabalhar em busca de inovações para a melhoria da educação de todos os estudantes, ou seja, reafirmar-se a importância do papel diretor de ser um articulador do trabalho colaborativo na escola, sem o qual a proposta de inclusão raramente se efetiva.

#### 4.2.1.2 Notas sobre o fazer pedagógico entre classe comum e o AEE

Assume-se aqui um posicionamento em certa medida com radicalidade, de que não é possível escolarizar numa perspectiva humana e inclusiva, sem que haja um trabalho colaborativo entre os professores da classe comum e do ensino especializado. A análise da situação-problema 1, suscitou essas problematizações, como nos apresentou a equipe 3, refletindo sobre a ressignificação do sentido de colaboração na escola para fortalecer práticas inclusivas, ainda que com todas as limitações da escola:

Trabalhar em conjunto com a professorado AEE, ainda que com todas as limitações que nós temos hoje na escola, se faz necessária para que possamos buscar alternativas pedagógicas juntamente com diagnóstico clínico (caso haja) ou educacional para que assim, possamos desenvolver um trabalho pedagógico colaborativo e assim atenda a necessidade do estudante. (Equipe de ensino 3, professora Vanessa – 5º encontro).

A construção de culturas colaborativas e inclusivas são metas urgentes para as realidades escolares, e por se tratar de um constructo social, precisam ser constituídas, cultivadas e compartilhadas no *fazer* do cotidiano da escola. Aglutinam-se significados, expectativas, utopias, ações, atitudes na comunidade escolar que orientam a dinâmica das

relações sociais, potencializam as construções simbólicas e materiais, assim como as realizações individuais e coletivas (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Observamos que a equipe 3 apontou uma ressignificação do sentido de inclusão, numa dimensão coletiva de constituição da cultura inclusiva, sem negar que a qualidade dos serviços ofertados, nas interações entre professores da classe comum e do AEE, bem como no envolvimento de toda a comunidade escolar:

Inclusão sem melhoria na estrutura da escola, nos serviços ofertados, nas relações entre professores do ensino comum e do AEE, não é inclusão. Entendemos que a cultura da inclusão é um processo construído, e como um processo coletivo exige a participação de toda a comunidade escolar, desde do porteiro até a gestora da escola. (Equipe de ensino 3, Professora Vanessa – 5º encontro).

Os debates provocados pelas ferramentas formativas como situações-problemas e os casos de ensino entre as equipes culminaram em reflexões importantes, por exemplo, a questão da cultura da inclusão associada a qualidade da educação, sem dúvida, provocando um entendimento comum de que a cultura inclusiva se remete a mudanças profundas na cultura escolar, desde melhoria da estrutura da escola, nos serviços e apoios ofertados, à qualidade das interações, parcerias do classe comum e especial, além da promoção da participação de toda comunidade escolar. O que fica evidente nesse excerto é que só a colegialidade artificial, ou uma colaboração fraca entre professores e demais profissionais da escola não é o suficiente para provocar rupturas com as bases que sustentam a escola, mas tal ruptura devem ser permeadas por processos coletivos e colaborativos fortes para o enfrentamento das barreiras que dificultam a inclusão do PAEE, barreira no âmbito mais geral (políticas públicas) quanto na cultura organizacional da escola (estrutura, funcionamento e organização pedagógica da escola).

Nesse sentido, a interpretação de culturas docentes colaborativas como condições indispensáveis para a inclusão escolar passou por um processo de ressignificação nas equipes de ensino. Conforme as reflexões que se apresentam com um viés propositivo:

Trabalhando de forma isolada, professor do ensino regular na sua sala de aula, professora do AEE planejamento sozinha, diretora e coordenadora pedagógica em suas salinhas, sem nenhuma comunicação conosco, a inclusão dos nossos estudantes com deficiência continuará apenas desejada, e não construída no chão dessa escola. (Equipe de ensino 1, Professora Adele, 5º encontro).

Além da equipe pedagógica formada por professores do ensino comum, da Educação Especial, coordenadora pedagógica e a equipe gestora, a família precisa participar. Todos são corresponsáveis pela inclusão, cada um com seu papel, mas todos são importantes. (Equipe de ensino 2, Professora Renata- 5º encontro).

As reflexões aqui apresentadas sobre ressignificação de trabalho colaborativo para inclusão escolar dialogam com os resultados de Damiani (2008), ao apontar que o contexto colaborativo em processos formativos possibilitou aos participantes, além de ajudar na

superação do estresse, solidão e individualismo, propiciou o desenvolvimento de conhecimentos e novas habilidades requeridas diante de propostas diferenciadas e/ou mudanças pedagógicas.

#### **4.2.2 Produzindo Casos de Ensino em Equipes: Reflexões Sobre a Prática Pedagógica em Sala de Aula e Possibilitando uma Formação Teórico-prática**

Entender o cotidiano da escola e as práticas realizadas em sala de aula, por meio da ferramenta formativa de elaboração e apresentação dos casos de ensino foi necessária para identificar e analisar as práticas pedagógicas efetivadas pelos professores nas classes comuns, e à posteriori, subsidiou a avaliação das possibilidades para a co-construção de planejamentos de ensino pautados em estratégias pedagógicas universais para toda classe.

As equipes 1, 2 e 3 puderam dialogar sobre suas experiências marcantes e complementar seus conhecimentos teóricos durante os encontros formativos, por meio das contribuições da pesquisadora e convidados. É importante frisar que os convidados não assumiram papéis de especialistas, mas de colaboradores no debate de temas que surgiram das demandas dos participantes, particularmente, temáticas que envolveram práticas inclusivas nas classes comuns e produção de recursos de ensino.

As elaborações dos casos reais de ensino foram realizadas pelas equipes e cada uma teve autonomia para elaborar e apresentar dois casos de ensino. Somente a equipe de ensino 3 apresentou um único caso de ensino.

Durante a elaboração dos casos reais de ensino foi percebido um engajamento nas equipes de ensino 1 e 2 pois, internamente nas equipes havia discussão do relato que seria apresentado, e em alguns momentos foi observado pela pesquisadora que todos falavam ao mesmo tempo sobre o caso a ser registrado (Diário de observação da pesquisadora, 3º encontro). E, ao finalizar a escrita por duas equipes (1 e 2), observamos que houve diálogo interno sobre o caso de ensino a ser exposto ao grupo-formação. Na equipe 3 apenas um professor estava engajado em produzir o caso de ensino, as demais professoras estavam no telefone celular ou em conversas paralelas (Diário de observação da pesquisadora, 3º encontro).

Optamos por orientar a elaboração dos casos de ensino nas equipes com intuito de provocar engajamento e a interação entre os integrantes, para assim estabelecerem confiança em partilhar as experiências com seus pares da equipe e, posteriormente, compartilhar com o grupo-formação. A intenção foi provocar a mobilização de conhecimentos, práticas e diálogos a respeito de construção de laços de coletividade entre as equipes e com a pesquisadora, pois

independente do relato de experiência de ensino ter sido positivo ou negativo, a nossa intenção em nenhum momento foi fazer juízo de valor, mas sim possibilitar um espaço formativo para compartilharmos e aprendermos uns com os outros, com “acertos” e “erros”, e assegurando, prioritariamente, relações colaborativas, respeitadas e paritárias para tomadas de decisões coletivas, além de garantir a possibilidade de (re)construção de práticas pedagógicas pautadas em estratégias universais de ensino.

As equipes 1, 2 e 3 foram instigadas a elaborar seus casos de ensino tomando por base as experiências do seu cotidiano atual ou situação de ensino que já haviam sido presenciadas. O foco central foi relatar as vivências nas classes comuns, sobretudo, nas classes com estudantes identificados como PAEE. Como na equipe 2 havia uma professora do AEE, ela, junto a sua equipe, se sentiu instigada em relatar sua experiência com um estudante PAEE na escola, e sem dúvida, a equipe acolheu o relato.

É importante frisar que alguns casos de ensino, como da equipe de ensino 1 - *professora Elsa*, Equipe de ensino 2- *professora Adele* e o caso da equipe de ensino 3 - *professor Henrique* não foram entregues por escrito, mas foram verbalizados, coube a pesquisadora a sistematização do relato de experiência no formato de caso de ensino, apresentado no **apêndice L**.

De acordo com Duek (2011a), ao produzir um caso de ensino, “[...] o professor recorre a seus conhecimentos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações da sala de aula” (p. 4). Em relação à inclusão escolar, os casos de ensino, tanto em seu processo de elaboração como de análise permitiram a reflexão da prática docente, o conhecimento de como vem sendo conduzidos os processos de escolarização de estudantes PAEE, favorecendo a (re)construção de concepções (de ensino, aprendizagem, currículo, avaliação, entre outros) e rever objetivos e procedimentos metodológicos, possibilitando avaliação, revisão e produção de novos dimensionamentos em relação à prática pedagógica com vistas à inclusão escolar (DUEK, 2011b).

Na perspectiva de Rabelo (2016), o uso de casos de ensino como ferramenta formativa possibilita aprendizagens e desenvolvimento profissional, além de viabilizar, de maneira concomitante o processo investigativo da cultura escolar vivenciada pelas equipes de ensino. O GP- FOREESP, em inúmeras pesquisas colaborativas com foco na formação profissional, tem utilizado casos de ensino como ferramenta em potencial para formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação (RABELO, 2016; MENDES, 2016; MILANESI, 2017; ZERBATO, 2018) – visto que, além de assumir os profissionais como protagonistas da ação, com a produção e análises de casos possibilitam a compreensão de atitudes, concepções, crenças, práticas e experiências dos participantes.

Essa ferramenta potente dialoga com as proposições teóricas para análise das culturas colaborativas nas escolas, uma vez que, para compreender a cultura docente da escola é preciso entender como os professores se relacionam, organizam sua prática pedagógica, suas concepções, crenças, valores e os papéis assumidos na escola (HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002). Em outras palavras a co-elaboração e reflexões dos casos de ensino são reveladores de aspectos da cultura docente, da dimensão pedagógica e da estrutura-organizacional para promoção ou não do acesso e permanência dos estudantes PAEE no ambiente escolar.

Para Hargreaves (1998), “se quisermos compreender o que um professor faz e porque o faz, devemos, portanto, compreender a comunidade de ensino e cultura de trabalho do qual ele faz parte” (p.186). Portanto, aliar a ferramenta de produção e reflexão sobre casos de ensino reais possibilitam desvelar como as culturas escolares ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho, além de indicar como as relações profissionais configuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho pedagógico (HARGREAVES, 1998).

Seguindo esta lógica, Flores (2004) sustenta que a compreensão do ensino, dos papéis dos professores e demais profissionais e o modo como interagem implicam considerar as culturas escolares em que trabalham. A seguir descreveremos a síntese dos casos de ensino elaborados pelas equipes.

#### 4.2.2.1 Casos de ensino da Equipe de ensino 1: Professoras Teodora, Letícia e Elsa

Três casos de ensino foram elaborados e apresentados pela equipe de ensino 1, dois no contexto da Educação Infantil e outro apresentado pela professora Elsa, que atua no AEE.

A professora Teodora atua a 14 anos na Escola, é formada em licenciatura em pedagogia (2007-2011)<sup>50</sup>, e já teve três anos de experiência com estudantes PAEE. A professora Teodora relatou sobre a inserção de um estudante com hiperatividade e dificuldade de aprendizagem na sua classe com 28 estudantes, do 2º período da Educação Infantil. Na descrição a professora Teodora, inicialmente, se remeteu a uma experiência anterior com um estudante com o mesmo diagnóstico de hiperatividade, demonstrando que conseguiu realizar um bom trabalho com ele, pois, segundo Teodora, houve parceria com a família e assistência médica. No caso de ensino atual, a professora descreveu a experiência com um estudante hiperativo e disperso, tal dispersão provocava uma grande dificuldade em desenvolver um trabalho com ele. Continuou

---

<sup>50</sup> Pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP.

o relato apontando que fez observações do comportamento junto a família e, conseqüentemente, a família procurou uma avaliação médica, o qual diagnosticou como hiperativo e foi indicado auxílio com outros especialistas, no entanto, a família não deu prosseguimento. A professora Teodora entendia que o estudante hiperativo e com dificuldade de aprendizagem não era elegível para o AEE na sala de recurso porque, de acordo com as Diretrizes nacionais e locais não fazia parte do público a ser atendido pelo AEE. Em relação as estratégias adotadas pela professora Teodora, a primeira foi a busca do diálogo com a mãe do estudante hiperativo, para assim entender o comportamento do estudante no ambiente familiar, já que na sala de aula ele “não ficava quieto” e se “concentrava pouco” nas atividades. Então a professora se questionava em como poderia manter o estudante em sala, para isso, segundo ela, utilizava jogos educativos, atividades em grupo e atividades individualizadas para o estudante recortar, colar e colorir.

No segundo caso de ensino da equipe 2 foi relatado a classe da professora Letícia, formada em Pedagogia <sup>51</sup>, que atuava há 24 anos com o seguimento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e mais de 10 anos na escola pesquisada. Sua turma atual era de Educação infantil (1º período) composta por 15 crianças, e era sua primeira experiência com TEA. Ao iniciar o relato, a professora Letícia apontou a vivência tanto de experiências positivas quanto negativas que, segundo ela, serviram de suporte para seu crescimento profissional, bem como a inovação das práticas de ensino. Ao relatar sobre a inserção do estudante com TEA na sua classe, destacou que o estudante ingressou na sua classe depois de iniciarem as aulas, e com isso ela se sentiu impactada, pois não estava preparada para recebê-lo. Desse modo, a professora sentiu a necessidade de buscar conhecimentos e trocas de experiências com as professoras do AEE. As dificuldades apontadas por Letícia em relação ao estudante com TEA se referiam a comunicação e interação social, mas segundo ela, já obtivera pequenos avanços, pois as respostas do estudante eram lentas. Quanto as práticas realizadas em sala de aula, Letícia descreveu que buscava trabalhar de forma mais individualizada com o estudante TEA, utilizando brincadeiras com cantigas de rodas. E ao trocar experiência com a professora do AEE, essa recomendou atividades de recortes, pintura e colagem. No relato apresentado havia um forte apelo da professora Letícia por profissionais de apoio para auxiliarem o estudante com TEA e os demais estudantes com dificuldades de aprendizagem.

E por fim, o caso de ensino 3, que chamou bastante atenção foi relatado pela professora Elsa, de um estudante com suspeita de TEA<sup>52</sup>. A professora Elsa era licenciada em Pedagogia

---

<sup>51</sup> Não especificou informações da Instituição e período de formação.

<sup>52</sup> Relato apresentado oralmente, e coube a pesquisadora sintetizá-lo e organizá-lo.

(2002-2004)<sup>53</sup> e pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva por uma Instituição privada. Atuava na Escola há quatro anos, e em média atendia na sala de recursos entre seis a oito estudantes com diferentes necessidades específicas. O caso de ensino descrito é de um estudante com suspeita de TEA, segundo ela, de nível grave. A professora Elsa relatou toda condição da família, destacando que o estudante era filho de pais separados e acabou tendo que morar com diferentes familiares, até retornar o convívio com sua mãe. Ela apontou dificuldades para atuar com o estudante, se referiu a nível comportamental, enfatizando que ele *não parava quieto, e não se interessa por nada que fosse dado para ele fazer*”, e na hora do lanche *pegava colheres sujas e tomava o prato do outro colega, além de não assimilar regras de convivência e se colocar em situação de risco*. Todas as tentativas de acalmá-lo não eram bem-sucedidas. Diante do sentimento de impotência das professoras, tanto da classe comum quanto do AEE, foi solicitado uma reunião com a gestora, coordenadora pedagógica e a mãe do estudante para avaliar sua situação de permanência na escola. Nessa reunião a escola se reafirmou impotente diante da situação do estudante e sugeriu a mãe que buscasse por uma avaliação clínica. A escola solicitou que a mãe pudesse aguardar a vinda de um cuidador para auxiliar a professora na sala e dar mais segurança ao estudante, no entanto, segundo o relato de Elsa, a mãe do estudante se sentiu pressionada e começou a reclamar da escola. Quanto aos recursos internos que a escola poderia buscar para atender à necessidade desse estudante, segundo Elsa, seria o trabalho em conjunto com a equipe do AEE para buscar alternativas pedagógicas juntamente com o diagnóstico clínico.

É possível perceber, por meio das análises dos casos de ensino elaborados e apresentados pelas professoras Teodora, Letícia e Elsa, da equipe de ensino 1, alguns pontos comuns: a) Um olhar centrado na deficiência ou necessidade específica do estudante, ou seja, um olhar no que falta, no que ele ou ela não podem fazer; b) Uma visão homogênea e idealizada de classes e do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes; c) Sentimento de impotência e despreparo das professoras quanto a presença de estudante PAEE nas classes comuns e no AEE na sala de recurso; d) Apelo constante por profissionais de apoio, nesse caso o cuidador escolar, para auxiliar os estudantes dentro e fora da sala de aula; e) uma supervalorização do diagnóstico clínico sobre o pedagógico; f) em relação as práticas de ensino há uma supervalorização de atividades individualizadas, que entendemos como descontextualizadas da classe, predominando o uso de atividades de pré-escola (recortar, colar e colorir) para os estudantes suspeitos de deficiência, ou com dificuldades de aprendizagem; g) A parceria entre

---

<sup>53</sup> Universidade Federal do Amapá/UNIFAP.

escola e família foi destacada como necessária para a melhoria do desempenho escolar do estudante, e ainda, h) falta de parceria no trabalho pedagógico entre a classe comum e AEE.

Na perspectiva de Joslin (2018), uma das facetas mais cruéis do discurso de igualdade oportunidades tem a ver apenas com acesso ao espaço físico do estudante PAEE na classe comum e na escola de modo geral, pois não tem permitido a participação desses estudantes em igualdade de conhecimentos com os demais. Além da garantia da matrícula como um critério de justiça social é necessário considerar as outras esferas da justiça, tais como a justiça distributiva e a garantia de acesso e acessibilidade aos conhecimentos escolares, considerando as diferenças de cada um, mas sem minimizar o que pode ser ensinado (DUBET, 2004; GIMENO SACRISTÁN, 2002; JOSLIN, 2018).

Quanto ao forte apelo por profissionais de apoio ou cuidadores escolares descritos nos casos de ensino das professoras Letícia e Elsa, tem sido uma das demandas de políticas de inclusão escolar para as classes comuns que tenham PAEE. No contexto escolar estes profissionais têm recebido as mais variadas denominações como: auxiliar de vida escolar, cuidador, profissional de apoio, auxiliar de inclusão, estagiário, auxiliar pedagógico especializado, entre outros. E sua função envolve a assistência ao estudante PAEE, sob supervisão do professor da classe comum (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; LOPES, 2018).

Nas Diretrizes Municipais de Educação Especial, o cuidador educacional ou auxiliar de ensino tem função de “estimular a autonomia e a independência dos estudantes com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD)” (DMEE, 2012), com a atribuição de uma multiplicidade de competências:

Participar de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, planejamentos e de grupos de estudo na unidade educativa; b) Seguir a orientação do (a)s professore (a)s da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e de outros profissionais especializados que acompanham este (s) aluno (s); c) Aplicar e utilizar os materiais e recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa, assim como os da Tecnologia Assistiva fornecidos pelos profissionais do ensino especializado e sob orientação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais; Colaborar com o (a)s professore (a)s do aluno (a) na realização de atividades que envolva psicomotricidade; Auxiliar a (os) aluna (os) com deficiência em sua alimentação, de acordo com as orientações da família e de profissionais especializados; Auxiliar a (os) aluna (os) em sua higiene conforme orientações do profissional especializado que acompanha o (s) mesmo (s), de acordo com as particularidades de cada aluno (a); Auxiliar a (os) aluna (os) em sua locomoção: conduzir a cadeira de rodas e apoiá-lo quando caminhar, ainda que tenha dificuldade e/ou colocá-lo e acompanhá-lo no andador, de acordo com as orientações do profissional especializado que acompanha a(os) aluna(os) (...). (DMEE, 2012, P. 59).

Observamos a caracterização de um *multiprofissional* com a assunção de diferentes papéis, competências e multi-habilidades, que vão desde um apoio pedagógico centrado na sala

de aula à um papel mais amplo de auxílio na alimentação, higiene e locomoção, e apesar da demanda da escola para lidar com problemas comportamentais desafiadores, a normativa não prevê esse tipo de atribuição.

Na perspectiva dos relatos das professoras Letícia e Elsa, da equipe de ensino 1, sem dúvida, com esse “perfil polivalente” de competências dentro e fora da classe comum, se encaixará muito bem as suas expectativas e exigências aqui exemplificados, *papel dentro da classe comum*: auxiliar diretamente o estudantes PAEE nas atividades, mantê-lo quieto e concentrado nas atividades, contê-lo na sala, atender individualmente e *papel fora da classe comum*: contê-lo na hora do intervalo, mantê-lo sob seus cuidados e está sempre disponível para ajudá-lo na locomoção, higiene e alimentação durante no lanche.

Destarte, é importante analisar criticamente qual a formação inicial e continuada será exigida desse profissional para atender essa multiplicidade de competências? A questão central é que as políticas públicas de inclusão são centralizadas em alguns poucos recursos humanos “polivalentes”, ao invés de uma diversidade de uma rede colaborativa de serviços públicos e apoios, com objetivos articulados a melhoria dos processos de escolarização de todos os estudantes, incluindo o público da Educação Especial.

Outro exemplo dessa política de focalização em “poucos” recursos humanos com “multitarefa” e com ínfimos recursos financeiros, foi a implementação das salas de recursos multifuncionais que atribuiu competências polivalentes aos professores do AEE que lá atuam, além de ser um serviço paralelo a classe comum e focalizado na deficiência, predominando o processo de individualização das aprendizagens e habilidades mínimas, ou seja, as políticas nacionais e locais para o âmbito da Educação Especial e inclusão escolar, desvelam os seus limites de não focar nos investimentos na qualidade dos processos de escolarização como um todo.

Indubitavelmente há uma variedade de serviços, apoios e de profissionais que o contexto político e educacional demandam para a constituição de culturas inclusivas, entretanto, é preciso ter clareza dos papéis e funções de cada um, para não ocorrer negligências, omissões e responsabilizações perante aos desafios de inclusão (ZERBATO, 2014). Promover apoios significa identificar quais as reais necessidades educacionais de cada um, pois variam de sujeito para sujeito, e há necessidade de avaliar em que condições os serviços e apoios serão ofertados, de forma temporária ou permanentemente.

Cabe aqui apontar que a defesa da escolarização do PAEE na classe comum precisa urgentemente trazer no seu bojo críticas ao projeto atual de Educação Escolar, que tem excluído grande parcela dos estudantes que não se adéquam a sua cultura de ensino e aprendizagem

homogênea, ao currículo padronizado e organizado por um projeto educacional mediado por políticas discriminatórias, meritocráticas e classificatórias, que vem buscando uma padronização de desempenhos a patamares muito rebaixados do desenvolvimento humano para todos, e de forma mais intensa, ao público da Educação Especial.

Outro ponto a ser levantado é a defesa pela ampliação e valorização de recursos humanos para Educação Especial (Professores da Educação Especial, profissionais de apoios dentre outros) e uma rede pública de serviços e apoios à inclusão escolar (Ensino colaborativo, consultoria colaborativas dentre outros) que visem a qualidade do processo de escolarização para todos. Para isso, é preciso disputar um projeto de Educação Escolar inclusivo, como parte de um projeto educacional e societário para além dos interesses do capital<sup>54</sup>. Nesse sentido, não é possível mudar a cultura da escola e seus processos excludentes, mantendo intacta a estrutura de conservação do sistema capitalista e sua lógica de precarização e desvalorização dos professores e demais profissionais de escola, além de ínfimos recursos financeiros para Educação pública e gratuita.

A valorização do diagnóstico médico por outro lado pode sinalizar uma estratégia ou para tentar solucionar o problema via medicação, no caso de estudantes com comportamentos desafiadores, ou para atestar a condição e barganhar a presença de profissional de apoio/cuidador na escola. Tanto a demanda do setor de saúde quanto as menções à família, significam ao mesmo tempo que a escola se vê incapaz de lidar com o estudante, e a “parceria” no caso pode ser vista como tentativa de atribuição de responsabilidade a outros.

#### 4.2.2.2 Casos de ensino da Equipe 2: Professoras Juliana e Adele

Foram apresentados e relatados dois casos de ensino. A professora Juliana atuava na Educação Escolar desde 1996, e há cinco anos na escola pesquisada. Formada em pedagogia (2001-2006)<sup>55</sup>, pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (2018) por uma instituição superior privada. Na respectiva escola atuava no Ensino Fundamental I (2º ano), em turma com 30 estudantes sem PAEE. No entanto, a professora Juliana junto com sua equipe optou por relatar um caso de ensino vivenciado no ano de 2018, com uma estudante surda. No relato apresentado ficou evidente a aprendizagem que obteve com essa experiência, pois buscou um

---

<sup>54</sup> Mészáros (2005) inicia o seu livro “A Educação para além do capital” com a afirmação de que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças” (p. 25).

<sup>55</sup> Não identificou a Instituição que fez o curso.

curso complementar e básico de Libras, segundo Juliana, a escola colaborou e a apoiou nas dificuldades. A prática pedagógica relatada demonstrou uma grande preocupação sobre o acesso da estudante a comunicação. Sua preocupação inicial foi posicionar a estudante na frente para que ela pudesse visualizar a professora, outra descrição importante, foi garantir o acesso de Libras a turma toda, como uma forma de incentivar a comunicação, interação da turma com a estudante surda e vice-versa. E apesar de todo o notável esforço da professora da classe comum, cabe destacar que a falta de intérprete na escola foi uma grande barreira comunicacional para a estudante, de modo que ela pudesse avançar na aquisição da língua e do conhecimento com um profissional que tivesse proficiência em libras.

O segundo caso de ensino apresentado foi da classe da professora Adele, formada em Pedagogia (2000-2005)<sup>56</sup>, que atuava há cinco anos na escola. Em sua classe no 2º ano do Ensino Fundamental havia 30 estudantes, destes um foi identificado com TEA, um com suspeita de hiperatividade e outro com deficiência intelectual e, segundo a professora, ela já tivera experiências anteriores com estudantes PAEE. O caso apresentado foi do estudante com suspeita de deficiência intelectual, que Adele descreveu não fazer nada na sala de aula. O ponto de partida dela foi buscar entender o que poderia chamar sua atenção, e a partir das observações percebeu que o estudante gostava de organizar filas e participar de atividades esportivas na quadra da escola. E com esses dados, Adele utilizou a estratégia de chamar o estudante para ser o ajudante da turma, organizar a entrada e a fila para o intervalo, e para não centralizar nele a tarefa, elegia a cada dia da semana um ajudante. Segundo Adele havia um contato mais próximo com a mãe do estudante, no entanto, ela percebeu que havia questões para além da deficiência, como questões socioemocionais que influenciavam no comportamento do estudante. Ao se referir ao planejamento de aula relatou que era feito somente por ela. Ao abordar sobre sua prática de ensino, reforçou que o estudante estava aquém da turma, apresentando muitas dificuldades na leitura e escrita, e por isso ela passava atividades para ele colorir e pintar.

Conforme os dois casos de ensino da equipe 2, em parte ocorreram práticas de ensino bem-sucedidas, em termos de aprendizagens para os estudantes PAEE. O primeiro em relação à aprendizagem da estudante surda ocorreu devido ao esforço da professora Juliana em aprender Libras e adotar estratégias de ensino para a classe toda, e entender que a classe toda deveria ter acesso a Libras, para, assim, haver uma comunicação entre os estudantes. Ressaltamos o esforço individual da professora, dado que na sua turma não tinha intérprete de Libras, o que poderia causar um abismo em termos de comunicação e aprendizagem.

---

<sup>56</sup> Formada pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

E o segundo caso, da professora Adele, houve a percepção, por parte da professora, de potencializar habilidades sociais dos estudantes e inserindo-as no contexto da classe comum e da escola, valorizando as habilidades já conquistadas. No entanto, quando se tratou do acesso à leitura e escrita pelo estudante PAEE, ainda existia poucas certezas. Ao situar as atividades em sala de aula para estudantes PAEE continuam descontextualizadas da turma, dito de outro modo, enquanto o restante da turma está sendo alfabetizado, o estudante PAEE continuava sendo apenas *socializado* e realizando atividades de pré-escola. Socialização aqui entendida como acesso físico a sala de aula e escola. Outra questão que a professora Adele trouxe à tona novamente foi o distanciamento entre o trabalho pedagógico entre classe comum e o AEE, uma vez que o planejamento de ensino era feito de forma individual.

E mais uma vez os dados apresentados coadunam para a ideia defendida na pesquisa, de ser considerado a necessidade de reforçar o enfrentamento das restrições do contexto, da cultura escolar muito mais que as limitações dos estudantes PAEE. Numa perspectiva de inclusão escolar, não são apenas os estudantes PAEE que necessitam de práticas pedagógicas consubstanciadas em estratégias universais de aprendizagem, que visem a qualidade do ensino. É inegável que há diferenças complexas e desafiadoras nas salas de aula como indicam os casos de ensino das professoras Juliana e Adele. Entretanto, deve ser considerado como objetivo prioritário de ensino, a perspectiva de que todos devem ter condições de igualdade de acesso ao conhecimento produzido no ambiente escolar, e condições de igualdade de acesso não significa dizer que todos aprenderão da mesma forma, no mesmo tempo e ritmo, portanto, a diferenciação está na estratégia de ensino, nos recursos e no formato do ensino.

Para Gimeno Sacristán (2002), um dos aspectos fundamentais do sentido de justiça social na escola implica ser reconhecido como diferente, não no sentido de empobrecimento curricular, mas da necessidade de reafirmar que as estruturas escolares, metodologias de ensino e recursos didáticos implicam no progresso (entendido como desenvolvimento e aprendizagem) de todos, considerando suas potencialidades e ritmos de aprendizagens.

#### 4.2.2.3 Caso de ensino da equipe 3: Professor Henrique

O professor Henrique era formado em Licenciatura em Matemática (2006-2010) e cursava Engenharia Elétrica<sup>57</sup>. Atuava há 15 anos na Escola, e sua turma atual era de Ensino

---

<sup>57</sup> Ambos os cursos na UNIFAP.

Fundamental I, 5º ano, com 26 estudantes. O caso apresentado foi de uma estudante com suspeita de deficiência intelectual, que apresentava dificuldade de acompanhar o conteúdo. No relato, o professor Henrique se preocupou em não enfatizar o rótulo da deficiência, e buscou trabalhar a socialização da estudante e a sua aceitação pela classe toda. A prática descrita pelo professor Henrique envolveu o trabalho em grupo, em alguns momentos buscou dar uma atenção individualizada e, segundo ele, promoveu constantes diálogos com a turma sobre valores da aceitação e respeito as diferenças.

Conforme o caso de ensino descrito pelo professor Henrique, da equipe 3, novamente percebeu-se uma centralização na deficiência, no que faltava ou no que a estudante, na perspectiva do professor, não era capaz de desenvolver e voltou-se novamente para o apelo a “socialização e aceitação” da estudante PAEE na classe comum em face a alfabetização, o acesso à leitura e escrita.

Observamos que desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental o discurso da socialização e aceitação na escola estão imbricados nos modos discursivos das equipes, por exemplo, a estudante com suspeita de DI no relato do professor Henrique não estava sendo alfabetizada nos Anos Iniciais, pois a responsabilidade pela alfabetização foi sendo procrastinada, tornando-se quase um fator insuperável. Dito de outro modo, estudantes identificados como PAEE, em grande medida, aqueles que não se “encaixam” na cultura de ensino padronizada e homogênea estão fadados ao chamado fracasso escolar, permanecendo na escola por algum tempo se “socializando”, mas poucos estão acessando processos de aprendizagem e desenvolvimento mais complexos.

Em síntese, as estratégias e práticas pedagógicas quando relatadas pelas equipes de ensino estavam alicerçadas as formas tradicionais de ensino e reduzidas a descrição de atividades individualizadas, que acentuavam o caráter de “diferenciada” na perspectiva da centralização da deficiência. Práticas pedagógicas inclusivas não se reduzem somente as atividades escolares, circundam desde arranjos da sala, a organização de tempo e do espaço, a elaboração de recursos, materiais e a provisão de recursos humanos, podendo ir do mais individualizado e visa facilitação do processo de ensino e aprendizagem e a condição pedagógica de participação de todos os envolvidos nesse processo (MADUREIRA; LEITE 2003).

A necessidade de práticas pedagógicas pautadas em intervenções universais baseado em evidências, seja nos princípios do ensino diferenciado (TOMLINSON, 2008), no DUA (NELSON, 2014; COLÔA, 2017; ZERBATO, 2018) e aprendizagem cooperativa (CAPELLINI, BELLO, 2014; BELLO, CAPELLINI, RIBEIRO, 2018; PUJOLÀS, 2009), que

concebem ambientes da escola e da sala de aula acessíveis e estratégias de ensino com vistas a ampliar, melhorar e otimizar o ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

A co-construção de casos de ensino como ferramenta formativa e obtenção de dados empíricos se mostrou efetivo ao longo do programa, permitindo desvelar a cultura da escola e aspectos bem específicos da prática pedagógica das equipes de ensino. Ao identificar tais aspectos nos possibilitou caminhar para a co-construção de planejamentos de ensino para a classe toda, o que apresentaremos a seguir.

#### **4.2.3 Traçando Caminhos para o Planejamento Pedagógico Colaborativo: ressignificando as Práticas de Ensino**

O planejamento colaborativo de aulas, na perspectiva inclusiva, apresenta inúmeros desafios, especialmente porque a cultura docente ainda é marcada, predominantemente, pela forma do individualismo constrangido e pela colegialidade artificial. Desse modo, acaba sendo natural cada professor, seja da classe comum ou do AEE realizarem seus planejamentos de maneira individual, segundo suas convicções, interesses e conhecimentos. Zerbato (2018) já apontava em sua pesquisa que o planejamento de aulas inclusivas recai, especialmente, sobre os professores da classe comum, o que exige que tais professores reconheçam habilidades, potencialidades e necessidades específicas na diversidade do grupo.

Outro aspecto a ser considerado é que a formação de professores do ensino regular tem caráter generalista, portanto, pouco consegue suprir saberes, conhecimentos especializados referentes ao desenvolvimento de metodologias, estratégias e recursos didáticos advindos da área de conhecimento da Educação Especial. É importante enfatizarmos que não se trata de especializar a formação dos professores do ensino regular, mas valorizar toda a produção de conhecimentos da área de Educação Especial que sem dúvida, pode contribuir para um planejamento que contemple a turma toda, sem diminuir, limitar, excluir o que pode ser ensinado ao PAEE nas classes comuns (RABELO, 2016; ZERBATO, 2018).

A inclusão escolar pressupõe um tipo de trabalho pedagógico em que os professores que atuam no AEE elaborem juntos com os professores da classe comum o planejamento de aula, de forma que as necessidades e potencialidades do estudante PAEE sejam consideradas e que sua atenção não se limite exclusivamente àqueles que apresentem necessidades educacionais específicas. O suporte de outros profissionais no ensino devem ser inclusos no planejamento global da aula/currículo. Na diversidade em sala de aula não há mais como “encaixar” os

estudantes em um planejamento único, pois eles têm uma gama de habilidades, estilos de aprendizado, de capacidades e interesses (RABELO, 2016; ZERBATO, 2018).

Além de analisar os impactos da cultura escolar para a constituição de ambientes inclusivos, um dos objetivos do programa formativo foi incentivar o trabalho pedagógico colaborativo por meio da elaboração de planejamentos de aula, consubstanciados em práticas pedagógicas inclusivas, com princípios teórico-práticos para ensinar a classe toda. Optamos por apresentar elementos teóricos e práticos pautados em intervenções universais, dentre consubstanciados nos princípios do DUA (NELSON, 2014; COLÔA, 2017; ZERBATO, 2018), Ensino Diferenciado (TOMLINSON, 2008), Aprendizagem Cooperativa (CAPELLINI, BELLO, 2014; BELLO, CAPELLINI, RIBEIRO, 2018; PUJOLÀS, 2009) e Ensino Colaborativo (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014; CAPELLINI, ZERBATO, 2019), pois estão articulados à concepção da cultura escolar inclusiva e colaborativos.

Não tivemos a pretensão de dar conta de toda a gama que essas bases teóricas-práticas das estratégias universais que se apresentam, mas possibilitar que os participantes tivessem acesso a esse conhecimento que vem sendo discutido, analisado na literatura internacional e nacional. Como meio facilitador foi compartilhado um guia teórico com os conceitos centrais das produções na área, e assim foram disponibilizados os slides e o compartilhamento de modelos de planejamentos pautados no DUA (ZERBATO, 2018). Buscamos dialogar sobre os conceitos centrais e dimensão pedagógica dessas fundamentações, respeitosamente apontando nossos limites quanto a vasta produção nessa área, principalmente na literatura estrangeira.

Nossa intenção foi apresentar alguns exemplos da aplicação de atividades pautadas em intervenções universais na classe comum, sinalizando que alguns professores já realizam em suas práticas pedagógicas, contudo poderiam aprofundar e mesmo conhecer outras teorias para fundamentar suas práticas.

Ressaltamos que durante o processo formativo apresentamos modelos de atividades, estratégias de ensino, recursos, planejamentos de ensino para subsidiar a construção de planejamentos de aula nas equipes de ensino. Como as equipes já estavam organizadas com base em planejamentos que já vinham sendo realizado na escola (Ensino infantil e 1º ano; 2º e 3º anos e 4º e 5º anos), coletivamente, optamos por permanecer essa organização para a co-elaboração dos planos de aulas, e chegamos ao consenso que cada equipe poderia elaborar e apresentar dois planos de aula. Portanto, ao todo foram elaborados seis planos de aula, construídos em colaboração entre as professoras da classe comum que tem PAEE, professores sem PAEE, professora do AEE, professoras de sala de leitura e cuidadora educacional, que

faziam parte de suas respectivas equipes, e a mediação da pesquisadora. Todos foram socializados para o grupo-formação.

Para subsidiar a construção da atividade de co-planejamentos de ensino, no 5º encontro formativo, no primeiro momento, como dinâmica para o engajamento, foi apresentado o curta metragem “cordas” para provocar reflexões sobre como é possível acomodar, diferenciar o ensino para turma toda, sem excluir ou minimizar o ensino a nenhum estudante. Na sequência foi mediado pela pesquisadora uma explanação da temática sobre estratégias e práticas inclusivas para turma toda, com apresentação de recursos acessíveis, e no 2º momento se contou com a colaboração de duas professoras especialistas em Educação Especial do Estado do Amapá, atuantes no Centro de apoio pedagógico ao deficiente visual (CAP). As professoras convidadas apresentaram uma variedade de recursos e estratégias a serem usados para a classe comum com e sem aluno PAEE.

Para ajudar na elaboração do plano de aula foi disponibilizado modelos produzidos na pesquisa de Zerbato (2018), fundamentados nos princípios do DUA, no entanto, as equipes de ensino ficaram à vontade para realizar seu planejamento, não sendo uma regra fixa, seguir o planejamento no modelo/protocolo do DUA (ANEXO III). Importante que os planejamentos de aula contemplassem os elementos essenciais do currículo e planejamento: objetivos, estratégias de ensino, materiais/recursos e avaliação.

Outra questão relevante, as equipes 1, 2 e 3 foram orientadas a elaborarem os planejamentos de acordo com os casos apresentados anteriormente, todavia, nem todas as equipes seguiram essa orientação, e acabaram por (re)elaborar um planejamento de aula já vivenciado em outra situação, mas agora reconfigurando-os, a partir dos princípios de estratégias universais, acessados durante os encontros. Entendendo que o objetivo central da atividade foi construir ou reconstruir um planejamento de aula com estratégias universais, de forma colaborativa, para ajudar ou auxiliar na reformulação de suas práticas pedagógicas e todos foram incorporados, analisados e socializados.

De forma geral, notamos o envolvimento das equipes de ensino nas atividades de elaboração de planejamentos de aula, nos desafios suscitados coletivamente sobre o que era desconhecido por eles e elas, que se apresentava por meio dos conceitos (teorização de suas práticas - com conceitos) seja por conceitos da cultura colaborativa e práticas pautadas na intervenção universal - DUA, Ensino Diferenciado e Aprendizagem Cooperativa. Entre momentos de engajamentos à momentos de descontração, desmotivação, até se mostrarem empenhados em conhecer, experimentar de forma compartilhada os aprendizados.

Os planejamentos de aulas elaborados (APENDICE M) foram socializados para todo grupo-formação. Destacamos que foi dada a liberdade de criar e recriar o planejamento de aula baseado em estratégias universais, no entanto, o que não poderia deixar de abranger em cada planejamento eram os elementos essenciais de um plano de aula (conteúdo, objetivos, metodologia e avaliação). Quanto à forma que seriam apresentados (escrito e/ou verbalmente) foram escolhas das equipes de ensino, portanto, não precisaria ser apresentado dentro de um protocolo predefinido, pois se tratava de sugestões.

A princípio na nossa organização da pesquisa havíamos estipulado que os planejamentos de ensino seriam aplicados na classe comum, contudo, devido nossas limitações de tempo e espaço para realização de nossos encontros, com o espaço temporal distante entre os encontros, e uma sobrecarga de atividades docentes e administrativas nos sábados, nosso cronograma foi alterado várias vezes, o que, sem dúvida, comprometeu nosso planejamento de atividades, bem como nosso tempo de permanência na escola (foi quase o ano todo de 2019, e início de 2020). Além disso, percebemos que os professores estavam muito cansados e sobrecarregados com a chegada do final de ano, com aplicação de provas de final de semestre, correção de atividades, plantões pedagógicos, relatórios eletrônicos de atividades, trabalho final do programa PAAP, enfim, tudo acontecendo ao mesmo tempo.

A seguir apresentamos os relatos e observações realizadas durante o processo da atividade de elaboração e apresentação dos planos de aula, construídos coletivamente:

#### 4.2.3.1 Planejamentos da Equipe de Ensino 1

O *planejamento de aula (1)* contemplou uma aula de matemática com o conteúdo sobre formas geométricas para uma classe comum de Educação Infantil ou 1º ano do Ensino Fundamental, com um estudante com deficiência intelectual e outros com dificuldades de aprendizagem como hiperativos e autistas, segundo a equipe de ensino 1. Ao socializarem o plano de aula as professoras Samara e Teodora, da equipe de ensino 1, descreveram:

A gente pensou aqui na atividade que pode ser aplicada na Educação Infantil ou na turma de 1º ano que tenham estudantes com D.I e outros com dificuldades de aprendizagem como os hiperativos ou autistas. O que notamos é que os alunos com D.I ainda não tem a leitura desenvolvida, só que não podemos pensar na deficiência só porque não tem a leitura desenvolvida, até porque todos estão em processo de desenvolver a leitura e escrita (...). Então o que nós pensamos numa aula de matemática com as formas geométricas, hoje nós temos vários livros do PAAP de matemática, só que os livros vêm com aquela imagem, com aquela figura, as vezes eles até compreendem, outras vezes não, pois confundem muito o círculo com a esfera, e isso é mais confuso para as crianças, e crianças com hiperatividade e deficiência intelectual fica mais difícil para eles. Então nós pensamos justamente, em trazer o

material concreto para todas as crianças da turma e para os alunos especiais, também para eles manipularem. Na verdade, a professora Teodora fez uma atividade sobre figuras geométrica na sala dela, e nós acrescentamos mais momentos de atividades (Equipe de ensino 1, Professoras Samara e Teodora – 6º encontro).

Professora Teodora: Foi assim, eu trouxe as caixas, caixinhas de remédio para eles abrirem, depois orientei para eles confeccionarem e relacionarem com os objetos do dia a dia que tem o formato geométrico para facilitar mais essa compreensão, é um conteúdo que acompanha a vida toda, então é preciso eles aprenderem. No planejamento, como as colegas colocaram, acrescentamos a atividade de engajamento, como observação em sala para identificar diferentes formatos geométricos e jogos com essas figuras para os estudantes manipularem, e por fim, a estratégia de ação e expressão, com uma atividade fotocopiada de uma figura de trenzinho para eles colorirem de acordo com as formas geométricas trabalhadas na aula (Equipe de ensino 1, Professoras Teodora – 6º encontro).

Na análise do planejamento de aula 1 percebemos que o planejamento foi reconfigurado a partir de uma experiência anterior, desse modo, a equipe de ensino 1 demonstrou entender que as estratégias de ensino pautadas em princípios universais de aprendizagem não negam ou ignoram as experiências de planejamentos de ensino anteriores, pelo contrário, podem ampliá-las e ressignificá-las para possibilitar o acesso ao conhecimento pela classe toda.

Nesse sentido, o foco principal versou sobre a concepção de aprendizagem e desenvolvimento das potencialidades de todas as crianças, assumindo que a perspectiva de mudança incide sobre a ação pedagógica, cujo foco recai sobre as diferentes possibilidades de acesso e acessibilidade ao currículo escolar, portanto, as mudanças pedagógicas são nas estratégias de ensino, no gerenciamento e arranjos da sala de aula, recursos de ensino numa perspectiva que atenda a turma toda e cada um.

Outro elemento que nos chama bastante atenção consta no seguinte trecho dito pela professora Samara, da equipe de ensino 1 *o que notamos é que os alunos com D.I ainda não tem a leitura desenvolvida, só que não podemos pensar na deficiência só porque não tem a leitura desenvolvida, até porque todos estão em processo de desenvolver a leitura e escrita (...)*. Estamos falando do contexto da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, cujo foco principal é o desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, e esses pré-requisitos podem ser desenvolvidos com o uso de recursos lúdicos e suas diferentes ferramentas como brincadeira de faz de conta, brincadeiras de rodas, teatro infantil, danças, entre outros. Por consequência, a maioria das crianças na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental estão em processo de desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita, e como sinaliza a professora Teodora, acentuar a deficiência intelectual de uma criança porque ela ainda não aprendeu a ler e escrever é um grande equívoco, uma vez que a apropriação das habilidades de leitura e escrita são processos constituídos socialmente, logo não são espontâneos e naturalísticos, mas aprendidos culturalmente.

No contexto escolar as crianças têm o direito de ter acesso ao ensino da leitura e escrita, como ferramentas indispensáveis para sua constituição enquanto sujeito social e histórico, todavia é importante compreender que ensinar exige diferentes metodologias e estratégias que não são iguais para todos, visto que cada criança tem seu ritmo e estilo de aprendizagem. Assim, conceber o ensino e aprendizagem de forma homogênea não cabe mais numa escola que pretende ser inclusiva.

O *planejamento de aula* (2) relatado por Isadora foi estruturado para uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental que tinha um estudante com síndrome de Down (SD) e outro com suspeita de DI. Ao definir o conteúdo da aula, a professora Isadora contextualizou que a escola estava envolvida num projeto mais amplo do trânsito, por isso a equipe optou por esse planejamento de aula sobre esse tema, que foi readequado para atender os princípios do DUA. A professora Isadora destacou que o estudante com SD era bastante afetivo com os colegas, mas que a interação verbal era bem difícil, pois pouco se comunicava oralmente, e quando tinha interesse por algo apontava com as mãos e era bastante atento ao que ocorria na sala, mostrando-se participativo. Como a turma gostava de atividades que envolviam a música esse planejamento resgatou esse interesse.

Segundo a professora Isadora, o primeiro momento da atividade foi de engajamento, no qual envolveu uma roda de conversa sobre boas atitudes no trânsito, como atravessar na faixa, respeitar os sinais de trânsito, observar atentamente para os lados, não atravessar sozinho ruas movimentadas e conversou com a classe sobre como foi a trajetória de vinda deles para escola, se cumpriram as regras do trânsito. Para a apresentação do conteúdo a professora exibiu a música infantil “dirigindo meu carro”, na letra da música é indicado situações de imitar sons da buzina de carro, e obedecer às regras do trânsito, segundo a professora, os estudantes ficaram empolgados em fazer os gestos da música. A seguir o excerto:

Nas atividades com músicas os alunos ficam muito empolgados, gostam de cantar, dançar fazer os gestos da música. Na hora da música eu coloco o aluno com SD próximo de mim, assim consigo acompanhá-lo e auxiliá-lo quando é preciso, mas quando percebo que ele dar conta de fazer sozinho eu o deixo e vou dar assistência a outros alunos que estão com dificuldades (Equipe de ensino 1, professora Isadora – 6º encontro).

E por fim, normalmente, no processo final das atividades, como ação e expressão, conversava com os estudantes sobre o que haviam entendido da música, quais comportamentos no trânsito foram compreendidos, e assim realizava o *feedback* da atividade.

Nas perspectivas de Colôa (2017) e Zerbato (2018), o DUA é uma estratégia pedagógica concebida para melhorar e otimizar a ação de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, de modo que objetiva construir uma estrutura mais acessível ao maior número de estudantes,

reduzindo assim o processo de individualização por meio de adequações particulares para o PAEE.

#### 4.2.3.2 Planejamentos da Equipe de Ensino 2

O *planejamento de aula (3)* relatado pela professora Juliana remeteu a uma aula realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, com a participação de uma estudante surda, segundo Juliana, ainda que não conhecesse naquele momento os conceitos do DUA, ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa, ela junto com sua equipe entendeu que o planejamento foi desenvolvido a partir desses princípios de acessibilidade para toda turma.

A professora ao apresentar o relato do planejamento dividiu a aula em momentos, mas entendemos que está diretamente relacionada aos princípios do DUA (engajamento, apresentação de conteúdo e ação e expressão). Pois, no *1º momento da aula*, como atividade de engajamento, a professora Juliana realizou uma roda de conversa com os estudantes para entender quais os animais e os habitats eles conheciam, e ao dizerem, a professora traduzia em Libras, para, assim, permitir a participação da estudante surda. No *2º momento da aula*, a professora relatou que fez uma apresentação em *power point* de alguns animais, sinalizando em Libras e apresentando a escrita em português, como forma de apresentação do conteúdo. E para ação e expressão, definidos como 4º e 5º momentos, foram realizadas duas atividades para que os estudantes representassem o que entenderam sobre o conteúdo, e nas duas atividades havia uma preocupação da professora em atender individualmente o estudante surdo.

Interessante que, na última atividade da aula, a professora fez um ditado visual dos animais e seus habitats para envolver a turma na linguagem de sinais, e possibilitou um contexto de interação da aluna surda com a turma e vice-versa. A professora Juliana, mesmo com toda a dificuldade, com a condição precária de ensino, sem intérprete de Libras em sua sala, e com pouco ou nenhum incentivo por parte da Escola e da prefeitura, buscou uma formação continuada básica em Língua de sinais, investindo tempo e recursos próprios na sua formação.

O *planejamento de aula (4)* apresentado pela equipe de ensino 2, envolveu o conteúdo sobre leitura e interpretação de texto, para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com a participação de um estudante com TEA. A estratégia de engajamento envolveu a leitura de uma fábula pela professora para turma toda. Quanto a estratégia de apresentação do conteúdo envolveu a distribuição de atividade fotocopiada com imagens fora de ordem dos acontecimentos da fábula, segundo a professora, os estudantes deveriam recortar e colar no caderno a sequência cronológica da fábula, além de recontar a história por escrito, podendo até

narrar novos fatos. Para auxiliar o estudante com TEA, na mesma atividade foi acrescentado uma ordem numérica nas imagens para ajudar na sequência dos fatos, e sua realização pode ocorrer com auxílio mais direto da professora, que narraria a sequência da fábula. Na apresentação do planejamento da aula a professora Renata acrescentou:

Ao pensarmos no planejamento de aula para uma turma com um estudante com autismo, não só para ele, também serve para outros com dificuldades de aprendizagens, tentamos mostrar que a atividade tem o mesmo conteúdo, com o mesmo objetivo, nesse caso de interpretar o texto, o que diferenciou foi o acréscimo de pistas visuais, sequência numerada dos fatos na fábula e a forma do aluno com autismo demonstrar que entendeu (...) e, no caso dele, será preciso de uma atenção mais individualizada, do professor da sala comum (Equipe de Ensino 2, professora Renata – 6º encontro).

Planejar a aula numa classe diferenciada implica, primeiramente, conhecer os estudantes (avaliar interesses e competências), considerar o currículo, na medida em que se define competências, objetivos de aprendizagens associados ao conteúdo e conceitos. Além disso, envolve a construção de expectativas altas sobre a aprendizagem dos estudantes, o que irá refletir no modo como o ensino é concebido, de forma que possa prever diversas atividades e tarefas com diversos recursos, estratégias e temas de interesse e significativos para os estudantes (TOMLINSON, 2008).

Nesse sentido, Colôa (2015) reforça que nem sempre será possível que todos os estudantes façam exatamente a mesma atividade, da mesma forma e no mesmo ritmo.

Em síntese, na análise dos planejamentos das equipes de ensino 1 e 2 que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais (1º, 2º e 3º anos) identificamos que os planejamentos foram caracterizados por um esforço e investimentos para apoiar e ressignificar o ensino de determinados conteúdos e conceitos, considerando a realização de atividades ora por todos, ora pelo estudante PAEE, com possibilidades de diversificação ou modificação de estratégias, recursos materiais que correspondessem a participação de todos os estudantes. Outro aspecto importante que merece destaque durante a apresentação dos planejamentos de aula foi o aumento significativo das expectativas das equipes quanto a aprendizagem do PAEE.

#### 4.2.3.3 Planejamentos das Equipes de Ensino 3

O *Planejamento de aula (5)* contemplou o conteúdo de resolução de situações-problemas multiplicação para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, com um estudante com D.I. Para o engajamento dos estudantes foi proposta a atividade em dupla, segundo o professor Henrique, as díades deveriam ser formadas com base na tutoria por pares, ou seja, um

estudante que sabe um pouco mais poderia ajudar o outro que tem mais dificuldades. Para a apresentação do conteúdo, seria apresentado um painel com uma tabuada lúdica<sup>58</sup> e na estratégia de ação e expressão, os estudantes seriam avaliados de acordo com a resolução da atividade em dupla.

Segundo o professor Henrique, a tabuada lúdica é fixada na parede da sala de aula para todos visualizarem, e ele faz a seguinte descrição do recurso:

A tabuada funciona assim, por exemplo, vamos aprender a multiplicar a casa do “8” (8x1; 8x2 etc.), então fica o número oito fixado, daí ele multiplica por 1, por 2, por 3 e assim sucessivamente, e ao lado do número que ele é multiplicado tem o quantitativo de copos descartáveis colados, então os estudantes colocam os palitinhos dentro dos copos (professor Henrique mostrou a imagem da tabuada lúdica de multiplicação que pesquisou na internet). Então a tabuada servirá para auxiliar as duplas resolverem a situação-problema envolvendo a multiplicação, e todos poderão acompanhar. As duplas que tiverem mais dificuldades para resolver a multiplicação estarei lá para auxiliar.

Dentre as intervenções universais, a aprendizagem cooperativa é uma estratégia baseada na interação social, que consiste na organização de pequenos grupos, de modo que seus membros trabalhem em conjunto para aumentar a oportunidade de aprendizagem e a dos demais colegas (BELLO; CAPELLINI; RIBEIRO, 2018), ou seja, essa estratégia de ensino é efetiva nas áreas sociocognitivas e emocionais da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a estratégia da aprendizagem cooperativa tem muitas potencialidades para o contexto das classes comuns, pois vão desde a motivação para a aprendizagem, tempo de engajamento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a escola, autoestima, dentre outras. Estudantes que se ajudam mutuamente num sistema flexível e bem estruturado de grupos, maximizam as oportunidades de aprenderem e se desenvolverem juntos (BELLO, CAPELLINI, RIBEIRO, 2018; PUJOLÀS, 2001).

O *Planejamento de aula 6* foi reelaborado a partir de uma experiência anterior relatada pela professora Vanessa, quando atuou com uma estudante surda no 5º ano do Ensino Fundamental. A professora relatou que já havia trabalhado anteriormente com a estudante surda, utilizando materiais concretos, como sementes, grãos e obtivera um bom resultado de aprendizagem com a estudante, logo na resignificação do planejamento proposto contemplaria essa experiência anterior. Segue a síntese do relato da professora Vanessa:

Nosso foco foi o planejamento para uma turma com uma aluna com deficiência auditiva. Só lembrando, que quando eu fui trabalhar com ela as quatro operações, ainda estou na multiplicação e iniciando a divisão, ela não estava entendendo, só eu gesticulando, então pensei, vou recolher esse método tradicional de só eu ficar

---

<sup>58</sup> Essa tabuada o professor pesquisou na internet e viu que poderia utilizar na sala de aula. Disponível em: <<https://www.soescola.com/2017/09/jogo-ludico-tabuada-da-multiplicacao.html>>.

falando, e vou usar material concreto pra ela manipular, então comecei a trabalhar usando alguns grãos (milho, feijão e sementes) que tinha na escola, e percebi que rapidinho ela pegou essa questão da adição, depois da subtração e a multiplicação ela trabalha com a tabuada, da forma tradicional mesmo porque ela está conseguindo. A partir disso, nós aqui no planejamento colocamos aqui o conteúdo da divisão (...). Então utilizando também esse recurso do grão, sementes, pedrinhas porque foi com material concreto que ela entendeu, tanto que hoje em dia ela nem precisa mais dos grãos para ela fazer a conta, ela já faz sozinha. Ainda tem dificuldade com os números reservas, mas ela já sabe se virar quando eu passo para ela. Também colocamos que com a divisão podemos trabalhar com o ábaco, papel colorido. E quando eu trabalhei com grãos, ela pegou já somou e fazia a continha no seu caderno, ela já entendeu, ela mesma fazia, eu via o rostinho dela feliz, então foi assim que ela aprendeu essas três operações (adição, subtração e multiplicação) e agora é trabalhar assim com a divisão também. Dificuldades ela ainda tem, porque volta e meia eu precisava ficar lembrando ela, mas eu bati com essa questão da divisão para trabalhar com esse material concreto, para visualizar e pegar. Foi onde eu vi o potencial dela e o canal de aprendizagem, então repetirei com essa operação porque foi assim que ela conseguiu avançar. Tinha a questão de ela não ser totalmente alfabetizada em Libras, é agora que está sendo, então no início eu “penei”, mas quando entendi como ela aprendia, eu logo fui lá na cozinha da escola e peguei feijão e milho, foi quando ela começou a entender e ela ficou feliz. Agora pode passar uma continha para ela que ela faz, desse jeito aí. (Equipe de ensino 3, professora Vanessa, 6º encontro).

O que podemos destacar no relato da professora Vanessa, da equipe de ensino 3, foi considerar o repertório matemático já conquistado pela estudante, bem como valorizar seu estilo de aprendizagem com o uso de material concreto e manipulável. Nessa situação de ensino utilizou os recursos disponíveis no contexto da escola, como grãos e sementes. Compreendemos que, se a escola pública fosse priorizada em termos de políticas e financiamento público, sem dúvida, as condições de ensino da professora Vanessa seriam mais ricas e haveria mais qualidade em termos de recursos didáticos para a turma toda.

A nossa intenção na pesquisa colaborativa foi valorizar as experiências de ensino e aprendizagem bem-sucedidas, pois nos ajudam a revelar que não é a condição de deficiência dos estudantes que impossibilitam a aprendizagem, mas as precárias condições de ensino e aprendizagem que circundam o contexto escolar. Entendemos que para a construção de culturas escolares inclusivas são necessárias rupturas com as barreiras atitudinais, pedagógicas, comunicacionais e instrumentais.

No conjunto percebe-se que os exemplos de planejamentos colaborativos ilustram que as equipes, de maneira geral, perceberam a importância de oferecer aos estudantes do PAEE variadas oportunidades de participação e aprendizagem nas aulas destinadas à turma, e não em atividades descontextualizadas e com baixas expectativas. Demonstraram ainda que compreenderam a importância de diferenciar a organização da aula para o trabalho em grupo,

os materiais, as estratégias, as instruções em variadas modalidades sensoriais, a fim de contemplar a diversidade do PAEE.

Entretanto, o foco da diferenciação ainda parece centrado em responder as diferenças dos estudantes do PAEE, em adaptar o ensino para eles, e não necessariamente na possibilidade de que as diferenciações no ensino, nos princípios do DUA e a aprendizagem cooperativa podem ser aplicadas e beneficiam todos os alunos, por isso são consideradas estratégias universais.

#### 4.3 A DIMENSÃO FORMATIVA DO TRABALHO COLABORATIVO: CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O programa de formação continuada via colaboração entre professores da classe comum, do AEE e demais profissionais da escola ocorreu por meio do uso de uma diversidade de ferramentas formativas como: a discussão de situações-problemas do contexto escolar, debates de casos de ensino, elaboração e relato em conjunto de casos de ensino, co-elaboração de planejamento de aula, debates com a pesquisadora e convidados sobre temáticas da Educação Especial, possibilitando ao grupo-formação trocas de conhecimentos e experiências laborais, aprendizagem individual e coletiva, resultando, de maneira geral, desenvolvimento profissional para todos os colaboradores.

Nesta seção discutiremos a dimensão formativa do trabalho colaborativo, considerando suas limitações e contribuições no processo de desenvolvimento profissional, para isso, organizamos as seguintes subcategorias: 4.3.1) Oportunidades de formação centrada na escola: o trabalho colaborativo como contexto de aprendizagens; 4.3.2) Conteúdos e estratégias potentes na formação dos colaboradores; 4.3.3) Limites da formação continuada via colaboração entre professores e demais profissionais da Escola; 4.3.4) Potencialidades da formação continuada via colaboração entre professores e demais profissionais da Escola.

##### **4.3.1 Oportunidades Formativas centrada na Escola: O Trabalho Colaborativo como Contexto de Aprendizagens**

Os contextos escolares com suas limitações, potencialidades, recursos e características se constituem como espaços para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, professores e demais profissionais da escola. Na perspectiva de Day (2007), o desenvolvimento profissional contínuo deveria ser um aspecto comum para aqueles que atuam na Educação Escolar, dadas

as mudanças constantes em currículos, nas abordagens de ensino, nas condições em que trabalham e nos fatores externos que impactam diretamente no funcionamento da escola, desde fatores socioeconômicos, ambientais e culturais, afetam diretamente todos os profissionais da escola e os estudantes. O reconhecimento das equipes 1 e 2, que o contexto de trabalho é um espaço formativo potente de atendimento de suas demandas são afirmados nos excertos:

Nós temos a formação, mas nós não temos uma formação direcionada a Educação Especial, e não nos cabe dizer “ah eu não vou ficar com esse aluno”, porque nós conhecemos a questão da legislação e da inclusão, o aluno tem direito e o pai também tem direito a essa matrícula, só que a gente também enquanto docente e profissional, nós precisamos desses mecanismos, nós precisamos dessas formações na escola, deste tipo que estamos tendo agora, que é justamente para viabilizar um trabalho mais colaborativo, e assim nos ajudar dentro e fora de sala de aula com nossos alunos com deficiência. (Equipe de Ensino 1, Professora Isadora - Trecho retirado da atividade 4- Diálogos sobre a devolutiva de resultados preliminares- 3º encontro).

Nós acreditamos que a escola como ambiente de aprendizagem, não só para alunos, mas para professores e profissionais que atuam em diferentes serviços deve ser um espaço que estimule novas aprendizagens, com formações internas e com parcerias externas (...). Todos nós profissionais somos importantes para construção da escola mais inclusiva, portanto, todos devemos participar de espaços como esse. (Equipe de Ensino 2, Professora Renata - Trecho retirado da atividade 4- Diálogos sobre a devolutiva de resultados preliminares- 3º encontro).

As reflexões provocadas pelas equipes de ensino 1 e 2 coadunam com as proposições teóricas de Hargraves (1988) e Day (2001) ao considerarem que deve existir oportunidades de aprendizagem centradas na escola, reconhecendo que os professores e demais profissionais devem ser incluídos em espaços de aprendizagem, dado que esse processo é contínuo e permanente. O local de trabalho, sem dúvida, é o lugar das práticas profissionais, configurando-se num ambiente de encontros, diálogos, conflitos, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Portanto, ao ser esse ambiente tão heterogêneo e rico de interações deve ser um espaço potente de co-formação e *não conformação (grifos nossos)*, posto que na escola ocorrem reflexões individuais e coletivas, na prática e sobre a prática, onde se partilham e discutem desafios e possibilidades de melhoria da educação, além de permitir o desenvolvimento de processos coletivos em que os professores e demais profissionais podem modificar as suas aprendizagens, romper com culturas, práticas tradicionais e obsoletas. É inegável que as mudanças individuais ocorrem quando os profissionais transformam o próprio ambiente em que desenvolvem suas práticas e atividades, por isso, “é este processo ecológico de mudança que se deve fazer emergir, adotando estratégias de formação centrada na escola” (CANÁRIO, 1994, p. 27).

De maneira incontestável, o trabalho colaborativo na escola precisa ser encarado e vivenciado como uma filosofia de trabalho entre profissionais da escola, com reconhecimento de que os saberes e experiências profissionais são diferenciadas, significando, na concepção de Rabelo (2012) uma “atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro, e assim construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e da sala de aula” (p.53). Dito de outro modo, para que seja possível a constituição de culturas escolares colaborativas, faz-se necessário que profissionais da escola reconheçam “uns” nos “outros” as capacidades de discussão dos problemas que são comuns, de modo que haja fortalecimento da colaboração, para assim encontrarem soluções e alternativas no interior da escola, resultando no envolvimento individual e coletivo.

O programa formativo com suas temáticas, estratégias e ferramentas incentivou atitudes pró-colaborativas entre professores, como apontado pela professora Adele e estimulou a co-construção de ideias para a constituição de ambientes interativos entre professores e demais profissionais, assumindo-os como protagonistas das mudanças na cultura escolar, como demonstraram os excertos:

Agora vou colocar algo positivo que aconteceu, pois venho fazendo muitas críticas sobre a realidade da escola, lembrei de uma situação positiva que nossos encontros vêm possibilitando, a professora Renata foi lá comigo hoje e colaborou com duas atividades, uma para o aluno B e outras para os demais estudantes que estavam com dificuldades. Achei muito positivo a iniciativa dela, foi lá comigo e tal, perguntou se eu precisava de ajuda com minha classe. Eu vejo como uma questão de colaborar, a parceria para além do espaço daqui dos encontros formativos. Então olhei a atividade que tinha um suporte visual bem interessante e estava de acordo com o conteúdo da sala, então achei muito legal da parte dela, e sem dúvida, uma atitude colaborativa (Equipe de ensino 2, professora Adele - 3º encontro).

Nós temos aqui uma ideia interessante, precisamos ter uma sala, ou melhor um laboratório para construirmos e guardarmos recursos didáticos construídos em equipes de ensino, de acordo com os planejamentos que são comuns ou mesmo diferentes, assim teríamos uma sala para guardar esses recursos. Todo mundo teria acesso e utilizaria quando necessário (Equipe de ensino 3, professor Edson- 5º encontro). Professor Henrique da mesma equipe complementa: podemos pensar em momentos coletivos de construção de material, porque esse material pode auxiliar muitas turmas e professores. Assim todos têm acesso porque a produção será coletiva, com objetivo de levar a aprendizagem a todos os alunos (5º encontro).

Consideramos, a partir do que é sugerido pelas equipes de ensino 2 e 3, que há indícios que formação continuada centrada na Escola possibilitou a construção de respostas aos mais variados problemas, bem como na definição de (novos) projetos pedagógicos. Desse modo, a Escola é concebida como local potencialmente formativo e um lugar que permite a reflexão-crítica e a procura de intervenções para situações concretas de processos educacionais e transformações no cotidiano dos profissionais que lá desenvolvem suas atividades (BARROSO,

2003; FORTES, 2009). Na perspectiva de Nóvoa (1992), a formação centrada na escola é indissociável dos projetos profissionais e da cultura escolar organizacional.

A formação de profissionais da escola, para se adequarem as exigências dos nossos dias necessitam adotar uma perspectiva que saliente a relevância da investigação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do local de trabalho e da reflexão dos próprios envolvidos no processo formativo (MARCELO, 1999). Entretanto, como afirmam diversas pesquisas (LITTLE, 1990; HARGREAVES, 1998; LIMA, 2002; ROLDÃO, 2007), a escola, historicamente, se caracteriza por uma cultura, hegemonicamente individualizada e fragmentada (currículo, formação inicial e continuada dos professores e profissionais, práticas isoladas, dentre outros), ou seja, ainda é bastante afastada de uma cultura colaborativa, logo, seus profissionais não tem o hábito de partilhar e realizar trabalho conjunto com seus pares.

Na perspectiva de Barroso (2003), para que seja possível pôr em prática a modalidade de formação que permita aos profissionais da educação aprenderem por meio da organização e das situações de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar as experiências desses profissionais, a criar condições para que eles participem na tomada de decisão em todos os aspectos da escola, incluindo suas demandas de formação. Portanto, o contexto formativo deverá permitir aos professores e demais profissionais o conhecimento detalhado e real da organização em que trabalham, o diagnóstico dos seus problemas e a mobilização de suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem as soluções possíveis nas situações de trabalho. A articulação dos contextos de formação com o contexto de trabalho permitirá a possibilidade de operacionalizar transformações, a partir de propostas que nasçam no interior da própria escola.

Logo, o modelo de formação continuada, centrada na escola, com viés colaborativo considerou a prática docente e profissional como ponto de partida, conseqüentemente, resultando numa maior interação entre os participantes, a fim de valorizar os saberes e as experiências, trouxe, assim, constantemente, componentes enriquecedores para o processo formativo.

#### **4.3.2 Conteúdos e Estratégias Potentes na Formação de Colaboradores da Escola**

O contexto colaborativo com auxílio de diferentes estratégias e ferramentas formativas foram favoráveis a conquistas de novos conceitos, conhecimentos e ressignificação de aprendizagens, possibilitando desenvolvimento profissional no campo político, filosófico e da

prática pedagógica inclusiva. Em suma, a variedade de estratégias formativas, via colaboração entre professores e demais profissionais da escola, convidados externos e pesquisadora provocou nas equipes de ensino a necessidade de mobilização de conhecimentos, atitudes e resignificação de práticas pedagógicas.

Como já apontado anteriormente, os conteúdos formativos foram se constituindo a partir das demandas formativas dos participantes, obtidos por meio das observações no cotidiano da escola e com levantamento durante os encontros. A cada momento a pesquisadora readequava e reorganizava os conteúdos, de acordo com as necessidades dos participantes, mas sem perder o foco de nossa pesquisa colaborativa. É importante enfatizar que neste tipo de pesquisa as ferramentas formativas produzem dados para nossas análises empíricas.

Durante o planejamento da pesquisa organizamos uma estrutura inicial de temáticas, de acordo com nossos objetivos investigativos, todavia, durante o processo de pesquisa fomos ajustando, reelaborando, reorganizando os temas/conteúdos, ferramentas e estratégias, de acordo com as demandas das equipes de ensino, mas sem perder nosso foco principal da pesquisa: elaborar, implementar e avaliar um programa de formação continuada via colaboração entre professores e demais profissionais da escola, para fomentar/estimular/incentivar o trabalho colaborativo com vistas a potencializar estratégias organizacionais e pedagógicas para inclusão de estudantes PAEE nas classes comuns. Quanto aos conteúdos e estratégias os participantes apontaram como propositivos:

A forma como foram organizados os conteúdos nos auxiliou a entender elementos mais amplos da cultura escolar a aspectos mais específicos da cultura colaborativa para inclusão e estratégias de ensino inclusivas. Tudo isso nos deu novas ideias e ampliou nossos horizontes (Equipe de Ensino 1, professora Serena, 7º encontro).

A exposição e discussão sobre a importância do ensino colaborativo, com foco na diminuição das barreiras de aprendizagens no contexto da sala de aula me fez pensar sobre a necessidade de desenvolver um trabalho conjunto com a professora do AEE (Equipe de ensino 2, professora Adele – 7º encontro).

Vejo que as temáticas debatidas foram satisfatórias e transformadoras para minha atitude frente o trabalho colaborativo para inclusão. Os exemplos, os relatos e materiais apresentados abriram caminhos para novas práticas na sala de aula (Equipe de ensino 3, professora Teresa – 7º encontro).

Dentre as estratégias bem avaliada pelo grupo-formação foi trazer convidados externos para debater a temática sobre estratégias e práticas inclusivas, demonstrado a seguir:

Uma estratégia que gostei muito foi a vinda de convidados, particularmente, do convidado-palestrante com deficiência, pois ele (palestrante) além de sua contribuição com o debate teórico sobre o direito à inclusão, teve seu próprio exemplo de vida, pois mostrou que é possível uma pessoa com necessidades especiais avançar nos estudos, na carreira profissional. Gostei muito, foi um caso de ensino real, protagonizado e

relatado por uma pessoa com deficiência (Equipe de ensino 1, professora Adele - 7º encontro).

Eu gostei da vinda do professor palestrante, ele mostrou na prática, com sua experiência de vida que é possível, que as pessoas com deficiência podem chegar onde elas quiserem, mas para isso é preciso quebrar as barreiras sociais, educacionais e estruturais (Equipe de ensino 2, professora Renata – 7º encontro).

A vinda do professor-palestrante com deficiência foi muito motivante para mim e para minha prática, me fez acreditar mais no potencial dos meus alunos (Equipe de ensino 3, professora Vanessa – 7º encontro).

Na perspectiva das Equipes de ensino 1, 2 e 3 sobre conteúdos e estratégias que deveriam ser mais explorados no Programa de Formação, se remetem a experiências bem-sucedidas de ensino, a atividades mais práticas, como a elaboração de recursos didáticos:

A abordagem teórica e levantamento da realidade da escola debatidos, bem como as trocas de experiências entre os professores que tem alunos especiais com todos favoreceu nossa aprendizagem. O que avaliamos que faltou em termos de conteúdo foi apresentar mais experiências que deram resultados positivos para dar “norte” a quem está com mais dificuldade em desenvolver o trabalho com aluno especial dentro da sala regular. E em termos de estratégias foi incluir mais dinâmicas de trabalhos práticos (Equipe de ensino 1, professora Aline – 7º encontro).

A apresentação das abordagens dos temas que nós professores sentimos dificuldades em trabalhar na Educação Especial nos auxiliou a pensar em práticas pedagógicas mais diversificadas. Destacamos que poderíamos ter mais momentos com atividades práticas para serem trabalhadas com as crianças. Então deixo como sugestão mais momentos de apresentação e confecção de atividades práticas (Equipe de ensino 2, professora Santana, 7º encontro).

O momento de construção de materiais para utilizar nas aulas, em forma de oficinas poderia ser mais explorado (Equipe de ensino 3, professor Edson, 7º encontro).

Esquisani (2013), em estudo sobre o que buscam os professores de programas de formação continuada, identificou que eles esperam novidades e “técnicas” que sejam aplicadas na sala de aula. Para explicar essa preferência pelo instrumental a autora distingue dois modelos de formação: a racionalidade prática e racionalidade técnica. No modelo da racionalidade técnica, o docente é visto como um técnico, um especialista que utiliza na sua prática cotidiana, as regras, pressupostos e metodologias que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. No modelo de racionalidade prática, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica sendo a formação docente, neste caso, permeada por um princípio de reflexão sobre a prática. A autora conclui que, por mais que programas de formação continuada baseados na racionalidade prática sejam desejáveis, a racionalidade técnica sempre está no horizonte dos professores que muitas vezes preferem valer-se do receituário, no qual técnicas e procedimentos já testados e aprovados em realidades diferentes são repassados ao docente para serem imitados.

Na situação de ensino à estudantes do PAEE esse desejo pela técnica parece ainda mais intenso e frequente, na medida em que o modelo médico da deficiência sempre reforçou a lógica categorial, induzindo a ideia de que para cada categoria há uma fórmula, método, ou jeito de se ensinar que precisa ser dominado pelos professores. E desconstruir esses conceitos rígidos e estereotipados acerca do ensino dessa população deve ser um dos objetivos da formação.

#### **4.3.3 Limites da Formação Continuada Via Colaboração entre Professores e Demais Profissionais da Escola**

Neste item apontaremos alguns limites do Programa de Formação via colaboração, decorrentes das condições estruturais nos âmbitos político, da cultura organizacional escolar e das limitações próprias de um programa de formação continuada de professores e demais profissionais, centrada na escola. Nós apresentamos de forma separada as dimensões (política e organizacional) para tornar mais didático, mas estão amplamente imbricados.

No *âmbito da conjuntura política*, a ênfase recai sobre o local e nacional: situamos que o 1º semestre de 2019 foi um contexto nacional e local marcado por paralisações e greves do setor da educação, o que culminou na interrupção da agenda dos nossos encontros. No contexto local, os meses de maio e junho de 2019 foram marcados por paralisações em diferentes setores do Estado e município, como as paralisações dos trabalhadores da educação e da saúde. Sem dúvida, o 1º semestre de 2019 foi bem difícil para a realização da pesquisa colaborativa, no entanto, nós compreendemos esse cenário de lutas e disputas. Por exemplo, em um dos encontros a gestora da escola queria agendar nosso encontro num período de paralisação das aulas, imediatamente, assumimos a posição que apoiávamos a luta dos professores e demais profissionais da escola, pois reivindicavam por melhores condições de trabalho e valorização dos seus planos de carreira. Entendemos que sem essas condições a inclusão escolar não se materializa.

Ainda sobre a conjuntura da rede estadual do Amapá, o governo acionou a justiça para criminalizar o movimento dos professores e demais profissionais da educação que estavam no contexto das paralisações, acusando o sindicato dos profissionais da educação de não cumprir a lei, e estipulou uma multa milionária diária, buscando sufocar e calar o movimento. Logo, os professores e demais profissionais sob forte pressão judicial foram obrigados a retornar as salas de aulas. Na esfera do contexto do município estudado os professores paralisaram em busca de

melhores condições de trabalho e reajuste salarial, o que não teve respostas, e estes obrigatoriamente retornaram para suas escolas.

Nesse período marcado por intensos processos de retiradas de direitos dos trabalhadores e intensificação dos ataques a Educação pública e gratuita, realizar uma pesquisa de cunho colaborativo com foco na formação continuada de professores e demais profissionais, centrada na escola, apresentou-se como um enorme desafio, dado que todos esses ataques impactam diretamente nas condições de trabalho, saúde física e mental, bem como em fatores motivacionais desses profissionais em seus ambientes de trabalho.

No âmbito da *cultura escolar organizacional e estrutural* elencamos as seguintes condições que limitaram a realização da formação continuada, centrada na escola: 1) Falta de disponibilidade de tempo-espço para realização dos encontros na Escola, gerando mudanças constantes do cronograma, dado que a maioria dos projetos externos e internos eram realizados em sábados letivos, o que deixou distante as datas de alguns encontros; 2) Infrequência e desistência de alguns participantes no processo formativo; 3) Licença de duas professoras da Educação Especial (Licença médica e licença prêmio), não havendo o cumprimento da chamada de outros professores para o AEE por parte da Secretaria municipal de Educação, ocasionando carência de profissionais especialistas para atuarem na sala de recurso da escola.

Precisamos considerar que a questão da formação continuada de professores e demais profissionais da escola não pode ser analisada de forma descontextualizada do projeto em curso da Educação Escolar Pública que, historicamente, vem sucateando as escolas públicas, precarizando as condições de trabalho, desvalorizando a carreira no magistério com baixos salários e ampliando suas jornadas de trabalho (SAVIANI, 2009). De modo inegável tudo isso impacta na qualidade do trabalho docente e dos demais profissionais na escola, bem como interfere diretamente em suas participações em processos formativos. Porquanto, a falta de condições para o exercício profissional opera como fator de desmotivação, desestímulo pela procura e participação em cursos de formação continuada e à dedicação aos estudos.

E por fim as *próprias limitações de um programa formativo, centrado na escola*, convém atentar aqui para os sentidos que se revestem a formação continuada centrada na escola, pois ao mesmo tempo que se tem a intenção de (trans)formar o professor e demais profissionais da escola no seu contexto de trabalho, apresenta limites que devem ser considerados, a própria provisoriedade dos conhecimentos adquiridos, os quais devem ser revisados e ampliados ao longo do exercício profissional, apostando em processos permanentes de formação.

Ressaltamos que, por se tratar do desenvolvimento e aplicação de um programa de formação com carga horária definida previamente e temáticas construídas coletivamente, a

partir do foco da pesquisa, nem todas as respostas as angústias, anseios, incertezas das equipes de ensino tinham resultados imediatistas e a curto prazo, ou mesmo seriam um “pacote” pronto e acabado de soluções “ideais”, porque tais respostas são *processos* que deverão ser constituídos pela organização coletiva dos professores e demais profissionais da escola, na defesa de políticas e financiamento público para o enfrentamento dos desafios das condições materiais/estruturais que se encontram as escolas públicas. Contudo, entendemos que o acesso ao conhecimento socialmente produzido, a instrumentalização dos professores e dos demais profissionais da escola constituem um dos pilares para a defesa de um projeto de Educação Escolar pública e gratuita que tem como princípio fundamental a qualidade do ensino para todos os estudantes e condições dignas de trabalho para todos os profissionais da educação.

Concordamos com as proposições dos participantes sobre a necessidade de mais tempo para formação continuada na escola, para assim conhecerem e efetivarem práticas colaborativas no cotidiano da escola e aprofundamento de novos conceitos, como culturas escolares colaborativas e estratégias universais de ensino para a classe toda (dentre DUA, Ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa). A seguir destacamos alguns excertos:

Foi pouco tempo e espaços distantes dos encontros (Equipe de ensino 1, professora Teodora - 7º encontro).

Pouco tempo para abordar todos os temas (Equipe de ensino 1, professora Samara - 7º encontro).

Pouco tempo para momentos de atividades práticas para serem trabalhadas com as crianças (Equipe de ensino 2, professora Santana - 7º encontro).

O tempo não foi suficiente para um melhor entendimento de todos os conceitos abordados. Mas o pouco tempo que estivemos aqui foi muito proveitoso (Equipe de ensino 3, professor Edson - 7º encontro).

Outro limite de nosso programa de formação continuada remeteu ao currículo do programa, ainda que buscássemos atender ao máximo as necessidades/demandas formativas, a cada encontro surgiam novas demandas que nem sempre se articulavam ao nosso foco de estudo. Atender um grupo-formação bastante heterogêneo com papéis, funções e posições hierárquicas diferentes na escola, com necessidades formativas diversificadas, sem dúvida, foi uma tarefa árdua e desafiadora.

#### **4.3.4 Potencialidades da Formação Continuada Via Colaboração Entre Professores e Demais Profissionais da Escola**

Dentre os princípios fundamentais da realização de um trabalho colaborativo na escola estão o seu caráter voluntário e a relação paritária entre os participantes, ambos exigem tempo,

segurança e confiança nos parceiros. Ressaltamos aqui o sentido de voluntário, remetendo a concepção de assumir a filosofia do trabalho colaborativo como dimensão do trabalho pedagógico coletivo, indissociável dos princípios da cultura inclusiva.

No discurso dos participantes demonstraram mais confiança e segurança para buscar e realizar o trabalho colaborativo com seus colegas, reconhecendo seus limites, mas reafirmando as potencialidades do trabalho colaborativo para a construção de uma escola com cultura inclusiva:

No início eu fiquei meio receosa em falar das minhas dificuldades em ensinar estudantes com deficiência, mas ao longo do curso percebi que estávamos aqui para aprender e compartilhar nossas dificuldades com nossos colegas de trabalho, e assim um ajudar o outro (Equipe de Ensino 1, professora Letícia - 7º encontro).

Acredito que, para melhorar a inclusão nas escolas é necessário o próprio professor ser incluído nesse processo como um ser em formação, e seu trabalho reconhecido como em constante evolução. Faz parte da natureza humana, e particularmente, dos professores e demais profissionais se acharem “inconclusos”, com diferentes demandas. Demandas que vão desde o sentimento de não se sentir capaz de ensinar para esse público com sucesso. Então me vem a seguinte reflexão: Na verdade não é só o professor ou professora, modifico minha fala para dizer “a escola”, é a escola que tem necessidades (demandas) e oferece muitos obstáculos, portanto, é ela (escola) que precisa se ver, olhar para dentro si e mudar, se envolver mais com os estudantes, quebrar as barreiras, reconhecer sim seus limites, mas avançar em sua melhoria para atuar com todos os alunos. (Equipe de ensino 2, Professora Adele - 7º encontro).

Concordamos que uma das potencialidades da formação continuada centrada na Escola é a qualidade das interações entre os participantes, possibilitando a co-construção de conhecimentos, a ampliação de repertórios, a comunicação mais efetiva entre os profissionais, havendo o fortalecimento das relações interpessoais e de comunicação. Tais elementos são essenciais para o processo desenvolvimento profissional. No excerto a seguir, a professora Serena, aponta como o processo formativo via colaboração favoreceu seu desenvolvimento profissional:

Apesar de não ter aluno público da Educação Especial na minha sala de aula, os encontros me possibilitaram ter um olhar mais atento, diferenciado para inclusão e para meus colegas de trabalho. Pois futuramente poderei ter um aluno com deficiência em minha sala, e penso que toda ajuda dos colegas será bem-vinda. Ouvir as angústias dos colegas profissionais para buscar estratégias e desenvolver um trabalho adequado e satisfatório com o público da Educação Especial, me fez olhar que a troca de experiências nos ajuda a responder certos desafios na escola (Equipe de ensino 1, professora Serena - 7º encontro).

A comunicação entre professores e demais profissionais da escola é um instrumento importante de promoção de relações de ajuda (LIMA, 2002). O autor apoia-se nos estudos de Nias, Southworth e Yeomans (1989) que argumentam que as conversas e a comunicação verbal entre professores podem se constituir o principal meio pelo qual uma cultura de colaboração é

desenvolvida e mantida nas escolas. Flores (2017) complementa que fatores que se situam a um nível mais subjetivo/pessoal e que se apresentam como potencializadores do desenvolvimento profissional e da colaboração entre docentes, como disposições para aprender, o profissionalismo, motivações, relacionamento interpessoal, comprometimento e iniciativa, a gestão da vida pessoal e profissional, as necessidades pessoais e profissionais (interesses) etc.

A multiplicidade de ferramentas e estratégias formativas como: análise e síntese de situações-problemas da sala de aula, exposição de temas pela pesquisadora com apresentação em *power point*, exibição de curta-metragem, devolutiva dos dados iniciais, elaboração e apresentação de casos de ensino, elaboração e apresentação de planejamentos de aula em equipes de ensino e debates de temas da Educação Especial com convidados externos, possibilitaram momentos muito ricos e dinâmicos de interação entre as equipes de ensino e internamente nas próprias equipes.

Sem dúvida, ao mesmo tempo que a diversidade de ferramentas e estratégias formativas geraram uma quantidade enorme de dados da pesquisa, elas foram muito propositivas para estimular a comunicação e interação entre os participantes com a pesquisadora, além de potencializar diferentes formas de expressão tanto oral quanto escrita, acionando diferentes canais de aprendizagem dos profissionais.

Com base no exposto acima, entendemos que a diversidade de estratégias e ferramentas formativas que potencializam diferentes canais de aprendizagem, ação e expressão dos professores e dos demais profissionais da escola favoreceram o processo reflexivo e a tomada de consciência de aspectos que precisavam ser melhorados na dimensão pedagógica do trabalho colaborativo. As produções escritas oriundas da síntese das situações-problemas da produção escrita e oral dos casos de ensino e da elaboração dos planos de aula, ao nosso entender, facilitaram a sistematização de experiências pedagógicas inclusivas, servindo de estímulo à resignificação e inovação de práticas pedagógicas e reflexões sobre estratégias organizacionais para a constituição do trabalho colaborativo para a melhoria da inclusão do PAEE na escola. Ademais, a utilização da multiplicidade de ferramentas formativas serviu para ilustrar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vividos pelos professores da classe comum que atuam com e sem estudantes PAEE, da professora do AEE e dos demais profissionais que participaram de todo processo formativo.

Destarte, os dados apontaram que sem as interações e os debates coletivos, alguns desses profissionais pouco teriam tido a oportunidade de olhar mais criticamente para suas atuações, de forma capaz de incitar uma compreensão mais ampla ou mesmo uma transformação. As ferramentas que possibilitam ação e expressão dos profissionais junto com

seus pares sugerem, assim, a relevância desses profissionais da escola a se envolverem continuamente em processos reflexivos de modo a rever, avaliar e transformar suas práticas.

Para ilustrar o que acabamos de descrever, apresentamos esse momento representativo das interações entre as professoras Renata e Serena, indicando que no curso do trabalho pedagógico colaborativo há oportunidade de revisão de conceitos e práticas, de aprendizagem com o outro, focalizando, principalmente, na melhoria do ensino para a classe toda:

As ideias de recursos apresentadas em um de nossos encontros me incentivou a produzir materiais sobre formação de palavras, com a dica sobre plastificar alguns materiais para serem recursos de manuseio mais duráveis, eu assim o fiz, então os estudantes que estavam no reforço manusearam, brincaram e o resultado foi surpreendente, o interesse deles foi muito maior do que quando utilizava atividades xerocopiadas ou escrita lá na lousa, e ontem já estavam me perguntando se teria assim reforço com essas atividades, por eles eu fazia todos os dias atividades assim (Equipe de ensino 2, professora Renata). Professora Serena (Equipe de ensino 1) interrompe e fala: não precisa ser só numa atividade ou aula de reforço para usar recursos. Temos que fazer na sala de aula para a turma toda porque esses materiais estimulam o engajamento, o envolvimento de todos com a tarefa. Professora Renata complementa: eu utilizo a interação entre alunos também, eu *pego* aquele aluno que está um pouco mais avançado para ajudar os demais porque assim não fica tudo centrado no professor, eles me ajudam. Por exemplo, aquele que termina a atividade primeiro, ele já vai auxiliar aquele que tem mais dificuldade, e assim vamos trabalhando (7º encontro).

Reafirmamos a necessidade de espaços para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores e demais profissionais da escola. Espaços esses ricos de interação profissional, que proporcionem o encontro entre profissionais que trabalham nas escolas, para que possam compartilhar experiências, saberes e refletirem sobre suas práticas, em prol da elaboração de estratégias (pedagógicas e organizacionais) de enfrentamento às situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Em outro excerto, destacamos o relato da professora Samara, que no início se sentia desmotivada em participar do processo formativo, mas ao longo do seu envolvimento no curso sentiu-se segura em buscar alternativas para a melhoria do ensino:

No começo eu me senti desesperada, não sabia como lidar e ensinar com meu aluno com suspeita de autismo, me sentia sozinha na sala de aula para desenvolver as atividades, e eu achava que não conseguiria, o aluno especial vinha para minha sala, não sabia o que fazer e achava que não tinha jeito, sentia que eu não tinha formação suficiente (...). Eu, as vezes vinha para curso desmotivada, cansada, achando que seria mais um curso, que obrigatoriamente deveria estar aqui, no entanto, fui percebendo ao longo do curso, com relatos dos meus colegas, discussões que também era possível ensinar meu aluno. Me baseei nos exemplos de atividades e recursos que a pesquisadora trouxe, então fiz algumas atividades na sala e comeci a perceber que meu aluno tinha interesse, que estava tentando resolver a atividade. Depois fui questionar para coordenadora sobre a necessidade de uma auxiliar em sala, já que estamos com carência de professor do AEE, daí a coordenadora viu a importância e fui atendida. Hoje eu tenho uma auxiliar/estagiária que me ajuda muito na construção de recursos e de atividades. Antes o estudante C nem parava na sala de aula, hoje ele já dá uma resposta melhor, tentando fazer a atividade, ele já fica sentado e sei que ele pode aprender. (Equipe de ensino 1, professora Samara, 7º encontro).

Processos formativos e colaborativos, que se fundamentam em princípios da cultura inclusiva devem conceber os profissionais como protagonistas das mudanças a serem realizadas na cultura escolar, e, portanto, as ferramentas formativas são concebidas como mediadoras instrumentais, que possibilitam retratar as experiências vividas no ambiente escolar. Dito de outro modo, tais ferramentas devem ser capazes de viabilizar o compartilhamento de conhecimentos, favorecendo trocas e o diálogo entre pares, ajuda mútua, confrontando ideias e práticas pautadas no respeito e na ética profissional, além de servir como estímulo à tomada de decisão sobre os rumos da própria ação pedagógica e da cultura organizacional da escola. A seguir destacamos os relatos emocionados da professora Leticia e da cuidadora Educacional Meire:

Primeiro que fico sempre emocionada em ver o estudante “S” escrever seu nome sozinho com o uso do alfabeto móvel. Antes o “S” não ficava na sala, assim que o pai dele chegava para trazê-lo na sala, ele já queria ir embora junto com o pai. Hoje o estudante “S” vem com o pai e já leva o pai na porta, fazendo gesto para ele ir embora, que ele irá fazer a atividade. Eu e a minha auxiliar já deixávamos as atividades adaptadas na mesa do “S”, e quando ele visualizava a atividade, nossa, abria aquele sorriso. A gente sabe que ele consegue, mas por que tem gente que ainda duvida? E “S” tem sido inspiração para nós melhorarmos nosso trabalho. Ele pode. Ele consegue e nós vamos fazer o que for possível para ele aprender. Eu até trouxe um recurso que desenvolvi com a auxiliar para alfabetização de “S” (mostra um recurso produzido com materiais alternativos), [Meire interrompe e complementa]: como nós tivemos “dicas” aqui no curso para produzir recurso com materiais mais duráveis, consistentes para ele não rasgar e atrativo, pois é colorido, assim o fizemos. Esse recurso também utilizamos com outras crianças quando há necessidade, sem dúvida, se tivéssemos mais condições faríamos para todos. [Professora Leticia complementa]: Nossa, a Meire me ajuda muito, vejo com extrema importância, profissionais de apoio para auxiliar na construção de atividades, da aplicação e auxílio aos alunos com deficiência e de outros com maiores dificuldades. (Equipe de ensino 1, professora Leticia e Cuidadora Educacional Meire - 7º encontro).

Esse é um ponto que merece destaque, pois valoriza a formação continuada que ocorre no contexto de trabalho, privilegiando a potencialidade do trabalho colaborativo, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses e demandas dos professores e demais profissionais da escola, além de assumir os profissionais como corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Percebemos um movimento de práticas reflexivas, aprimoramento de intervenções de ensino num protagonismo e direcionamento da prática para uma dimensão pedagógica mais autônoma e crítica. Ainda que percebamos que as condições de ensino não eram as ideais, a professora Letícia e a cuidadora Meire buscaram uma sintonia em suas ações pedagógicas e com os recursos que tinham disponíveis garantir a aprendizagem do estudante PAEE.

Consideramos que a qualidade das interlocuções, intervenções entre os participantes e a pesquisadora, bem como a participação de convidados externos foram fundamentais para o alcance de nossos objetivos no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do grupo-formação.

Conforme os resultados aqui apresentados, confirmamos que nosso Programa de Formação via colaboração entre professores e demais profissionais da escola foi potente para dimensão pedagógica do trabalho colaborativo com foco na inclusão escolar nos seguintes aspectos: a) condições para que o grupo-participante, organizado em equipes de ensino, aprendessem e aprimorassem seus conhecimentos teóricos, práticos, refletindo sobre as condições de ensino e aprendizagem de estudantes PAEE; b) Potencializou o trabalho pedagógico colaborativo entre classe comum e AEE, com todas as limitações e precárias condições do AEE; c) A diversidade de ferramentas formativas potencializou diferentes canais de aprendizagem para o desenvolvimento profissional; d) o trabalho pedagógico em equipes de ensino, com professores que atuavam e não com PAEE, professora do AEE e demais profissionais, ao mesmo tempo que foi desafiador (porque há experiências profissionais, demandas formativas diferentes, com papéis e funções diferentes) se mostrou um contexto rico de interações tanto internamente entre as equipes quanto externamente no grupo maior.

Analisamos que os objetivos do programa de formação, de modo geral, foram alcançados, pois ocorreram importantes contribuições à formação dos professores e demais profissionais da escola, assim como houve incentivo ao seu protagonismo: espaço para expressarem suas atitudes, concepções, crenças, valores que envolvem a cultura da escola e sua implicação nas práticas pedagógicas para a inclusão escolar, assim como puderam ressignificá-las, transformá-las de modo a buscar atender as necessidades específicas do PAEE.

#### 4.4 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA VIA COLABORAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

A fim de realizar uma avaliação da validação social da pesquisa, os participantes responderam a uma ficha (APENDICE I) formulado para tal objetivo. A ficha de avaliação foi composta de duas partes – **Parte A**- questões fechadas, nas quais utilizamos escalas de satisfação que variavam de 1 a 5, onde: 1- Insatisfatório/sem importância; 2- Pouco satisfatório/Pouco importante; 3- Regularmente satisfatório/Regularmente importante; 4- Satisfatório/importante e 5- Muito satisfatório/Muito importante. A **parte B** foram organizadas questões abertas. A partir das respostas dos participantes tanto na parte **A** quanto **B**, os

resultados serão compilados em dois eixos centrais de análise: a) *Contexto estrutural e pedagógico-didático do Programa Formativo*, b) *Aspectos formativos, viabilidade do Programa de Formação continuada via colaboração*.

a) Contexto estrutural e pedagógico-didático do Programa Formativo

Considerando que três equipes de ensino finalizaram o curso, totalizando 19 respondentes da ficha de avaliação. Quanto a avaliação das respostas no tópico de estrutura física e organizacional<sup>59</sup>, identificamos que a grande maioria situou na escala 4, revelando ter sido o grau satisfatório/importante. Enfatizamos que todos os encontros formativos foram presenciais e realizados no espaço físico da escola e com recursos multimídia (datashow, caixa de som) disponibilizados pela própria escola, somente o notebook foi o de uso pessoal da pesquisadora.

Outro aspecto que merece ser destacado no item estrutura se remete aos dias das reuniões que foram constantemente alterados, devido a conjuntura local (período de paralisações) e do surgimento de novas demandas da escola aos sábados letivos que foram priorizadas, como culminância de projetos, participação dos professores no PAAP<sup>60</sup> e palestras externas, plantões pedagógicos, reuniões com pais, dentre outras, o que implicou em planejar e realizar alguns encontros em outros dias de semana. Nesse aspecto foram destacados os seguintes excertos:

Temos vários projetos que, na maioria das vezes, são executados nos sábados letivos, por exemplo os das datas comemorativas, tem também o projeto da gincana da cultural, que tem tarefas a serem cumpridas, dentre essas tarefas tem arrecadação de latinhas para trabalhar a questão do meio ambiente, além dos que envolvem arrecadação de recursos para serem investidos nas crianças e na escola, com todas essas atividades falta tempo para nossos encontros (Equipe de ensino 1, professora Serena - 7º encontro).

Nossos sábados estão superlotados de atividades, e ainda temos que participar do PAAP (risos), é um programa de formação, foi aplicado primeiro no Estado e agora no município, na verdade jogaram para o município, e já faz um tempo que estão tendo formações e nossa participação é obrigatória. Penso que a Escola deve priorizar também nossa formação continuada no contexto presencial, garantindo tempo e condições para isso. (Equipe de ensino 2, professora Renata - 7º encontro).

Durante a formação nós tivemos alguns contratemplos, como as mudanças de datas e horários dos encontros devido a outras atividades escolares (...). Na nossa opinião, temáticas como essa do curso, deveriam ser priorizadas pela escola, porque são demandas nossas (Equipe de ensino 3, Professor Henrique, 7º encontro).

Observamos nos relatos dos participantes das equipes de ensino 1, 2 e 3 que os professores estão sobrecarregados de atividades para além da sala de aula, e isso implicou na falta de tempo para formação continuada, em contexto presencial.

<sup>59</sup> Itens que avaliamos o local, dias, horários, duração, carga horária e relação ao tempo de duração.

<sup>60</sup> Programa de aprendizagem do Amapá, foi um programa de capacitação de professores realizado no ano de 2019.

Em relação ao contexto pedagógico-didático, que envolveu a estrutura das reuniões<sup>61</sup>, a maioria dos participantes avaliou como satisfatoriamente/importante, e, também, nesse aspecto pedagógico-didático, o material de apoio<sup>62</sup> foi bem avaliado com nota 5, representando muito satisfatório/muito importante. O fato de considerar as demandas advindas do grupo-formação e validá-los por ele (grupo-formação) e pelo GP-FOREESP, contribuíram para a qualidade do currículo desenvolvido na formação.

Achei muito interessante a análise de situações-problemas, construção de casos de ensino de sala de aula porque retratam nossa realidade e nos fizeram refletir sobre alternativas pedagógicas (Equipe de ensino 1, professora Letícia - 7º encontro).

Os materiais utilizados no curso tanto pela pesquisadora quanto pelos convidados ajudaram a esclarecer e auxiliar nos trabalhos com as crianças com deficiência e para nossa prática, dessa forma, os considero muito valiosos. (Equipe de ensino 2, professora Juliana - 7º encontro).

A abordagem teórica e os exemplos práticos utilizados durante os encontros trouxeram possibilidades, estratégias para que nós professores e profissionais pudéssemos atuar com todos os alunos, sem desconsiderar os alunos com deficiência (Equipe de ensino 2, professora Adele - 7º encontro).

O momento de trocas de experiências e relatos possibilitaram compartilhar nossas angústias, nossas experiências exitosas, e isso pode ajudar a encontrarmos novos caminhos para ensinar a turma toda (Equipe de ensino 3, professora Teresa - 7º encontro).

Esses resultados revelam que a diversidade de ferramentas formativas e as estratégias utilizadas na condução dos encontros foram, de um modo geral, satisfatórios. Contudo, também reconhecemos que o uso de uma multiplicidade de ferramentas requer a destinação de mais tempo para análises, reflexões, discussões e produção de casos e de planejamentos de aulas. Sem dúvida, mais tempo agregaria mais qualidade aos debates e produções das equipes de ensino, bem como na mediação da pesquisadora para explorar as temáticas.

Quanto aos aspectos da atuação da professora/pesquisadora<sup>63</sup> e a relação do curso com sua atuação docente<sup>64</sup> foram os itens que receberam maiores pontuações, com conceito 5 – Muito satisfatório/Muito importante. Os excertos a seguir ilustram esse momento de satisfação:

A professora pesquisadora teve o cuidado de primeiro nos apresentar a proposta inicial do programa, e depois com nossas demandas foram sendo incorporadas nas discussões, achei que foi bem organizado. Ela (pesquisadora) se preocupou em

<sup>61</sup> Itens: Sequência das atividades; tempo para a realização das atividades (análise das situações-problemas, elaboração de casos de ensino, elaboração e apresentação de planejamento de aula); tempo para debates em sala.

<sup>62</sup> Itens: Relação tempo de leitura e quantidade de material; qualidade das informações abordadas; clareza do conteúdo; estrutura dos textos e apresentação em power point (fonte, tamanho etc.) e estilo de escrita e linguagem.

<sup>63</sup> Itens: Clareza nos assuntos abordados, didática, domínio do assunto proposto e mediação e compromisso com as atividades realizadas.

<sup>64</sup> Itens: Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente, contribuição para a melhoria do trabalho e alteração da prática como profissional.

entregar uma pastinha com a “logo” do curso, com canetinha, papel e material formativo. Só achei uma pena a equipe gestora e alguns colegas professores não participarem com tanta frequência, foi um curso que chamou a responsabilidade para o desenvolvimento do trabalho colaborativo (Equipe de ensino 1, professora Serena – 7º encontro).

As reuniões foram bastante satisfatórias, eu não conhecia muitos recursos, ou pensava que a adaptação de recursos deveria ser só para o aluno com deficiência, e agora vejo que deve contemplar a turma toda. A professora mediadora e os convidados explicaram os conteúdos com bastante clareza e apresentaram algumas sugestões para nos ajudar na sala de aula. (Equipe de ensino 2, Professora Adele -7º encontro).

Os encontros serviram para auxiliar nas atividades em sala de aula, estimulando a pesquisa e a busca de estratégias de ensino para turma toda (Equipe de ensino 2, professora Juliana – 7º encontro).

As explanações da professora pesquisadora e dos convidados trouxeram uma linguagem compreensível, com informações claras e sugestões de atividades práticas (Equipe de ensino 3, professora Vanessa – 7º encontro).

Destacamos que as estratégias formativas adotadas durante todo curso foram consubstanciadas na modalidade de formação contínua centrada na escola, que ocorre no contexto de trabalho (DOMINGUES, 2014), privilegiou a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses e demandas dos professores e demais profissionais da escola participantes da formação, além de serem vistos como corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. Consideramos, que a qualidade das interlocuções, intervenções entre a pesquisadora e grupo-formação, bem como a participação de convidados externos foram fundamentais para os objetivos alcançados no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do grupo-formação.

Enfatizamos que o programa de formação continuada via colaboração, não contou com recursos financeiros da Pró-Reitoria de extensão (PROEX/UFSCAR), mas contamos com a parceria da Escola Equinócio das Águas em disponibilizar os recursos humanos, o espaço físico, recursos como Datashow, pincéis, papel A4 e o lanche para os participantes, nos encontros aos sábados. A Proex garantiu certificação aos concluintes do curso, e por meio da parceria com Secretaria Municipal de Educação (SEMED) por meio da Divisão de Educação Especial (DIEES) foi garantida uma certificação geral para os participantes e os convidados externos<sup>65</sup>.

O item relacionado a auto avaliação dos participantes<sup>66</sup> recebeu na maioria dos itens notas 4 (satisfatório) e 5 (Muito satisfatório). Apesar da boa avaliação que fizeram em relação as participações pessoais, ao analisarmos as gravações da reunião final (7º encontro) percebemos uma cobrança de maior participação dos debates.

---

<sup>65</sup> Essa certificação foi disponibilizada para as participações nas palestras com convidados externos, pois nem todos concluíram o curso. E certificamos os convidados externos.

<sup>66</sup> Participação pessoal nas discussões do grupo e realização das atividades práticas.

Na minha avaliação faltou a participação mais efetiva de todos nos debates, com certeza nós que finalizamos saímos satisfeitos com a qualidade do curso (Equipe de ensino 1, Cuidadora escolar Meire – 7º encontro).

Com nossa sobrecarga de trabalho e atividades da escola que levamos para casa – correção de cadernos, atividades – ficou difícil arrumar tempo para ler e revisar os materiais disponibilizados, mas a pesquisadora trazia os conceitos dos textos para que pudéssemos entender com as exposições, vídeos, exemplos e trouxe convidados (...). [Professora Renata complementa] como tivemos encontros durante a semana ficou mais apertado o tempo, pois saíamos da aula direto para o curso, vejo que foi um esforço de todos que conseguiram finalizar o curso e da pesquisadora que se disponibilizou a está conosco. (Equipe de ensino 2, professoras Andréia e Renata – 7º encontro)

Assim como em outras pesquisas desenvolvidas pelo GP-FOREESP, o Programa de Formação continuada via que a colaboração entre professores e demais profissionais da escola sobre trabalho colaborativo e estratégias universais de ensino foram efetivos enquanto princípios e estratégias de melhoria/qualidade da prática docente e apoio à inclusão escolar do PAEE. Contudo, é preciso apontar os limites que decorreram das condições para sua realização, como disponibilidade de tempo para realização dos encontros, mudanças frequentes do cronograma, insegurança inicial no compartilhamento das experiências de “insucesso” e boas práticas, necessidade de mais tempo para conhecerem e efetivarem práticas colaborativas no cotidiano da escola e aprofundamento dos conceitos novos como culturas escolares colaborativas, DUA, Ensino diferenciado e Aprendizagem cooperativa.

Realizar um trabalho colaborativo exige tempo, confiança e segurança nos parceiros, relação de paridade e ser voluntário, aqui o sentido de voluntário remete a concepção de assumir que o trabalho colaborativo na escola é uma dimensão do trabalho pedagógico coletivo, indissociável dos princípios inclusivos.

#### b) Aspectos formativos, viabilidade do Programa de Formação continuada via colaboração

Alguns participantes relataram que a formação surpreendeu as suas expectativas iniciais:

O curso nos possibilitou uma abertura significativa para trabalharmos colaborativamente em sala de aula, infelizmente, ainda não temos cursos preparatórios para atuar junto com os professores das salas comuns. O material didático foi muito bom, só resalto que o tempo/horário não foi suficiente para explorar mais os conceitos de ensino colaborativo, DUA entre outros trazidos pela pesquisadora (Equipe de ensino 1, Professora Elsa – 7º encontro).

Considero que os conhecimentos, informações apresentadas pela pesquisadora e convidados contribuíram para meu crescimento profissional quanto professora atuante da sala de aula regular. As discussões sobre a importância do ensino colaborativo possibilitaram entender que a colaboração entre ensino comum e AEE podem minimizar as dificuldades percebidas no contexto da sala de aula e escolar como um todo (Equipe de ensino 2, professora Santana – 7º encontro).

Em relação aos aspectos positivos do processo formativo apontaram que o trabalho pedagógico colaborativo entre classe comum e o AEE é uma estratégia importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas classes comuns e o favorecimento da inclusão escolar. Em relação a limitação de tempo e horários ressaltados pela professora Elsa, concordamos que o tempo não foi suficiente para aprofundar as temáticas propostas. Assim como em outros estudos desenvolvidos pelo GP-FOREESP com elaboração e implementação de Programas formativos esbarram-se em limites decorrentes de condições para sua realização, como disponibilidade de tempo-espço para realização de atividades, necessidade de mais tempo para conhecerem e realizarem a proposta de parceria com seus pares, além de mais tempo para leitura e reflexões sobre os conceitos (novos) abordados.

Interessante destacar a enunciação da professora Vanessa sobre o porquê não criou expectativas:

Eu não criei expectativas iniciais para evitar frustrações, pois algumas experiências formativas anteriores criei altas expectativas e me frustrei, então tentei não as criar. Mas tenho destaques positivos quanto essa formação, pois pude adquirir novos conhecimentos, novas oportunidades e inspirações para a construção de materiais concretos, a formação me estimulou a olhar de forma mais diferenciada para o todo ao invés de somente alguns alunos na sala de aula (Equipe de ensino 3, professora Vanessa – 7º encontro).

Observamos que a nível de discurso, os participantes se demonstram mais confiantes e seguros para o desenvolvimento de práticas inclusivas e consideraram que o contexto formativo contribuiu para a melhoria e desenvolvimento de estratégias de ensino para a classe toda.

Outro aspecto a ser considerado, segundo o relato dos participantes, a formação potencializou o trabalho colaborativo na escola, tanto numa perspectiva individual, coletiva e de serviços:

Houve melhorias significativas para escola e para alguns professores, pois receberam auxiliares em sala de aula (Equipe de ensino 1, Professora Letícia – 7º encontro).

Aprendi muito com os professores e com a pesquisadora, com certeza houve melhoria, eu e a professora Letícia já trabalhávamos de forma colaborativa, agora de forma mais intensa (Equipe de ensino 1, Cuidadora Educacional Meire – 7º encontro).

No trabalho em grupos, cooperativos, nós colaboradores da escola atuamos junto com professores, eu aprendi muito e me sentir importante junto delas (Equipe de Ensino 1, Professora Maura da Sala de Leitura – 7º encontro).

O trabalho colaborativo pôde contribuir no sentido de me conscientizar mais, romper com preconceitos sobre a aprendizagem de alunos com deficiência e rever meu papel (Equipe de Ensino 2, Professora Adele – 7º encontro).

Na medida em que percebemos a importância do trabalho coletivo e da troca com os colegas de turmas regular e do AEE (Equipe de ensino 2, Professora Andréia – 7º encontro).

Hoje nós podemos contar com auxiliares em sala de aula, são estagiárias, mas já ajudam bastante as professoras que têm alunos com deficiência na sua turma (Equipe de ensino 3, Gestora escolar – 7º encontro).

As sugestões para desenvolver aulas participativas e a elaboração de planejamentos de aula, dentro e fora das equipes foram ambientes enriquecedores que só ajudaram na construção de aulas mais inclusivas (Equipe de ensino 3, Professora Teresa – 7º encontro).

O processo formativo pôde contribuir para potencializar o trabalho conjunto ao apontar para todos da escola e fazer entender a colaboração como eixo principal da inclusão. Também o conteúdo da formação proporcionou entender que o acompanhamento pedagógico mais direto, disponibilização de recursos materiais, tempo são essenciais para assegurar para planejamento de ensino coletivo (Equipe de ensino 3, Professora Vanessa – 7º encontro).

O trabalho nas equipes e com o grupo maior ajudou a melhorar minha prática docente, sendo que anteriormente pouco se falava da referida prática colaborativa na escola (Equipe de ensino 3, Professor Henrique – 7º encontro).

Os relatos dos participantes reafirmam que o modelo de formação colaborativa com foco no desenvolvimento do trabalho colaborativo contribuiu para que os participantes se percebessem como protagonistas das mudanças nas escolas. Mudanças no âmbito estrutural-organizacional de serviços, exigindo das lideranças escolares profissionais de apoios à concepção de trabalho colaborativo como estratégia para a melhoria de processos educacionais.

A partir desses excertos, reafirmamos que o papel das lideranças escolares (equipe gestora e pedagógica) são decisivas para forjar condições favoráveis ao desenvolvimento de culturas escolares colaborativas pois, podem, priorizar espaço-tempo para o planejamento pedagógico colaborativo na contratação de profissionais especializados, na disponibilização de recursos materiais, no favorecimento da construção coletiva de currículo acessíveis assegurados do Projeto Político Pedagógico da escola, na formação continuada de seus profissionais e na acessibilidade dos ambientes. Uma escola que está consubstanciada em uma gestão democrática e colaborativa as mudanças são mais suscetíveis no âmbito da cultura escola.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A SUSTENTABILIDADE DE PRÁTICAS COLABORATIVAS E INCLUSIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL EQUINÓCIO DAS ÁGUAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O objetivo dessa categoria foi identificar os impactos pós programa de Formação continuada via colaboração na cultura da escola e nas estratégias e práticas pedagógicas dos professores e demais profissionais da escola. Os dados foram organizados e apresentados da seguinte forma: a) Relato da atuação dos professores com o estudante PAEE nas classes comuns; b) Relato de experiências de professores sem PAEE; c) Aplicabilidade das estratégias e recursos na perspectiva das intervenções universais em classes comuns com PAEE; d) Aplicabilidade das estratégias e recursos na perspectiva das intervenções universais em classes comuns sem PAEE; e) Manutenção de práticas colaborativas entre classe comum e o AEE;

Antes de apresentarmos os resultados da entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa foi necessário definir o significado etimológico da palavra *sustentabilidade*, que provém do latim *sustentare*: sustentar; defender; favorecer; apoiar; conservar; cuidar, e nos dicionários vem descrita como habilidade, no sentido de capacidade, de sustentar ou suportar uma ou mais condições exibidas por algo ou alguém<sup>67</sup>. Desse modo, falar em sustentabilidade de culturas colaborativas e práticas pedagógicas inclusivas se remetem a transformações profundas no atual projeto hegemônico de Educação Escolar<sup>68</sup> e em seus efeitos nas suas culturas escolares alicerçadas em resquícios das pedagogias tradicionais e tecnicistas de bases produtivistas.

À vista disso, entendemos que somente o desenvolvimento do trabalho colaborativo nas escolas não é garantia da inclusão escolar, contudo, sem o trabalho colaborativo as possibilidades de materialização de escolas inclusivas ficam bem mais distantes e inalcançáveis. A defesa da posição política-estratégica do trabalho colaborativo como dimensão do trabalho coletivo deve ser somada a outras estratégias que transitam por ações concretas de combate a privilégios, de construção e reconstrução de políticas públicas, do comprometimento da gestão escolar, dos professores e demais profissionais da escola, da família e da conscientização da sociedade em compreender a diversidade humana.

Posto isso, salientamos que culturas escolares inclusivas consubstanciadas em práticas colaborativas não nascem prontas, não são naturalmente dadas, mas são frutos das relações e interações humanas, portanto, são constructos histórico-sociais. Foi com esse propósito de fomentar o trabalho colaborativo como ação política-estratégica para a melhoria dos processos de escolarização do PAEE que sistematizamos, implementamos e avaliamos o Programa de Formação continuada via colaboração, centrado na escola, acreditando que um dos caminhos para sustentar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas é por meio do desenvolvimento de práticas colaborativas entre professores e demais profissionais da escola.

Na perspectiva de Damiani (2006), as escolas que investem na construção de culturas colaborativas são mais inclusivas porque apresentam formas mais efetivas de resolução de problemas dos estudantes, tem menores taxas de evasão e repetência, além de demonstrarem um alto grau de satisfação e investimento em contextos formativos de seus professores e demais profissionais. Trabalhar colaborativamente no âmbito da inclusão escolar implica a assunção de compromissos e corresponsabilidades pelos processos de desenvolvimento e aprendizagem

---

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://www.lassu.usp.br/sustentabilidade/conceituacao/>>.

<sup>68</sup> O Projeto Educação Escolar visa, hegemonicamente, adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia/capital.

dos estudantes PAEE, assim como apresenta um contexto potencial de compartilhamento de experiências, de enriquecimento de maneiras de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica. Dito isso, passaremos a contextualizar e apresentar os resultados da etapa de seguimento de propostas e viabilidade do trabalho colaborativo para inclusão na escola municipal Equinócio das Águas, a partir da perspectiva dos participantes.

Após um período de distanciamento da referida escola realizamos uma entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, cujo objetivo foi identificar os efeitos do Programa de Formação sobre a sustentabilidade/manutenção do desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores e com os demais profissionais da escola, bem como sobre a aplicabilidade de estratégias e práticas pedagógicas pautadas em intervenções universais no cotidiano das classes comuns.

Concluimos o Programa de Formação em outubro de 2019 e retornamos no mês de Janeiro/2020<sup>69</sup> para realização da entrevista semiestruturada de seguimento de proposta, contudo, destacamos que as aulas do mês de janeiro/2020 ainda eram referentes ao 2º semestre de 2019, ou seja, os professores continuavam nas suas respectivas turmas/séries, logo consideramos oportuno o momento para identificarmos e analisarmos os efeitos a médio prazo do Programa Formativo.

#### a) Relato da atuação dos professores com o estudante PAEE nas Classes Comuns

Os relatos de todos convergem para experiência positivas quanto a presença de estudantes PAEE nas classes comuns, ressaltando que continua sendo um grande desafio ensinar esses estudantes, como também é desafiador ensinar a turma toda quando as condições de trabalho são precárias e as formações para atuação na perspectiva da inclusão escolar ainda são escassas no contexto local.

Observamos que o ensino para estudantes PAEE ao ser entendido como um desafio, a questão central muda de foco, o que antes era justificado pelo viés da limitação da deficiência/centrado na deficiência (no que o estudante não poderia fazer), e visto como problema. Os relatos dos participantes demonstraram que o olhar foi deslocado para as limitação sociais e para as implicações das barreiras pedagógicas, ou seja, os participantes se sentiam limitados por não conhecerem variedades de estratégias de ensino, e por isso tendiam

---

<sup>69</sup> Devido às paralisações do 1º semestre/2019 ocorreu a reorganização do calendário, logo o ano escolar de 2019 foi finalizado em fevereiro/2020.

a valorizar os processos formativos e desafiados a buscarem novas aprendizagens para atuarem com PAEE:

Eu tenho um aluno com DI. Ter esse aluno na turma foi um desafio, mas trouxe muitos aprendizados na medida que eu, enquanto professora da classe comum, busquei novas estratégias de ensino e adaptação curricular para a turma toda (Professora Renata, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Tenho uma aluna com suspeita de D.I. É uma criança sempre isolada, não gosta de aglomeração e barulho. Mas com certeza é uma criança que está pronta para ser incluída, basta aplicar as estratégias aprendidas. Foi uma experiência nova, procurei buscar novas estratégias para ensiná-la de forma a colaborar na construção de seu aprendizado (Professora Santana, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Na minha turma há um aluno com síndrome de Down. O aluno apresenta um pouco de dificuldade na leitura e na resolução de atividades, logo ele precisa de mais atenção de minha parte, para assim resolver as atividades. Gostaria que tivesse menos alunos na minha turma, assim conseguiria atendê-lo com mais qualidade. (Professora Teresa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

As professoras, Renata e Santana demonstraram se sentirem instigadas a buscar novas aprendizagens, estratégias, adaptações curriculares para suas atuações junto aos estudantes PAEE nas classes comuns. A professora Teresa entendia que o estudante, por ter uma condição de deficiência, precisaria de uma atenção mais individualizada, e como a classe era superlotada ficava muito mais difícil garantir um atendimento com mais qualidade ao estudante. A superlotação das salas de aula é uma realidade comum no cenário local e nacional, e tal condição implica na falta de qualidade das interações entre professores e estudantes.

Ensinar numa perspectiva inclusiva implica considerar formas diversificadas de ensinar. Todavia, segundo Madureira e Leite (2003), é necessária cautela para não fazer da diversidade uma acentuação das diferenças, de modo a tornar inexecutáveis o trabalho de qualquer professor, pois independente das opções por práticas pedagógicas e estratégias para o ensino de todos, a primeira ação é contemplar essas práticas no Projeto Político Pedagógico, portanto, devem ser compreendidas e executadas por todos, e não somente pelos professores das classes comuns, se não retornamos a retórica responsabilização individual pelo processo de inclusão escolar.

Os relatos da professora Letícia e da cuidadora educacional Meire nos chamaram bastante atenção, dado que o olhar sobre as habilidades, sem negar a individualidade do estudante, foi marcante no relato, e a valorização da cuidadora educacional, que na visão da professora Letícia a profissional era “mais que cuidadora” e sim uma professora auxiliar, dado que seu papel na sala de aula não se limitava somente ao estudante PAEE, mas aos demais que apresentavam dificuldades de aprendizagem. E Meire também reforçou a importância desse trabalho em parceria:

Acredito que foi um novo aprendizado ao longo dos meus mais de 20 anos de contribuição no magistério, por ser a primeira criança com autismo que trabalhei.

Ensinei a partir das suas habilidades e respeitando a sua individualidade. Eu e Meire fizemos uma grande dupla, ela me ajudou muito junto ao estudante autista e com os outros que tinham dificuldade de aprendizagem, me ajudou no planejamento, confecção de recursos e nas atividades de sala de aula. Meire foi mais que cuidadora, ela foi uma professora auxiliar (Professora Letícia, 1º período da Educação Infantil, 04/01/2020).

Atuo como auxiliar na turma da professora Letícia, e lá dou suporte a um aluno com autismo e aos demais que tem dificuldades. Para mim, a experiência em atuar com um estudante autista foi muito boa, apesar das dificuldades e percalços durante o ano. Eu e a professora Letícia fizemos o possível para que ele pudesse ter avançado um pouco mais em seu desenvolvimento (Cuidadora Educacional Meire, 1º período da Educação Infantil da Educação Infantil) – 04/01/2020).

Além da constatação da parceria entre Letícia e Meire na entrevista semiestruturada, ao longo do processo de formação foi possível perceber a sintonia, confiança e respeito mútuo entre as profissionais, o que culminou num trabalho pedagógico colaborativo.

Um ponto que merece destaque é em relação aos papéis profissionais atribuídos e papéis assumidos na escola, uma questão é o que diz as normativas e outra questão é a vivência na escola. Nas Diretrizes municipais de Educação Especial a definição do papel de cuidadora educacional se remete a um conjunto amplo de funções, que envolvem “estimular a autonomia e a independência do(a)s aluno(a)s com Deficiência e/ou TGD” dentro e fora da sala de aula (DMEE, 2012). Na vivência da classe, Meire atuou como professora auxiliar, pois ajudou no trabalho pedagógico junto ao estudante PAEE e demais estudantes com dificuldades de aprendizagem. Nesse aspecto é importante pontuarmos que nossa defesa é por uma rede colaborativa de serviços e apoios, que visem a melhoria do ensino nas classes comuns, e dentre esses serviços e apoios o ensino colaborativo e os profissionais de apoio são fundamentais para a efetivação da inclusão escolar. Contudo, precisamos destacar que são serviços e apoios com funções, papéis e atribuições profissionais diferentes, ambos importantes para a melhoria da escolarização do PAEE.

O Coensino ou Ensino colaborativo é uma opção de prestação de serviço, de modo a garantir a escolarização com maior qualidade a estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas na escola comum, portanto, não se constitui como um “arranjo” provisório ou permanente assumido por um paraprofissional. No modelo do Coensino há um estilo de interação entre professor da classe comum e especial, com formações equivalentes, e estão voluntariamente engajados na tomada de decisão compartilhada e trabalham de forma paritária para atender um objetivo comum, pois as relações de colaboração são inseridas livremente e existe por escolha (FRIEND, 2008; 2014).

A condição de paridade, no entender de Friend (2008; 2014), é uma das diferenças mais significativas entre modelo de Coensino e outros modelos de colaboração na escola. Na relação

paritária ambos os professores reconhecem as diferenças de seus conhecimentos, experiências e habilidades, porém as consideram igualmente relevantes para ensinar e aprender uns com os outros, respeitando suas singularidades (SCRUGGS; MASTROPIERI, 2017).

Na perspectiva de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), em decorrência das demandas das políticas de inclusão escolar, têm havido tendências cada vez mais recorrentes da utilização de paraprofissionais como fonte de apoio primário nas classes comuns que tenham estudantes PAEE, tais profissionais são nomeados das mais diferentes formas, desde cuidador Educacional (DMEE, 2012), estagiário, auxiliar à profissionais de apoio e vem exercendo diferentes funções nas salas de aula e fora delas (LOPES, 2018).

Na análise das autoras supracitadas, o mais importante quanto a variedade de serviços de apoio e de profissionais que atuam na melhoria de processos de escolarização do PAEE, é ter clareza do papel e atribuições de cada profissional envolvido, para que não ocorram negligências e omissões em relação as responsabilidades de cada um perante os desafios da inclusão escolar. Além disso, na análise de Lopes (2018), cabe destaque que a contratação de profissionais sem qualificação docente para atuar em sala de aula, com atribuições pedagógicas, pode representar mais uma tentativa de barateamento e precarização do sistema de apoio à política de inclusão escolar.

#### b) Relato de experiências de professores sem PAEE após o Programa de Formação

Outro ponto a ser destacado foram os relatos dos professores das classes comuns que não tinham estudantes PAEE nas suas classes, e segundo seus relatos após o curso se sentiram motivados a utilizar intervenções universais nas suas classes:

Nesse momento não estou atuando com PAEE, porém, aprendi com o curso metodologias e estratégias universais que podem ser aplicadas com todos os alunos, e aqueles com dificuldades de aprendizagem que não são públicos da Educação Especial. (Professor Edson, 5º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Não estou trabalhando com aluno PAEE. Mas eu apliquei para os alunos com dificuldades na aprendizagem. Utilizei jogos com material reciclável voltados para alfabetização de todos. (Professora Serena, 1º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

O professor Edson e a professora Serena destacaram a aprendizagem e aplicação das intervenções universais em suas classes. Destacamos que qualquer escola que deseje constituir culturas e práticas inclusivas e colaborativas terão que desenvolver ações políticas, práticas e culturas que respeitem a diferença e trabalhem com ela, e por esse meio, sem discriminação, busquem a qualidade no ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

Indubitavelmente que a construção de classes escolares inclusivas são grandes desafios no cotidiano das escolas. Professores das classes comuns com e sem PAEE nas suas turmas são chamados a trabalharem colaborativamente com seus pares a responderem esses desafios, de modo que possam criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, a aprendizagem cooperativa, a experimentação e a inovação. Além do mais, é essencial o suporte que os professores podem receber a vários níveis, dentro e fora da escola.

A qualidade de ações inclusivas não é determinada, meramente, pela posição do estudante na escola, antes de tudo, é baseada na criação de um ambiente que apoia e inclui todos os estudantes, com e sem deficiência – uma comunidade inclusiva que apoia comportamentos positivos de todos os estudantes. Para atingir este fim, as práticas devem promover a comunhão, facilitar a amizade e colaboração (SOODAK, 2003). Dialogando com os critérios estabelecidos pela “Plataforma Ciudadana per a una Escola Inclusiva” as boas práticas são aquelas que:

Incluem todos os alunos; promovem uma cultura de escola inclusiva; realizam um trabalho colaborativo eficiente entre os agentes educativos; usam recursos diversificados e estratégias educacionais diversificadas; têm um modelo organizacional flexível; têm uma programação sistemática e específica; realizam avaliação sistemática do progresso dos alunos em várias áreas (cognitiva, emocional, social, relacional etc.) propondo medidas para superar as dificuldades; promovem atividades extracurriculares e valorizam a colaboração com a comunidade (PLAFORMA CIUTADANA PER A UMA ESCOLA INCLUSIVA, 2006).

- c) Aplicabilidade das estratégias e recursos na perspectiva das intervenções universais em classes comuns com a presença de estudantes PAEE

Quanto a aplicabilidade das estratégias e recursos de ensino numa perspectiva de intervenções universais, os professores que atuavam com PAEE destacaram que deram continuidade a essa prática após o curso:

As sugestões de atividades propostas durante o curso foram importantes no meu fazer na sala de aula, pois foram propostas dinâmicas que fizeram diferença no ensinar do meu aluno autista e da classe toda, eu continuei pesquisando, correndo atrás de atividades que servissem para o aluno autista e para a turma toda. E quando eu e Meire percebíamos que devíamos adequar a atividade, sentávamos e fazíamos. (Professora Letícia, 1º período da Educação Infantil, 04/01/2020).

Após o curso, eu e Letícia continuamos a realizar atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades, e eu continuei auxiliando a todos que precisavam de apoio. (Cuidadora Educacional, 1º período da Educação Infantil, 04/01/2020).

Eu já trabalhava com o lúdico e jogos com alunos com dificuldades de aprendizagem, continuei trabalhando, mas agora pensando “mais” na turma toda. (Professora Isadora, 1º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Fiz tanto uso de adequações curriculares, materiais concretos que auxiliaram a turma toda quanto ajudaram o estudante PAEE (Professora Renata, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Realizamos muitos trabalhos em grupos para o aluno com síndrome Down conseguir resolver as atividades e assim não ficar isolado, vejo que foi um caminho que deu certo. O trabalho em grupo ajuda na interação e aprendizagem. Utilizo também atividades com jogos para possibilitar essa aprendizagem entre o aluno e a turma. (Professora Teresa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

A partir dos relatos acima percebemos que as professoras deram continuidade as propostas e sugestões de diferenciação nas atividades e recursos, a partir da perspectiva das estratégias universais de ensino. Os relatos foram sucintos, com poucos detalhes sobre como ocorreram o desenvolvimento das atividades, mas o que ficou evidente foi a necessidade de pensar e organizar estratégias e recursos diversificados (com e sem adequações) para a classe toda, e não centralizando no estudante PAEE. Dentre as estratégias e recursos pautados em princípios universais para a classe toda que foram possíveis de identificar estavam: jogos educacionais, atividades diferenciadas (dentro do conteúdo da turma), materiais concretos para a turma toda e realização de atividades em grupos de estudantes, com tutoria de pares.

É importante destacarmos que duas professoras optaram por não utilizar intervenções universais em suas práticas de ensino, a professora Santana por considerar que precisaria de mais formação na área e se sentiu insegura e com pouca experiência, e a professora Vanessa, por permanecer com seu formato de ensinar que avaliou como benéfico para a aprendizagem do estudante PAEE. A seguir os relatos:

Não cheguei a aplicar muitas estratégias. Pretendo buscar mais formações na área, para cada vez mais traçar estratégias universais no ensino e aprendizado dos alunos (Professora Santana, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Não utilizei estratégias universais, mas utilizo atividades que se adaptam à realidade do aluno dentro do que ele é capaz de realizar, como trabalhos manuais. (Professora Vanessa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Inferimos, a partir do relato de Vanessa, que seu olhar permaneceu limitado para o que o estudante seria capaz de fazer, segundo sua concepção, que permaneceu centrada na deficiência, e, conseqüentemente, sua prática volta-se somente para a realização de “trabalhos manuais”, que se referem as atividades de recortar, colar e pintar. Isso mostra que o programa de formação, como seria esperado, não afeta igualmente a prática dos professores.

- d) Aplicabilidade das estratégias e recursos na perspectiva das intervenções universais em Classes comuns sem PAEE após o Programa de Formação

Quanto aos conhecimentos sobre estratégias pautadas em princípios universais aprendidos no curso, os professores da classe comum sem estudante PAEE reforçam:

Não tive aluno PAEE. Então para os demais alunos procurei utilizar algumas estratégias universais para alfabetização debatidas na formação. E na medida do possível busquei mais informações sobre o ensino numa perspectiva inclusiva através de artigos científicos e a troca de experiências dentro e fora da escola. (Professora Serena, 1º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Dentro do possível busco informações sobre as formas de ajudar para aprimorar e ter um resultado satisfatório tanto para o aluno como para escola. (Professora Vanessa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Eu não tenho alunos com deficiência na minha turma, mas sempre busco pesquisar e correr atrás de mais informações para utilizar com alunos na sala de aula. (Professor Edson, 5º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

As respostas dos professores foram bem amplas e pouco esclarecedoras quanto a descrição de como foram aplicadas as estratégias universais em suas classes, mas no que foi possível, conseguimos perceber que os professores compreenderam que o uso de estratégias universais não é limitado as classes comuns que tenham estudantes PAEE, mas devem ser utilizadas em todas as turmas, uma vez que são provocativas de rupturas com formas tradicionais e homogêneas de ensinar e conceber o estudante. E outra questão presente nos diálogos, que após o programa, os professores sentiram a necessidade de buscar novos conhecimentos e estratégias de ensino que fossem benéficos para a classe toda.

e) Viabilidade do trabalho colaborativo no âmbito da inclusão escolar: Desafios e possibilidades

No discurso dos professores sobre a viabilidade do desenvolvimento do trabalho colaborativo no cotidiano da escola, percebeu-se uma sensibilização e um desejo pelo trabalho colaborativo, tanto num sentido mais amplo (entre professores e demais profissionais da escola) quanto no âmbito mais específico (entre professores das classes comuns e do AEE). No entanto, os participantes apontaram grandes desafios devido a fragilidade e precariedade das condições estruturais, organizacionais, pedagógicas e a carência de professores da Educação Especial:

Entendo que trabalhar de forma colaborativa é viável tanto em sala de aula quanto em todo ambiente escolar, pois a colaboração e a troca de experiência entre o atendimento especializado e todos os professores (as), independentemente de ter ou não aluno PAEE na sua classe, são necessárias para a melhoria do ensino. (Professora Serena, 1º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

É sim viável o trabalho colaborativo na sala de aula e na escola, mas entendo que é preciso mais cursos como esse, para assim compartilharmos experiências,

trabalharmos com materiais concretos e visuais. (Cuidadora Educacional Meire, Educação Infantil, 04/01/2020).

Sem dúvida o conhecimento aprendido durante o curso é viável para aplicação na escola, pois o ensino pelo viés da colaboração nos trouxe novas visões no sentido de utilizar atividades diferenciadas para facilitar o aprendizado da turma toda, sem desconsiderar a especificidade do aluno com autismo. Mas considero que falta mais apoio da gestão e coordenação pedagógica (Professora Letícia, 1º período da Educação Infantil, 04/01/2020).

É viável por possibilitar novas ferramentas e modos de enxergar a necessidade de uma colaboração mais efetiva na escola, além da união e participação de toda equipe escolar. (Professora Renata, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Acredito que esse conhecimento é importante e sua aplicação é viável, pois abriu um leque de novas estratégias para a classe toda. (Professora Santana, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020)

Sempre pegamos sugestões dos colegas durante a elaboração do planejamento, mas vejo que durante esse planejamento faz-se necessário mais a participação da professora do AEE para orientar com conhecimentos específicos da área, mas entendo que hoje está muito difícil para ela, pois está com uma demanda grande e não consegue sentar com cada um de nós. (Professora Teresa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Sim, com o apoio da comunidade escolar e a escola quando se envolve numa problemática. (Professora Vanessa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Sim, pois é preciso que essa prática inclusiva e colaborativa seja adotada na escola, na sala de aula. Na verdade, em todo ambiente escolar, para assim consolidar um ensino com maior qualidade. (Professor Edson, 5º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Como identificado nos relatos acima, dentre os fatores que estão imbricados à efetivação e viabilidade do trabalho colaborativo no âmbito da inclusão escolar podemos apontar: a necessidade de parceria com outros professores e demais profissionais para a melhoria do ensino nas classes comuns, investimento em formações colaborativas, centradas na escola, pois favorece um espaço de partilhas, aprendizagens e desenvolvimento profissional, apoio da gestão escolar e da coordenação pedagógica na constituição de espaços colaborativos, necessidade de um trabalho colaborativo com o professor da Educação Especial, mas para isso esses profissionais devem ser contratados; maior envolvimento de toda equipe escolar para consolidar maior qualidade nos processos de escolarização de estudantes PAEE, dentre outros.

A compreensão do trabalho colaborativo no âmbito da inclusão escolar parece ter sido entendida como fundamental pelos participantes, dado que demonstraram que o funcionamento dessa filosofia e ação política-estratégica de trabalho culmina em mais benefícios para o desenvolvimento profissional e resulta em qualidade nos processos de escolarização dos estudantes PAEE. A professora Teresa destacou que durante o planejamento de aula entre os professores das classes comuns há sugestões dos colegas, no entanto, ela

reconheceu que a participação da professora que atua no AEE seria fundamental para orientar sobre estratégias e conhecimentos específicos da área da Educação Especial.

O que podemos constatar com esses resultados é que o Programa de Formação via colaboração possibilitou que os participantes pudessem vislumbrar o trabalho colaborativo como significativo, pois em seus relatos foi muito presente o reconhecimento de um espaço de troca de conhecimentos e experiências possibilitadoras do desenvolvimento profissional de todos, em particular, no entendimento que “trabalhar colaborativamente” implica aceitar que todos os envolvidos neste processo possuem saberes que devem ser valorizados e considerados.

Outro aspecto importante a ser considerado é a concepção do trabalho colaborativo como dimensão do trabalho coletivo, que ao nosso entender precisa ser assimilada pelos participantes, para que de fato possa haver a promoção de experiências significativas de aprendizagem e impliquem em ações política-estratégicas combativas e de enfrentamento a qualquer forma de exclusão escolar.

f) Condições para manutenção de práticas colaborativas entre classe comum e Educação Especial

Como já destacado anteriormente, a professora Letícia e a cuidadora Meire consideram que o Programa de Formação suscitou o desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola, e elas perceberam que houve uma maior procura dos professores das classes comuns pela professora do AEE, no entanto, a professora Letícia quando se referiu a essa colaboração apontou um fator limitador e inviabilizador de práticas colaborativas nesse âmbito:

A partir da referida formação continuada, percebi uma maior procura dos professores ensino regular pelo AEE, eu mesma troquei experiências com a professora e com outros colegas, considero que foram bem-sucedidas. Mas também vejo que é um grande desafio a parceria entre ensino regular e AEE, desafio porque no momento temos uma professora do AEE para atender a demanda da educação infantil, e anos iniciais do turno da manhã. (Professora Letícia, 1º período da Educação Infantil, 04/01/2020).

Com certeza foi muito boa a colaboração dos colegas, houve mais envolvimento, articulações e participação. Junto com a professora da sala buscamos planejar atividades para o melhor desenvolvimento e aprendizagem de nosso aluno. (Cuidadora Educacional Meire, 1º período da Educação Infantil, 04/01/2020).

Destarte, a maioria dos relatos apontaram que não foi possível perceber grandes mudanças no trabalho colaborativo entre a classe comum e AEE, dentre os fatores apontados estão a falta de interesse de alguns profissionais e devido a fatores estruturais como a própria limitação do quantitativo de professores que atuam no AEE no período estudado, pois apenas

uma professora, que atendia no turno da manhã. No relato da professora Teresa ela cita que seu estudante PAEE sequer foi atendido na sala de recursos.

Após o curso não percebi tantas mudanças nas práticas colaborativas na escola por diferentes motivos, dentre a falta de querer dos profissionais envolvidos. (Professora Renata, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Ainda não vejo essa prática colaborativa e não sei a quem atribuir esse distanciamento. (Professora Santana, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Infelizmente até o presente momento o meu aluno não é atendido pelo AEE. (Professora Teresa, 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Falta mais reforço dos professores do AEE conosco, assim como falta maior apoio nosso, dos professores do Ensino Comum junto aos professores do AEE. Vejo que ainda temos que caminhar bastante para termos uma prática colaborativa na escola. (Professora Vanessa 4º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Eu acredito que essa prática de colaboração entre ensino comum e AEE ficou mais visível e necessária depois do curso, mas ainda precisa ser fortalecida pela gestão e coordenação da escola. (Professora Santana, 3º ano do Ensino Fundamental, 04/01/2020).

Em síntese, no campo conceitual percebemos indícios de mudanças no olhar que o problema da “não inclusão” está voltado mais para as limitações das condições estruturais, organizacionais e pedagógicas da escola. Na dimensão estrutural e organizacional há destaque para a falta de recursos humanos em Educação Especial, especialmente, carência de professores nas salas de recursos responsáveis em ofertar o AEE, fator que, sem dúvida, provoca grande barreira para o desenvolvimento e sustentabilidade de práticas colaborativas com perspectivas inclusivas na escola.

Outro ponto que merece discussão é o papel tímido da gestão e coordenação pedagógica na garantia de condições para o fortalecimento do trabalho colaborativo na escola. Quanto a dimensão pedagógica percebemos mudanças importantes nos discursos dos professores, dado que o olhar sobre estratégias e práticas pedagógicas se ampliou para a classe toda, sem necessidade de serem centralizadas no estudante PAEE. Além disso, no plano discursivo, observamos a compreensão de que ao modificar ou diferenciar as maneiras de ensinar, está se ampliando as possibilidades de aprendizagem para classe toda.

A dimensão pedagógica do trabalho colaborativo entre classe comum e AEE é diretamente afetada pelo insuficiente quadro de professores do AEE na escola, demonstrando em linhas gerais que este serviço garantido pela Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e pelas Diretrizes nacionais e locais não é priorizada pelo município

e nem pela escola, o que provoca uma grande lacuna, que repercute diretamente no processo de escolarização do PAEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso deixar de sinalizar nessas considerações, que a escrita final dessa tese se deu em meio à crise pandêmica do novo coronavírus (COVID-19), uma crise de saúde pública, sanitária e social que me afetou diretamente, pois tive perdas irreparáveis de *ex* alunos, colegas professores da Universidade em que trabalho e vizinhos de bairro. Foram momentos muito difíceis e de muita tristeza pelas perdas, sem falar no cenário de medo e pânico devido ao alto grau de contaminação e a velocidade com que se propagou e afetou as pessoas em minha cidade. Mas com apoio e força dos familiares e amigos/as do GP-FOREESP, em especial da minha orientadora, chegamos as considerações finais da tese.

As referências adotadas nesta investigação relacionaram-se, especialmente, à princípios das culturas escolares colaborativas e sua interlocução com a política de inclusão escolar, bem como a formação continuada centrada na escola, com foco na escolarização do PAEE nas classes comuns, utilizando-se de uma variedade de estratégias e ferramentas formativas que possibilitam o desenvolvimento profissional de equipes de ensino.

Tendo em vista o percurso teórico trilhado, a pesquisa colaborativa aqui desenvolvida, teve a intenção de contribuir com o debate da política de Educação Especial de um município do contexto da Amazônia Amapaense, com foco no modelo de formação continuada de equipes de ensino, centrada na escola, para atuarem como colaboradores de mudanças na cultura escolar e nas práticas pedagógicas para inclusão escolar, bem como investigou os efeitos e as possíveis contribuições desse Programa de Formação continuada com viés colaborativo.

As equipes de ensino foram compostas por 19 profissionais (quinze professores das classes comuns atuantes e não atuantes com PAEE, uma professora do AEE, uma professora da sala de leitura, uma cuidadora educacional e uma gestora escolar) de uma Escola da rede municipal, organizados em equipes de ensino 1 (três Professoras da Educação Infantil, quatro professoras do 1º ano, uma Professora da Educação Especial e uma Cuidadora Educacional); Equipe de ensino 2 (uma professoras do 2º ano, três professoras 3º ano do Ensino Fundamental e uma professora da sala de leitura) e Equipe de Ensino 3 (três Professores do 4ºano e duas professoras do 5º anos e Gestora Escolar).

O presente estudo partiu das seguintes questões de pesquisa: um programa de formação continuada centrado na Escola, tendo como foco o trabalho colaborativo em equipes de ensino,

poderia potencializar o desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas inclusivas nas classes comuns? E quais limites e potencialidades teriam esse programa de formação para fomentar culturas docentes colaborativas que visem escolarização do PAEE?

Buscamos assim, a partir do planejamento e vivência desse programa de formação continuada centrada na escola, investigar seus efeitos e possibilidades para elucidar os efeitos das políticas de Educação Especial no município investigado para a constituição de culturas escolares colaborativas e inclusivas; ampliar processos de reflexão, ressignificação do trabalho colaborativo para favorecer a inclusão escolar; fomentar nas equipes de ensino processos de reflexão sobre planejamento de aula pautadas em princípios e estratégias universais de ensino; analisar os processos pelos quais as equipes de ensino constroem, organizam e utilizam seus conhecimentos ao vivenciar, descrever e analisar situações de ensino ocorridas em contexto escolar.

Para entendermos os reflexos da política municipal de Educação Especial, para possibilitar ou não a constituição de culturas colaborativas e inclusivas na escola pesquisada, situamos em âmbito geral, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008)<sup>70</sup> tem gerado efeitos importantes na política de Educação Especial do contexto local, desde a construção das Diretrizes Municipais de Educação Especial (2012) à aprovação do Plano Municipal de Educação, com a meta 4, o que vem contribuindo nos últimos anos com o aumento gradual de matrículas de estudantes PAEE na rede municipal. Desse modo, compreendemos que a PNEE-PEI (2008), mesmo com suas contradições, tem sido importante no contexto educacional brasileiro pelo seu caráter orientador para sistemas educacionais inclusivos no âmbito municipal.

Contudo, esse trabalho também buscou afirmar que a constituição de culturas escolares inclusivas e colaborativas estão alicerçadas na concepção de qualidade da Educação Escolar para todos os estudantes, portanto, são as limitações do contexto político, estrutural, organizacional e pedagógico, e não do estudante PAEE, que precisam ser questionadas e enfrentadas.

Com base na análise fundamentada dos dados, os resultados apontaram que os desafios para a materialização de culturas inclusivas e colaborativas não são pequenos e requerem profundas mudanças em diferentes âmbitos:

*a) Estrutura física, recursos e materiais da escola:* a escola Equinócio das Águas apresentou uma infraestrutura física mínima de acessibilidade física e de serviços e apoios para

---

<sup>70</sup> Relevante para o contexto educacional brasileiro pelo seu caráter orientador para a construção de sistemas educacionais inclusivos, portanto, seus efeitos devem ser pensados em um plano de temporalidade.

inclusão escolar, com carência de recursos humanos e pedagógicos. Na estrutura das classes comuns foram identificadas condições de trabalho precárias, com superlotação das salas de aulas, falta de condições estruturais e de materiais das salas de aulas. Na Sala de recursos ou sala de AEE também se configuram com condições de trabalho precárias, com salas e materiais improvisados e funções polivalentes dos professores do AEE; concepção de atendimento homogêneo e padronizado, portanto, pouco ou nada atendem as demandas advindas da diversidade do PAEE e centrado no aluno, que pouco contribui para a construção de práticas colaborativa que contribuam para responder as necessidades educacionais dos estudantes;

b) *Âmbito da cultura profissional e organizacional*, que envolve a percepção de professores e demais profissionais sobre o papel da escola frente a inclusão escolar e atitudes quanto a presença do PAEE nas classes comuns – desvelam, a partir das concepções das equipes de ensino, um papel da escola limitado ao acolhimento e sensibilização frente a presença de estudantes PAEE à percepções que responsabilizam a escola, não só garantir o acesso (já exigido por leis), mas a permanência, aprendizagem e interação social;

c) *Cultura docente* – as formas predominantes de culturas docentes estão alicerçadas no individualismo constrangido e na colegialidade artificial, o que reforçam o caráter do trabalho pedagógico entre classe comum e AEE isolados, distantes e paralelo, com poucas comunicações e interações entre professores, além das concepções de ensino e de atendimento centralizados na deficiência, reforçando a visão biológica da deficiência. Portanto, frente a constatação das condições vivenciadas no cotidiano da Escola Equinócio das Águas, os desafios não foram pequenos e nem fáceis para constituição de um Programa de Formação Continuada de Professores e demais profissionais, centrado na escola, que fomentasse o trabalho colaborativo para a construção de culturas escolares inclusivas.

No aspecto da dimensão pedagógica e metodológica do Programa de Formação profissional centrado na escola, sua multiplicidade de estratégias e ferramentas formativas fomentou o trabalho colaborativo entre os profissionais e favoreceu a construção de práticas inclusivas para a classe toda. As ferramentas formativas de cunho mais descritivo da cultura escolar e seu impacto nas práticas pedagógicas (análise de situações-problemas, elaboração e discussão de casos de ensino, devolutiva de dados iniciais e relatos de experiências) apontaram que as reações e o modo como cada um vivencia a realidade da presença de estudantes PAEE no interior da escola guarda relação com conhecimentos que possuem, com interações e relações profissionais que estabelecem com os pares, com condições pedagógicas e o apoio oferecido no ambiente de trabalho, a maneira como concebem a diferença e deficiência e suas implicações para a aprendizagem dos estudantes, além da percepção das oportunidades de

desenvolvimento profissional por meio das experiências pessoais e profissionais com seus pares.

As estratégias formativas de intervenção nos conceitos e nas práticas pedagógicas<sup>71</sup> incidiram em reflexões sobre concepções, atitudes e estratégias pedagógicas fundamentadas em princípios universais como DUA, Ensino diferenciado e Aprendizagem cooperativa. Constatamos que os conhecimentos teóricos sobre culturas inclusivas, colaborativas e estratégias universais de ensino durante o programa de formação possibilitou as equipes de ensino a construção de conhecimentos, ampliação de repertórios para elaboração de planejamento de aula consubstanciados em estratégias universais de ensino. Por meio do exercício de trabalhar colaborativamente com seus pares, os professores e demais profissionais puderam generalizar conceitos e práticas mais eficientes para realizar um planejamento de aula, com mesmo conteúdo a todos, não necessitando elaborar dois planejamentos – um para estudante PAEE e outro para os demais – porque todos se beneficiariam das estratégias universais. Com as intervenções realizadas, as crenças e concepções apresentadas pelas equipes de ensino puderam ser questionadas, revistas e, em alguns casos, modificadas.

Desse modo, acreditamos que tanto as ferramentas formativas de cunho mais descritivo quanto as mais interventivas na escola pesquisada contribuíram significativamente para a constituição de movimentos iniciais de reconstrução do papel da escola frente a inclusão, da responsabilidade de toda a escola pela escolarização do PAEE. Sem dúvida, observamos mudanças nas posturas e atitudes de alguns profissionais, que passaram a se ver como corresponsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, bem como passaram a ter um olhar mais atento às reais necessidades específicas dos estudantes identificados como PAEE. Isso indica também mudanças em relação ao trabalho pedagógico entre classe comum e AEE, ainda que com todas as limitações advindas da falta de recursos humanos e materiais nesse âmbito. As equipes de ensino ao longo de nossas intervenções perceberam que os apoios prestados, tanto por seus pares, quanto profissionais externos (convidados), incluindo a pesquisadora, não prescindiram de receitas prontas a serem seguidas, logo as estratégias de enfrentamento foram desenvolvidas em conjunto, a partir de suas próprias demandas e da condição real da escola.

---

<sup>71</sup> Estratégias utilizadas durante o programa: Exposição oral pela pesquisadora e convidados externos de temáticas na área da inclusão escolar, oficina pedagógica, apresentação de curta-metragem, dinâmicas de sensibilização e atividade em equipe para elaboração e apresentação de planos de aulas pautados em estratégias universais nas classes comuns.

Os dados apresentados também nos permitiram fazer inferências quanto a contribuição da estratégia formativa que envolveu a co-elaboração de planos de aula, visto que possibilitou mudanças na percepção de planejamento de aula individualizada e centralizada no professor da classe comum para uma perspectiva coletiva e colaborativa de planejamento pedagógico. Além de reafirmar a importância do planejamento pedagógico colaborativo, também contribuiu para reconfiguração de (novos) sentidos as práticas pedagógicas consubstanciadas em estratégias de ensino universais, incluindo desde arranjos à espaços escolares, organização do tempo, uso de tecnologias, elaboração de recursos didáticos, podendo ir do mais individualizado, de acordo com o ambiente escolar, à demanda de cada estudante ou grupo de estudantes. Destacamos que, na colaboração dos planejamentos de aula, as equipes de ensino se deram conta das inúmeras possibilidades de diferenciações, adequações de atividades e materiais pedagógicos, visando a melhoria do ensino para a classe toda.

Precisamos considerar que os contextos formativos pautado no modelo centrado na escola deve levar em consideração o modo como professores e demais profissionais da escola aprendem e se desenvolvem para, assim, rompermos com uma formação meramente tecnicista, transmissiva ou conteudista, para outra, que dê lugar à co-construção e apropriação de conhecimentos, de modo que consigam construir habilidades, competências e conhecimentos necessários à elaboração de processos de ensino mais condizentes com as reais condições do seus estudantes.

Ao longo do programa formativo pudemos observar que as incertezas e angústias e anseios por respostas imediatistas para todas as situações com as quais vivenciavam em seu contexto de trabalho foram sendo gradualmente substituídas para a constatação de que os saberes docentes e profissionais não são prontos e acabados, e que por meio do trabalho colaborativo tais respostas podem ser construídas, reavaliadas e implementadas, e nesse processo, todos aprendem e se desenvolvem profissionalmente.

Os profissionais, de modo geral, vão se (trans)formando, se construindo a partir de suas experiências, cabendo a eles e elas, por meio de suas atitudes e práticas, modificar culturas de isolamento profissional e de exclusão de muitos estudantes PAEE que frequentam a escola pública. Também destacamos que as mudanças sejam elas nas concepções, atitudes e práticas pedagógicas se devem, principalmente, ao processo de mediação da pesquisadora na realização de todas as atividades; à estreita relação das temáticas abordadas com a diversidade de ferramentas formativas utilizadas e a experiência e prática dos professores e dos demais profissionais da escola; às características das estratégias formativas empregadas, baseadas no trabalho colaborativo, na reflexão, no diálogo e na troca com os pares.

Embora tenhamos evidenciado benefícios do programa de formação centrada na escola via colaboração, queremos salientar que a ressignificação e indícios de mudanças na dimensão pedagógica não são desarticuladas de transformações mais profundas no projeto de Educação Escolar como um todo, que envolvem o âmbito da política-estrutural e organizacional: priorização do financiamento público para Educação Escolar pública, valorização do trabalho docente e dos demais profissionais da escola, melhorias nas condições de trabalho, investimentos em formações continuadas centrada na escola, planejamento e execução de ações que garantam desde a permanência de profissionais e professores especializados para um trabalho pedagógico colaborativo a uma rede pública gratuita e colaborativa de serviços e apoios à inclusão escolar, que sustentem uma cultura inclusiva e colaborativa na escola.

No âmbito da cultura escolar envolvem ainda rupturas com culturas docentes individualizadas, isoladas e fragmentadas em favor de culturas docentes colaborativas que visem: o trabalho pedagógico entre classes comuns e AEE, a valorização do tempo e espaço para o trabalho colaborativo entre profissionais da escola, como atitude filosófica e modelo estrutural-organizacional pautados no trabalho colaborativo, para assegurar o desenvolvimento profissional, além de possibilitar a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem, refletindo diretamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

É importante apontarmos que dentre as maiores dificuldades de constituir um trabalho colaborativo no âmbito da cultura escolar, certamente não vêm da má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência às mudanças. Analisar superficialmente essas configurações são vazias e desprovidas de crítica social, sobretudo, porque são ocultadoras de realidades mais complexas que se enraizaram historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e na cultura docente. Destacamos que a ação política traduzida e vivenciada na escola, onde predominam culturas profissionais alicerçadas ao individualismo e a colegialidade artificial, não devem ser vistas como “posturas” ou “decisões individuais” atribuídas à atividade docente e profissional, o que buscamos desvelar é que no âmbito macro político envolvem dimensões estruturais e no âmbito da cultura escolar há indícios determinantes no modo como professores e profissionais da escola devem estar organizados. Portanto, romper com culturas escolares tradicionais e excludentes requer também rupturas com condições político-estruturais e organizacionais que incidem sobre a manutenção de tais culturas.

Consideramos que o Programa de Formação continuada de professores e demais profissionais, centrado na escola, alcançou seus objetivos, dentre estes, o de ampliar as possibilidades de planejamento colaborativo consubstanciado por estratégias de ensino universais. Importante frisar que o sentido de “universal” nas estratégias se remete à

acessibilidade da aprendizagem a todos nas classes comuns, independentes de suas necessidades específicas, ritmos e estilos de aprendizagem. Posto isso, deixamos claro que um ensino pautado em estratégias universais tem como prioridade garantir o aprendizado de todos, mesmo que os caminhos, as estratégias, os apoios e serviços sejam diferentes, pois, o foco é a qualidade de ensino para todos. As estratégias universais de ensino (dentre DUA, ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa) pressupõem em primeiro lugar que cada indivíduo é singular, portanto, seus caminhos de aprendizagens e desenvolvimento podem ser múltiplos. Essa multiplicidade também depende do trabalho pedagógico colaborativo de diferentes profissionais para a construção de ambientes e ensino mais inclusivos. Portanto, a partir desses princípios, o ensino isolado nas classes comuns e pautado na homogeneização do ensinar e aprender não cabem mais na escola que pretende consubstanciar-se em culturas inclusivas e colaborativas.

Destacamos que nossa contribuição com o programa de formação continuada, centrada na escola, focalizaram os efeitos e impactos das culturas escolares nas práticas pedagógicas; a dimensão pedagógica do trabalho colaborativo para inclusão escolar e as implicações do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional de professores e demais profissionais da escola que atuam com PAEE. Por conseguinte, a reconfiguração e ressignificação das práticas pedagógica se deu por meio da articulação dessas dimensões, potencializadas por ferramentas formativas empregadas para o desenvolvimento desse processo. Por intermédio dos pressupostos colaborativos foi possível confirmar nossa tese que o programa de formação continuada via colaboração entre professores e demais profissionais, centrado na escola, potencializou processos de desenvolvimento profissional e mudanças na ação pedagógica, no sentido de reconfiguração de práticas pedagógicas inclusivas, de forma a beneficiar todos os estudantes.

Espera-se, assim, que os resultados e discussões apresentados neste estudo possam fundamentar discussões futuras sobre contextos formativos centrados na escola, culturas escolares, culturas docentes e práticas pedagógicas inclusivas, podendo instigar novos debates sobre propostas de mudanças a nível estrutural e organizacional da escola como: investigações sobre a elaboração e diálogos sobre os Projetos Políticos e Pedagógicos (PPP) alicerçados na cultura inclusiva e colaborativa, o debate e a elaboração de planejamento educacional individualizado (PEI) para estudantes PAEE, visto que tais documentos incidem diretamente sobre a cultura organizacional da escola para inclusão escolar. E no âmbito de investigações futuras sobre formações colaborativas: ampliar o debate de concepções de (novos) modelos de formação de professores com viés colaborativo, com práticas pedagógicas inclusivas, a partir

de intervenções universais e avançar em mais estudos sobre formações continuadas de equipes de ensino, centradas na escola, com foco na colaboração entre os profissionais dos mais variados serviços e a apoios à inclusão escolar.

Finalmente esperamos que outras pesquisas possam se beneficiar dos resultados ora apresentados e que estes possam servir de indicadores para o planejamento de ações futuras, sobretudo, aquelas que concebem a escola como espaço privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, haja vista os desafios impostos para a constituição de culturas escolares inclusivas e colaborativas requerem enfrentamentos e rupturas com o contexto político, estrutural-organizacional, cultural e socioeconômicos marcados pela exclusão.

## REFERÊNCIAS

- ABELHA, M.C.L. **Trabalho Colaborativo Docente na Gestão do Currículo do Ensino Básico**: do discurso às práticas. 2011. 927f. Tese (Doutorado em Didática), Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2011.
- ARGYRIS C. SCHON D.A. **Theory in Practice**: Increasing When analysing their accounts, these nurses are Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey Bass, 1974.
- ALARCÃO, L.; CANHA, B. **Supervisão e Colaboração**: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto, 2013.
- ALMEIDA, M. A. Algumas Reflexões sobre Pesquisa-ação e suas Contribuições para a Área de Educação Especial. *In Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 171-176.
- ALPINO, A.M.S. **Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta**: Acessibilidade e Participação do Aluno com Paralisia Cerebral em Questão. 2008. 190f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.
- ALVES, H.C.V. **Atuação Docente na Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Macapá-AP**. 2018.103f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.
- AMIGUINHO, A. **Viver a Formação, Construir a Mudança**. Lisboa: Educa/ICE, 1992.
- ARCHER, A. L.; HUGHES, C.A. **Explicit Instruction**: Effective and Eficiente Teaching. New York: Guilford, 2011.
- ASSIS, C. P. **Formação de Terapeutas Ocupacionais em Consultoria Colaborativa na Escola**: Avaliação de um Programa Online. 2013. 168f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Atlas do Desenvolvimento Humano nos Municípios e o Atlas do Desenvolvimento Humano nas Regiões Metropolitanas. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, **Fundação João Pinheiro**, 2003. 20 abr. 2019. Disponível em: <[http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil\\_m/macapa\\_ap](http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/macapa_ap)>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e Deficiência**: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015. BARROSO, J. **Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional**. *In* CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. 2. ed. Porto: Porto, 2003, p. 61-78.
- BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e Deficiência**: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015.
- BARROSO, J. **Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional**. *In* CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto, 2003, p. 61-68.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: A model for general and special education integration. **Remedial and Special Education**, v.10, p.17-22, 1989.

BELLO, M.M.S.; CAPELLINI, V.L.M.F.; RIBEIRO, J.A.G. Aprendizagem Cooperativa no Cenário Educacional Acadêmico Brasileiro. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente-SP, v.29, n.1, p.239-256, jan/abr, 2018.

BOLÍVAR, A. A Escola como Organização que Aprende. In CANÁRIO, R. (Org). **Formação e Situações de Trabalho**. 2. ed. Porto: Porto editora, 2003, p.79-100.

BOY, I.C.G.; DUARTE, A.M.C. A Dimensão Coletiva do Trabalho Docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.30, n.04, out/dez, 2014, p. 81-104.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: casa civil, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7853/1989, dispondo sobre a Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098, de 10 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 23 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 05 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **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/\\_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília, 2015b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRAUN, Patrícia. **Uma Intervenção Colaborativa sobre os Processos de Ensino e Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual.** 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRINKMANN, J., TWIFORD, T. Voices From the Field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. **International Journal of Educational Leadership Preparation**, 7, 1-13, 2012. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997467.pdf>>.

BUENO, J. G. S. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, set., 1999.

BUENO, J. G. S. As Políticas de Inclusão Escolar: Uma prerrogativa da Educação Especial? *In* BUENO, J.G.; MENDES, E.G.M.; SANTOS, R.A (Orgs). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, Brasília: CAPES-PROESP, v.1, 2008, p.43-63.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: Tendências atuais. *In* CANDAU, V.M (org.). **Magistério: Construção Cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 237-250.

CALHEIROS, D.S. **Rede de Apoio à Escolarização Inclusiva na Educação Básica: dos limites às possibilidades.** 204. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2019.

\_\_\_\_\_. **Consultoria Colaborativa à Distância em Tecnologia Assistiva para Professores de Salas de Recursos Multifuncionais.** 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015.

CALHEIROS, D.S.; MENDES, E.G. Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva para Professores. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 46, n. 162, 2016, p. 1100-1123.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em

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

CAPELLINI, V. L. M. F.; BELLO, M. M. S. Aprendizagem Cooperativa: Estratégia pedagógica inclusiva na educação básica. *In* KOBAYASHI, M. do C. M.; PIROLA, N. A.; ROSSI, F. (Orgs.). **Cadernos de Docência na Educação Básica III**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. v. 1, p. 83- 93.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: Contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F., ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CANÁRIO, R. Centros de Formação das Associações de Escolas: Que Futuro? *In* A. AMIGUINHO A.; CANÁRIO, R. (Org.). **Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educa, 1994, p. 13-58.

CARNEIRO, R.U.C. **Formação em Serviço Sobre Gestão de Escolas Inclusivas para Diretores de Escolas de Educação Infantil**. 2006. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, 2006.

COLÔA, J. Modelo de Ação Pedagógica: Para a Educação Especial ou para a melhoria da escola. **Revista Pró-inclusão**, Portugal, v.8, n.1, 2017, p.13-19.

CONDERMAN, G. J., BRESNAHAN, M. V., & Pedersen, T. **Purposeful Co-Teaching: Real cases and effective strategies**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2009.

COOK, L. Co-Teaching: Principles, Practices, and Pragmatics. **New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education**. Meeting Albuquerque, NM, April 29, 2004.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso editora, 2014.

CRIPPA, R. M. **O Ensino Colaborativo com uma Contribuição para a Educação Inclusiva**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

DAMIANI, M.F. Entendendo o Trabalho Colaborativo em Educação e Revelando seus Benefícios. **Educar em Revista**. vol.31, 2008, p. 213-230.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Paixão pelo Ensino**. Porto: Porto Editora, 2004.

DAY, C. A liderança e o Impacto do Desenvolvimento Profissional Contínuo. *In* MORGADO, J. C.; REIS, M. I. (Org). **Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspectivas Europeias**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2007, p. 29-39.

DESGAGNÉ, S. **Reflexões sobre o Conceito de Pesquisa Colaborativa**. Departamento de Psicopedagogia, de didática e de tecnologia educativa. Université Laval. Québec, Canadá, 1997.

\_\_\_\_\_. O Conceito de Pesquisa Colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007.

DESGAGNÉ *et al.* L’approche Collaborative de Recherche en Éducation: Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. **Revue des Sciences de l’Éducation, Montréal**, v. 27, n. 1, 2001, p. 33-64.

DENZIN, N. K. **The Research Act**. 3thd. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBET, F. O que é uma Escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, set/dez, 2004, p. 539-555.

DUEK, V. P. **Docência e Inclusão**: Reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. 185 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

\_\_\_\_\_. Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Professoras da Escola Regular: Contribuições dos casos de ensino. 34<sup>a</sup> Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2011a. Natal. **Anais da 34<sup>a</sup> Reunião Anual**: Educação e Justiça Social, 2011a. p. 1-16

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva e Formação Continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissionais de professores. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2011b.

EMBURY, D., KROEGER, S. D. Let’s Ask the Kids: Consumer constructions of co-teaching. **International Journal of Special Education**, v. 27, 2012, p. 102-112.

ESTRELA, M., ESTRELA, A. A Formação Contínua de Professores numa Encruzilhada. *In* BIZARRO, R., BRAGA, F. (Orgs) **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões. Estudos e Experiências**. Porto: Porto editora, 2006, p. 73-80.

ESQUINSANI, R. S. S. Políticas de Formação Docente Continuada: O que querem os professores, afinal? **Revista Teias**, v. 14, n. 31, maio/ago. 2013, p. 203-217. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24337/17315> >. Acesso em: 01 set. 2020.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. *In* MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORTE, A.M. B.P.X. **Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores**: Perspectivas e estratégias, um estudo realizado numa EB2, 3. Minho, Portugal. 2009. 518p.

Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências da Educação, Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Portugal 2009.

FORTE, A; FLORES, M. A. Potenciar o Desenvolvimento Profissional e a Colaboração Docente na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, 2012, p.900-919.

\_\_\_\_\_. Teacher Collaboration and Professional Development in the Orkplace: A study of Portuguese teachers. **European Journal of Teacher Education**, v. 1, n.37, 2014, p. 91-105.

\_\_\_\_\_. Perspectives and Strategies on Teacher Development in the Workplace: an empirical work. **Actas do 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET)**, Universidade do Minho, Braga, julho 14-17, 2008, 2008, p. 285-296.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e(m) Colaboração: Um projecto de intervenção/formação numa EB2,3. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, Braga, setembro 9-11, 2009, 2009, p. 766-784.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. The Impact of School Culture and Leadership on New Teachers' Learning in the Workplace. **International Journal of Leadership in Education**, v.7, n. 4, 2004a, p.297-318.

\_\_\_\_\_. **The Early Years of Teaching: issues of learning, development and change**. Porto: RÉ-S-Editora, 2004b.

\_\_\_\_\_. Culturas Profissionais e Promoção do Sucesso Escolar. In CABRAL, I.; ALVES, J. M. (Coords.) **Da Construção do Sucesso Escolar**. Uma visão integrada, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel de Leão, 2017, p.85-114.

FLORES, M.; VEIGA-SIMÃO, A.; RAJALA, R.; TORNBORG, A. Possibilidades e Desafios em Contexto de Trabalho: Um estudo internacional. In FLORES, A. *ET AL* (Orgs.). **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 119-152.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEND, M. Co-Teaching: A Simple Solution That Isn't Simple After All. **Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)**, July, Volume 2, Number 2 (Marilyn Friend), 2008.

\_\_\_\_\_. **Co-Teaching: Beyond the Basics**. Resources and Related Materials Wyoming Department of Education Seventh Annual Leadership Symposium. May 8, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Co-teach: Building and Sustaining Effective Classroom Partnerships in Inclusive Schools** (2nd ed.). Greensboro, NC: Marilyn Friend, 2014b.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions: Collaboration Skills for School Professional** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill, 2013.

FRIEND, M.; COOK, L. HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, c. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. v. 20, 2010, p. 9–27.

FRIEND, M.; EMBURY, D. C.; CLARKE, L. Co-Teaching Versus Apprentice Teaching: An Analysis of Similarities and Differences. **Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children** published online. 16 April 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por que é que Vale a Pena Lutar? O Trabalho de Equipe na Escola**. Porto: Porto Editora, 2001.

FULLAN, M. **Las Fuerzas del Cambio. Explorando las Profundidades de la Reforma Educativa**. Madrid: Akal, 2002.

\_\_\_\_\_. **O Significado da Mudança Educacional**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. 4ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

GASPARIN, João Luiz. Da Homogeneidade à Diversidade: Uma Didática Alternativa para um novo Processo Histórico de Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.25, mar. 2007, p. 192-199, ISSN: 1676-2584.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, mar./apr. 2001, p. 40-47.

GATTI, B.A. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. Edu. Soc., n.113, v.31, 2010, p.1355-1379.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores: Aspectos de sua Profissionalização, Formação e Valorização Social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de Pesquisa).

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**. Marília, v.24, Edição Especial, 2018, p. 9-20.

\_\_\_\_\_. **Políticas e Práticas de Inclusão Escolar no Colégio de Aplicação da UERJ: Impactos sobre a Cultura Escolar**. Projeto de pesquisa, 2012.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e Conviver na Cultura Global: As Exigências da Cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GLAT, R, BLANCO, L. M. V. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. In GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007, p. 15-35.

GOMES, R.M.; OLIVEIRA, E.M.S. **Políticas Públicas na Educação Inclusiva na Rede Estadual de Ensino do Amapá na Perspectiva do Núcleo de Educação Especial (NEES)**. 2017. 25f. Especialização em Política Educacional – Universidade Federal do Amapá. Macapá-AP, 2017.

HANG, Q.; RABREN, Karen. An Examination of Co-Teaching: Perspectives and Efficacy Indicators. **Remedial and Special Education**, v.30, n.5, 2009, p. 259-268.

HARGREAVES, A. **Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna**. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A Educação na Era da Insegurança**. Porto: Porto editora, 2003.

\_\_\_\_\_. A Profissão de Ensinar, Hoje. In ADÃO, A; MARTINS, E. (Org.). **Identidades (Re)construídas**. Lisboa: Edições Universidade Lusófona, 2004, p. 13-36.

HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Mudança Educativa e Crise do Profissionalismo. In GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.

HERNANDEZ, A. **Colaboración y Desarrollo Profesional del Profesorado: Regulaciones presentes en la Estructura del puesto de trabajo**. 2005. Tese (Doutorado em Didática e Organização Escolar), Universidade de Valencia, Valencia, 2005.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados por estados e municípios. Dado obtido no site oficial do IBGE. <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/macapa.html?>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio Histórica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 2, 2005, p. 26-38. jan./jun.

IDOL, L. Toward Inclusion of Special Education Students in General Education: A program evaluation of eight schools. **Remedial and Special Education**, v.2, n. 2, 2006, p.77-94.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época .7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Estudo Exploratório sobre os (as) Professores (as) Brasileiros (as)**. 2017. Disponível em: <[www.portalinep.gov.br/download.inep.gov/censo2017](http://www.portalinep.gov.br/download.inep.gov/censo2017)>. Acesso em: 16 jul. 2019.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

JANNUZZI, G. M. **A Luta Pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **A Educação do Deficiente Mental no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JOSLIN, M.F.A. **Políticas Públicas de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: O impacto em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR**. 2018. 155f, Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2018.

KEEFE, E. B.; MOORE, V. The Challenge of Co-teaching Inclusive Classrooms at the High School Level: What the teachers told us. **American Secondary Education**, v. 32, n.3, 2004, p. 77–88.

KOCHHAR-BRYANT, C. A. Collaboration and System Coordination for Students With Special Needs: From early childhood to the postsecondary years. **Upper Saddle River, NJ: Merrill**, 2008.

KOHLER-EVANS, P. A. Co-teaching: How to Make this Marriage Work in Front of the Kids. **Education**, 127, 2006, p.260–264.

LAGO, D. C. **Ensino Colaborativo: Benefícios Pedagógicos e Sociais para os Alunos com deficiência intelectual**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <[http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_posteres\\_aprovados/gt15\\_posteres\\_aprovados/gt15\\_3418\\_texto.pdf](http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt15_posteres_aprovados/gt15_3418_texto.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual Baseado no Coensino em Dois Municípios**. 2014. 268f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEES. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

LAPO, M. J. E FLORES, M. A. **Formação e(m) Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para o desenvolvimento profissional**. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L., SILVA, C., (Orgs) Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências, Santo Tirso: De Facto Editores, 2016, p. 189-203

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. In GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: autores Associados, 2007, p. 05-20

LEITE, C.; PINTO, C.L. L. Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v.19, n.3, 2014, p.143-170.

LEITE, C.; PINTO, C.L.L. O Trabalho Colaborativo nas Políticas Curriculares em Portugal na transição de séculos. **Educação Unisinos**, v.19, n.2, 2015.

LIMA, J. **As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Trained for Isolation: The impact of departmental cultures on student teachers' views and practices of collaboration. **Journal of Education for Teaching**, vol.29, n.3, 2003, p.197-217.

\_\_\_\_\_. O Currículo Construído: Da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 2, n.1, 2004, p. 57-84.

\_\_\_\_\_. Redes na educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, v.20, n. 2, 2007, p.151-181.

LIMA, J.; FIALHO, A. Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade de Trabalho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 49-2, 2015, p.27-53.

LITTLE, J.W. Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. **Teachers College Record**, V. 105, Number 6, August 2003, p. 913–945.

\_\_\_\_\_. Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success. **American Educational Research Journal**, v. 19, n. 3, 1982, p. 325-340.

\_\_\_\_\_. The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, **Teachers College Record**, v. 91, n. 4, 1990, p. 509-536.

LITTLE, J.; MCLAUGHLIN, M. (Orgs). **Teachers Work: Individuals. Colleagues and Contexts**. New York: Teachers College Press, 1993.

LOIOLA, L. J. S. L. Contribuições da Pesquisa Colaborativa e do Saber Prático Contextualizado para uma Proposta de Formação Continuada de Professores de Educação Infantil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. **Anais**, Caxambu, 2005. p. 1-16.

LOPES, C.M.V. **Trabalho Colaborativo entre Professores**. 2017, 166f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Faculdade de ciências da educação. Portugal: Universidade Católica Portuguesa, 2017.

LOPES, M.M. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. 169f, Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2018.

LORTIE, D. **School Teacher: A Sociological Study**: Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOURENÇO, G. F. **Avaliação de um Programa de Formação sobre Recursos de Alta Tecnologia Assistiva e Escolarização**. 258P. Tese (Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2012.

MACAPÁ-AP. **Diretrizes para a Educação Especial de 2012 - PMM/SEMED/DIEES**, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.178 de 2015**. Instituiu o Plano Municipal de Educação de Macapá (2015-2025). PME/CMM, 2015.

MADUREIRA, I.P, LEITE, T.S. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003, 162p.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Edu. Soc**, Campinas, v.27, n.94, jan/abr, 2006, p.47-69.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: Focus on meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, 2010, p. 773- 797.

MAGIERA, K., SMITH, C., ZIGMOND, N., & GEBANER, K. Benefits of Co-teaching in Secondary Mathematics Classes. **Teaching Exceptional Children**, 37(3), 2005, p. 20–24.

MARCELO, C. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n.8, 2009, p. 7-22.

MASTROPIERI, M. A.; SCRUGGS, T. E. **The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction** (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2010.

MASTROPIERI, M.A.; SCRUGGS, T.E.; GRAETZ, J.E.; NORDLAND, J.; GARDIZI, W.; MCDUFFIE, K. **Case Studies in Co-teaching in the Content Areas: Successes, Failures and Challenges**. *Intervention in School and Clinic*, v. 40, 2005, p.260-270.

MARQUES, R. **Profesores/as Muy Motivadas: Un Liderazgo Positivo Promueve el Bienestar Docente**. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones, 2008.

MARQUES, L. C. **Consultoria Colaborativa Escolar na Área da Deficiência Visual e Cortical**. 252f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRINHOS, M. **Desenvolvimento Profissional Docente em Ambientes Colaborativos de Aprendizagem à Distância: Estudo de caso no âmbito da formação contínua**. 362f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Tecnologias da Informação e Comunicação), Universidade do Minho, Braga, 2006.

MELO, A.B.C.; CAVALCANTI, I.F.A.; SOUZA, P.F. Zona de Convergência Intertropical do Atlântico. In: CAVALCANTI, Iracema F.A. *et al.* (Orgs.). **Tempo e Clima no Brasil**. São Paulo: Oficina de Textos, 2009. p. 25-42.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. Projeto S.O.S. **Inclusão - Consultoria Colaborativa para Favorecer a Inclusão Escolar num Sistema Educacional Municipal**. Relatório Final.

(MEC/SESu Processo 269/03/ PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo, 2005.

MENDES, E.G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.33, set/dez, 2006.

MENDES, E. G. Inclusão Escolar com Colaboração: Unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**.1. ed. v.1, Natal: Editora da UFRN, 2008, p. 19-51.

\_\_\_\_\_. Inclusão Escolar com Colaboração: Unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. *In* MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2008a, p. 19-51.

\_\_\_\_\_. Pesquisas Sobre Inclusão Escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, p. 1-11, 2008b.

\_\_\_\_\_. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial. **Anais do V seminário nacional de pesquisa em Educação Especial**, 2009, São Paulo. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2009. v. 1. p. 1-15.

MENDES, E.G.; LOURENÇO, G.F. Viés de Gênero na Notificação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.3, p.417-430, Set/Dez. 2009.

MENDES, E.G. A Formação do Professor e a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. *In* CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores E Educação Especial: Formação em foco**. V. 2, Porto Alegre: Mediação, p. 131-146, 2011.

\_\_\_\_\_. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. V. 27, n. 22, 2019, p. 1-27.

MENDES, E. G. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão Escolar pela Via da Colaboração entre Educação Especial e Educação Regular. **Educar em Revista**, UFPR Curitiba, Brasil, n. 41, 2011, p. 81-93, jul./set.

MENDES, E.G.; TOYODA, C. Y.; BISACCIONE, P. S.O.S Inclusão Escolar: Avaliação de um programa de consultoria colaborativa com base em diários de campo. *In* JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

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.

MENDES, E.G.; CIA, F. (Orgs.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional**. V.1, São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Individualismo e Colaboração dos Professores em Situação de Formação. **Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar**. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MILANESI, J.B. **Rede Social Virtual de Professores Especializados e a Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual**. 2017.374f. Tese (doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MORISSETE, J. Recherche-action et Recherche Collaborative: Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? **Nouvelles Pratiques Sociales**, vol. 25, n. 2, 2013, p. 35-49.

MORISSETE, J.; DESGAGNÉ, S. Le Jeu Des Positions de Savoir en Recherche Collaborative: Une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. **Recherches Qualitatives**, v. 28, n.2, 2009, p. 118-144.

MORISSETE, J. PAGONI, M., PÉPIN, M. De la Cohérence Épistémologique de la Posture Collaborativa. **Revue Phronesis**, January, 2017, DOI: 10.7202/1040213ar.

MURAWSKI, W. W. **Collaborative Teaching in Secondary Schools: Making the co-teaching marriage work!** Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.

\_\_\_\_\_. 10 Tips For Using Coplanning Time More Efficiently. **Teaching Exceptional Children**, v.44, n. 4, 2012, p. 8-15.

MURRAY, C. Clarifying Collaborative Roles in Urban High Schools. **Teaching Exceptional Children**, v.36, n.5, 2004, p.44-51.

MOROCCO, C. C., AGUILAR, C. M. Co-teaching For Content Understanding: A schoolwide model. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v.13, 2002, p.315-347.

NELSON, L. L. **Design and Deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Paul. H. Brookes Publishing Co. 151p., 2014.

NIAS, J. Reconhecimento e Apoio do Envolvimento Emocional dos Professores no seu Trabalho. *In* M. Teixeira (Org.). **Ser Professor no Limiar do Sec. XXI**. Porto: ISET, 2001, p.143-182.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G. W.; YEOMANS, R. **Staff Relationships in the Primary School: A Study School Culture**. London: Cassell, 1989.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. *In* NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 15-31.

OLIVEIRA, Ivanilde A. Políticas e Práticas de Inclusão de Pessoas com Deficiência na Amazônia Paraense: Um olhar a partir de produções acadêmicas. *In* ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). **Olhando a Educação como um Direito: Inclusão e diversidade**. Belém: Paka-Tatu, 2015.

OLIVEIRA, M.C. **Colaboração e Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Elementos em Diálogo Para/com/sobre a Produção Curricular**. 132f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para todos**, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE, 1994.

OSTOVAR-NAMEGHI, S. A.; SHEIKHAHMADI, M. From Teacher Isolation to Teacher Collaboration. **Theoretical Perspectives and Empirical Findings**. English Language Teaching; v. 9, n. 5, 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: Aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 165, 2017, p. 964-981.

PEARL, C.; DIEKER, L.; KIRKPATRICK, R. A Five-year Retrospective on the Arkansas Department of Education co-teaching project. **Professional Development in Education**, 38, 2012, p. 571-587, DOI:10.1080/19415257.2012.668858.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na Escola: Contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação**. Porto: Edições Asa, 2002.

PLATAFORMA CIUTADANA PER UMA ESCOLA INCLUSIVA. **HOritzó: Escola Inclusiva**. Barcelona, 2006. Disponível em: <[www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf](http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2019.

PRAIS, J.L.; ROSA, V. F. Organização da Atividade de Ensino a Partir do Desenho Universal de Aprendizagem: Das intenções às práticas inclusivas. **Polyphonia**. V. 25/2, 2014, jul./dez. p.359-374.

PRAIS, J. L. S. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: Planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Anais do I Congresso Internacional de Ensino - CONIEN**, Cornélio Procópio, 2017, p. 452-469.

PRIETO, R. G. Pesquisa Sobre Políticas de Atendimento Escolar a Alunos com Necessidades Educacionais Especiais com Base em Fontes Documentais. In JESUS, D. M., BAPTISTA, C, R., VICTOR, S. L. (Orgs.). Pesquisa e Educação Especial [Recurso Eletrônico]: Mapeando produções. 1. ed. Vitória: EDUFES, v. 1, 2012, p. 39-59.

\_\_\_\_\_. Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social. Seminário Nacional De Educação Especial, 3º Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 14., 2014, Vitória. **Anais**. Vitória: Ufes, v. 1, 2014, p. 01-15.

PLETSCH, M.D. **Repensando a Inclusão Escolar**: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed.rev e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PUJOLÀS, P.M. **Atención a La Diversidad y Aprendizaje Cooperativo en La Ducción Obligatoria**. Archidona (Espanha): Ediciones Aljibe, 2001.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como Estratégia de Formação Continuada de Professores para Favorecer a Inclusão Escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

\_\_\_\_\_. **Casos de Ensino na Formação Continuada à Distância de Professores do Atendimento Educacional Especializado**. 304 p. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

REA, P.; MCLAUGHLIN, V. L.; WALTHER-THOMAS, C. S. Outcomes for Students With Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. **Exceptional Children**, v.68, 2002, p. 203–222.

REBELO, A. S. **Os Impactos da Política de Atendimento Educacional Especializado**: Análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. (Dissertação de Mestrado). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, Brasil, 2012.

RIBEIRO, Madson Rocha. **A Formação Continuada dos Professores de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental em Castanhal Pará**: Continuidade ou Descontinuidade? 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2005.

RICHIT, A. A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 64, p. 937-962, ago. 2019.

ROLDÃO, M. C. Colaborar é Preciso - Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores. **Noesis**, n. 71. Out/Dez, 2007.

ROSENHOLTZ, S. Teachers Workplace. **The Social Organization of Schools**. New York: Longman, 1989.

SACHS, J. Aprender para Melhorar ou Melhorar na Aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In FLORES, M.A.; VEIGA-SIMÃO, A.M. **Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores**: Contextos e perspectivas. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009, p. 99-118.

SANTOS, L. **A Prática Lectiva como Actividade de Resolução de Problemas**: Um estudo com três professoras do ensino secundário. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Lisboa, 2000.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40. jan/abr, 2009, p.143-155.

SOODAK, L. Classroom Management in a Diverse Society. **Theory Into Practice**, 42 (4), 2003, p.327-333.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A. Making Inclusion Work with Co-Teaching. **TEACHING. Exceptional Children**, v. 49, n. 4, 2017, Copyright the Author(s), p. 284– 293.

SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A.; MCDUFFIE, K. A. Co-teaching in Inclusive Classrooms: A meta-synthesis of qualitative research. **Exceptional Children**, n.73, 2007, p. 392–416.

SCHÖN, D. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SNOEK, M. O Envolvimento das Escolas e dos Professores na Aprendizagem dos Professores: Ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Ministério da Educação (Org.). **Desenvolvimento Profissional de Professores Para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida**. Conferência promovida no âmbito da presidência portuguesa do conselho da união Européia. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p.68-81.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANNÚS-VALADÃO, G. T. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: Avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 245p. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2013.

TAVARES, J.P.N. Características da Climatologia de Macapá-AP. **Caminhos de Geografia**, v.15, n.50, 2014, p.138-151.

TOMLINSON, C. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade**. Porto: Porto Editora, 2008.

VELTRONE, A.A. **Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Intelectual no Estado de São Paulo: Identificação e caracterização**. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade federal de São Carlos, São Carlos, Ufscar, 2011.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 216 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEES. Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo Para o Apoio à Inclusão Escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 95, n. 239, 2014, p. 139-151.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G; ZERBATO, A.P. **Ensino Colaborativo Como Apoio a Inclusão Escola: unindo esforços entre educação comum e especial**. 160p. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G; ZERBATO, A.P. O Trabalho em Colaboração Para Apoio da Inclusão Escolar: Da teoria à prática docente. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, 2016, p.66-87.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E.G. Formação de Professores como Estratégia para Realização do Coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, 2017, p. 19-32.

WALSH, J. M. Co-teaching as a School System Strategy for Continuous Improvement. **Preventing School Failure**, n.56, 2012, p.29-36.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. Conditions for Co-teaching: Lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, n.26, 2003, p.27–41.

WILSON, G. L.; MICHAELS, C. A. General and Special Education Students' Perceptions of Co-Teaching: Implications for secondary-level literacy instruction. **Reading and Writing Quarterly**, n.22, 2006, p. 205–225.

YERLY, G.; KAPPELER, G. Les Prémices D'une Recherche Collaborative: Analyse de deux enjeux majeurs de la phase de cosituation. e-JIREF. **Evaluer. Journal International de Recherche en Education et Formation**, v. 1, n. 2, 2015, p. 67-84.

ZANATA, E.M. **Planejamento de Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos Numa Perspectiva Colaborativa**. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.

ZERBATO, A. P. **O Papel do Professor de Educação Especial na Proposta do Coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2014, 138f.

\_\_\_\_\_. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar: Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa**. 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**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 para participar da pesquisa **Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na Escola**. O objetivo geral deste estudo consiste em desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada via colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas e os objetivos específicos: (a) Identificar se o contexto colaborativo de reflexão, desenvolvido no programa de formação continuada, contribui para que as equipes de ensino refletissem sobre o desenvolvimento de culturas colaborativas e práticas inclusivas, (b) Analisar se os conteúdos e estratégias formativas-investigativas utilizadas no programa de formação seriam capazes de propiciar desenvolvimento profissional nas equipes de ensino (c) Avaliar os limites e contribuições do programa de formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico colaborativo com vistas a melhoria do ensino a estudantes PAEE nas classes comuns.

Este estudo será realizado no período do 1 semestre e 2 semestre (março a setembro de 2019), em encontros quinzenais presenciais, com duração de 4 horas, no contexto da Escola de Ensino Fundamental selecionada, por meio de formação continuada centrada na Escola, com professores da classe comum, do AEE e demais profissionais da escola que atuam com PAEE ou tem interesse em participar. Esperamos que esta formação pela via da colaboração possibilite a discussão entre professores e demais profissionais da escola sobre as suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva para favorecer a escolarização de estudantes PAEE e potencializar o trabalho colaborativo na escola. Almejamos também que contribua para análise e reflexão sobre as possibilidades diversas de estratégias de colaboração e práticas pedagógicas que podem favorecer a participação e aprendizado de todos os estudantes na classe comum, em especial os estudantes PAEE, baseando-se nos princípios da cultura da colaboração escolar e nas estratégias universais de ensino. Para os encontros de formação e entrevistas será utilizado um gravador digital.

Você foi selecionado porque atende a todos os critérios de seleção de participante da pesquisa, que são:

- Professor da classe comum ou do AEE que atua ou já atuou em classe comum com estudantes PAEE inserido ou professores que tenham interesse em participar;
- Gestor escolar e Coordenador Pedagógico que atuam com estudantes PAEE no cotidiano da escola.

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 e **os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.**

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves ao participante, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e opiniões diante dos outros participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte do participante 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 como vem ocorrendo a colaboração na escolar e contribuindo para as práticas organizacionais e pedagógicas na inclusão escolar de estudantes PAEE e apontar junto com os participantes novos meios para elaboração de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas/organizativas que visem a participação e aprendizado de todos os estudantes em sala de aula. 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. 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 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 da Pesquisadora

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>**

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

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do/a participante da Pesquisa

**Pesquisadora responsável****Nome:** Maria do Carmo Lobato da Silva**RG:** 104.146      **CPF:** 72858710287**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos**Departamento:** Psicologia e Programa de Pós-graduação em Educação Especial**Telefone:** (96) 99152-5969**E-mail:** marialobato1607@gmail.com**Orientadora****Nome:** Enicéia Gonçalves Mendes**CPF:** 07583678803**Instituição:** Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).**Departamento:** Psicologia e 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) 3351-9358**E-mail:** eniceia.mendes@gmail.com

**APENDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E  
FORMAÇÃO NO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA**

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

**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E FORMAÇÃO NO ESPAÇO  
FÍSICO DA ESCOLA**

Eu, Maria do Carmo Lobato da Silva, Doutoranda em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR estarei realizando uma pesquisa de Doutorado, sob orientação da Professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, cujo objetivo principal de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação continuada via colaboração entre equipes de ensino com vistas a fomentar a cultura escolar colaborativa e potencializar estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto é necessário, **autorização da direção** da escola para realização dessa investigação no espaço físico da referida instituição, cujo o cronograma será acordado com a escola e com os participantes da pesquisa. Para obtenção de informações utilizaremos ficha de caracterização do perfil dos participantes, roteiro de observação e entrevista estruturada e semiestruturada com os participantes. E para o registro dos encontros formativos será utilizado gravador e/ou câmera digital. A utilização dessas técnicas de pesquisa e materiais de registros é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável.

Informo o registro dessas observações e da entrevista são restritos para fins científicos, tendo-se o cuidado ético de **não** revelar nomes e/ou local onde o (a) estudante (a) estuda.

Desde já agradecemos por sua colaboração e interesse pela referida proposta de pesquisa científica.

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: <http://www.saude.gov.br/plataformabrasil>**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Responsável pela escola

**APÊNDICE C – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO**

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

DA: PESQUISADORA DA UFSCAR MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA

Ao Departamento de Educação Especial/SEMED

Solicitação de informações

Prezada Coordenadora

Solicito a colaboração deste departamento na sessão de informações sobre a realidade educacional do município no que tange ao processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação para o desenvolvimento da pesquisa intitulada: *Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e possibilidades de uma formação continuada centrada na Escola*. Esclareço que todas as informações sobre as atividades de pesquisa a ser realizada em 2018 constaram no documento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será encaminhado e apresentado a coordenação de Educação Especial do município no decorrente ano, quando aprovado pelo comitê de ética e Pesquisa com seres humanos da UFSCAR que funciona na Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na rodovia Washington Luiz, Km 235 – caixa Postal 675- CEP 13.565-905, São Carlos-SP, Brasil.

Na oportunidade encaminho em anexo um questionário para levantamento de informações sobre a inclusão escolar no município de Macapá-AP, como levantamento inicial que viabilizará a realização da pesquisa de doutorado supracitado.

Macapá, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Ficha de Levantamento de Informações

Informante: Coordenação do Departamento de Educação Especial do Município

- 1- A rede de ensino atende quais anos escolares
- 2- Há quantas escolas Públicas municipais?
  - a) Urbanas: \_\_\_\_\_
  - b) Campo: \_\_\_\_\_
- 3- Você poderia informar a quantidade de estudantes nas Escolas Urbanas:
  - a) Educação Infantil: \_\_\_\_\_
  - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: \_\_\_\_\_
  - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: \_\_\_\_\_
  - Total: \_\_\_\_\_

- 4- Você poderia informar a quantidade de estudantes nas Escolas do Campo:
- a) Educação Infantil: \_\_\_\_\_
  - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: \_\_\_\_\_
  - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: \_\_\_\_\_
- Total: \_\_\_\_\_
- 5- Nas Escolas da rede municipal de ensino há quantos estudantes identificados com deficiência?
- a) Escolas Urbanas: \_\_\_\_\_
  - b) Escolas do Campo: \_\_\_\_\_
- 6- Há quantas salas de recursos multifuncionais?
- a) Escolas Urbanas: \_\_\_\_\_
  - b) Escolas do Campo: \_\_\_\_\_
- 7- Qual a quantidade de matrícula de estudantes com deficiência?
- a) Educação Infantil: \_\_\_\_\_
  - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: \_\_\_\_\_
  - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: \_\_\_\_\_
- 8- Há quantos professores que atuam na Classe comum nas Escolas do município de Macapá:
- a) Na Educação Infantil:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
  - b) No ensino Fundamental de 1º ao 5º ano:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
  - c) No ensino Fundamental do 6º ao 9º ano:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
- 9- Há quantos professores que atuam no AEE nas Escolas do município de Macapá:
- d) Na Educação Infantil:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
  - e) No ensino Fundamental de 1º ao 5º ano:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
  - f) No ensino Fundamental do 6º ao 9º ano:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
- 10- Qual o quantitativo de matrículas de matrícula no ano de 2018 de estudantes com deficiência nas **turmas comuns das escolas urbanas**:
- a) Educação Infantil: \_\_\_\_\_
  - b) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: \_\_\_\_\_
  - c) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: \_\_\_\_\_

- 11- Qual o quantitativo de matrículas de matrícula no ano de 2018 de estudantes com deficiência nas **turmas comuns das escolas do campo**:
- d) Educação Infantil: \_\_\_\_\_
  - e) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: \_\_\_\_\_
  - f) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: \_\_\_\_\_
- 12- Do total de estudantes com deficiência matriculados na Educação Infantil quantos estão:
- a) Na Classe comum e no Atendimento educacional Especializado: \_\_\_\_\_
  - b) Somente na Sala comum: \_\_\_\_\_
- 13- Do total de estudantes com deficiência matriculados no ensino Fundamental do 1º ao 5º ano quantos estão:
- c) Na Classe comum e no Atendimento educacional Especializado: \_\_\_\_\_
  - d) Somente na Sala comum: \_\_\_\_\_
- 14- Do total de estudantes com deficiência matriculados no ensino Fundamental do 6º ao 9º ano quantos estão:
- e) Na Classe comum e no Atendimento educacional Especializado: \_\_\_\_\_
  - f) Somente na Sala comum: \_\_\_\_\_
- 15- Quantitativo de Escolas que oferecem Atendimento Educacional especializado:  
Escolas Urbanas (\_\_\_\_\_) Escolas do Campo (\_\_\_\_\_)
- 16- Quais tipos de serviços para a Educação Especial são ofertados pelo município?
- 17- Quantitativo tipos de salas de recursos multifuncionais oferecidos na rede municipal de ensino
- a) Tipo I: zona urbana: \_\_\_\_\_ Zona Rural (campo): \_\_\_\_\_
  - b) Tipo II: zona urbana: \_\_\_\_\_ Zona Rural (campo): \_\_\_\_\_
- 18- Há convênios e/ou parcerias com instituições privadas e/ou filantrópicas para oferta de atendimento especial? Com quais?
- 
- 19- Caso a resposta seja sim, quantos estudantes a instituição atende?
- 
- 20- Qual a quantidade de estudantes por categoria de deficiência matriculados na rede de ensino?
- a) Deficiência intelectual:
  - b) Deficiência auditiva:
  - c) Baixa Visão:
  - d) Cegueira:
  - e) Surdocegueira:
  - f) Deficiência física:
  - g) Paralisia Cerebral:
  - h) Síndrome de Down:
  - i) Transtornos Globais do Desenvolvimento:
  - j) Altas Habilidades/Superdotação:

k) Deficiências Múltiplas:

l) Outras? Quais? \_\_\_\_\_

21- Por quais profissionais a Equipe do Departamento de Educação Especial é composta?

a) Psicólogos: \_\_\_\_\_ (quantitativo)

b) Fonoaudiólogos: \_\_\_\_\_

c) Pedagogo: \_\_\_\_\_

d) Psicopedagogo: \_\_\_\_\_

e) Assistente Social: \_\_\_\_\_

f) Terapeuta Ocupacional: \_\_\_\_\_

g) Especialista em Braille: \_\_\_\_\_

h) Especialista em Libras: \_\_\_\_\_

i) Outros (especificar):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22- Há programas específicos para formação, capacitação de Professores para atuarem com o público alvo da Educação Especial? Se sim,

a) Quais? \_\_\_\_\_

b) Qual a Carga Horária: \_\_\_\_\_

c) Ocorreu em que período (início, meio ou fim do ano): \_\_\_\_\_

d) Outras informações que julga importante sobre a formação ofertada pelo município:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Identificação:**

Funcionário da SEMED responsável pelas informações:

\_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

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

#### Questionário para Caracterização da Escola

1- Nome Completo da Instituição de Ensino:

\_\_\_\_\_

a) Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

b) Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

c) Contato: \_\_\_\_\_

d) Ano de fundação: \_\_\_\_\_

e) Direção da Escola: \_\_\_\_\_

f) Dados sobre o histórico da Escola (responder no verso):

\_\_\_\_\_

2- Infraestrutura da Escola:

a) Área Física:

Número de Salas de aula:

Banheiros:

Cozinha:

Refeitório

Salas Administrativas:

Laboratórios (especificação)

Auditório:

Quadra:

Biblioteca:

Sala de AEE:

Salas de aulas:

Características gerais do pátio e salas de aula (responder no verso):

3- Dados do Quadro de Pessoal (quantidade/função/cargo):

a) Setor Administrativo:

b) Setor Pedagógico:

c) Funcionários de Serviços gerais

d) Setor de AEE: \_\_\_\_\_

Total: \_\_\_\_\_

4- Número total de estudantes atendidos na Escola:

- a) Educação Infantil:
- b) Ensino Fundamental 1º ao 5º ano:
- c) Ensino Fundamental 6º ao 9º ano:
- d) Educação de Jovens e Adultos:
- e) Outros:

Total:

5- Quantidade por turnos:

- a) Matutino: \_\_\_\_\_
- b) Vespertino: \_\_\_\_\_
- c) Noturno: \_\_\_\_\_

6- Modalidades de ensino ofertadas: quantidade de turmas e estudantes

- a) Educação Infantil:
- b) 1º ano:                      c) 2º ano:                      d) 3º ano:                      e) 4º ano:
- f) 5º ano:                      g) 6º ano:                      h) 7º ano:                      i) 8º ano:
- j) 9º ano
- k) Educação de Jovens e Adultos 1º e 2º etapa: \_\_\_\_\_ 3º e 4º etapa: \_\_\_\_\_
- l) Outros: \_\_\_\_\_

7- Formas de Recursos financeiros:

- a) ( ) órgão Público municipal
- b) ( ) órgão Público Estadual
- c) ( ) Ministério da Educação/Esfera Federal
- d) ( ) Programas especiais? Quais?

8- Número total de estudantes atendidos no AEE e sua identificação por deficiência e/ou necessidade específica (caso preferir, anexe o censo da escola):

- a) Educação Infantil:
- b) Ensino Fundamental 1º ao 5º ano:
- c) Ensino Fundamental 6º ao 9º ano:
- d) Educação de Jovens e Adultos:
- e) Outros:

Total: \_\_\_\_\_

9- Informações sobre o quantitativo de professores do AEE e o Público alvo (por identificação de deficiência) que atendem:

\_\_\_\_\_

10- Informações sobre a comunidade que a Escola atende:

- a) Que características socioeconômicas da comunidade que a Escola identificou? (padrão de vida, moradia, renda, grau de escolaridade, média de membros na família) (responder no verso):

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dados do Informante da Escola:

Nome Completo:

Assinatura

**APÊNDICE E - FICHA PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL E ATUAÇÃO  
DOCENTE (I) <sup>72</sup> E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA (II)**

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

**Ficha para identificação do perfil e atuação docente (I) <sup>73</sup> e demais profissionais da Escola (II)**

**I. IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS:**

Nome completo (sem abreviar)\*: \_\_\_\_\_

Telefone residencial\*: (DDD / número): \_\_\_\_\_

Celular: (DDD / número): \_\_\_\_\_

celular/Whatsaap: \_\_\_\_\_

E-mail\*: \_\_\_\_\_

Você acessa o e-mail regularmente? ( ) Sim ( ) Não

Possui faixa etária correspondente a:

- ( ) 20 a 30 anos  
( ) 31 a 40 anos  
( ) 41 a 50 anos  
( ) 51 a 60 anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Qual a sua faixa salarial?

- ( ) 1 a 3 salários mínimos  
( ) 4 a 7 salários mínimos  
( ) 8 a 11 salários mínimos  
( ) Outros valores

**II. ESCOLARIDADE**

Preencha o quadro da forma mais completa possível

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Curso Frequentado</b>	<b>Instituição/cidade</b>	<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Ano de Conclusão</b>
Ensino Médio				
Ensino Superior				

<sup>72</sup> Ficha de identificação inicial adaptada de Rabelo (2016) e Zerbato (2018).

<sup>73</sup> Ficha de identificação inicial adaptada de Rabelo (2016) e Zerbato (2018).

Pós-Graduação ( <i>latu-sensu</i> ) Especialização				
Pós-Graduação ( <i>strictu-sensu</i> ) Mestrado				
Pós-Graduação ( <i>strictu-sensu</i> ) Doutorado				

- Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

Curso	Instituição/Cidade	Ano	Carga Horária

**III - NÍVEL DE ENSINO E TEMPO DE ATUAÇÃO COMO DOCENTE** (assinale e responda somente os níveis correspondentes ao que você atua/já atuou)

**A- Classe Comum:**

Nível de ensino que atua hoje: \_\_\_\_\_ Série/Ano: \_\_\_\_\_

Quantidade de estudantes na turma: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação docente: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na Escola: \_\_\_\_\_

Quantidade de estudantes público alvo da Educação Especial em sua sala de aula: \_\_\_\_\_

Especifique a identificação da deficiência e/ou necessidade específica: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação com estudantes público alvo da Educação Especial: \_\_\_\_\_

Quais tipos de deficiências? \_\_\_\_\_

**II- Atendimento Educacional Especializado (AEE/SRM):**

Nível (es) de ensino que atua hoje: \_\_\_\_\_

Quantidade de estudantes que você atende: \_\_\_\_\_

Tempo de atuação na docência: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na Escola: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no AEE: \_\_\_\_\_

Assinale o público alvo da Educação Especial atendidos por você:

<b>Identificação do público alvo da Educação Especial atendidos</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Série/ano</b>	<b>Idade/Gênero</b>
Deficiência visual			
Deficiência intelectual			
Surdez			
Deficiência múltipla			
Deficiência física			
Transtornos globais do desenvolvimento			
Outros (quais)			

Vínculos funcionais atuais. Se você trabalha em mais de uma instituição, preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

(A) Nome da escola: \_\_\_\_\_

Efetivo

Contrato (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

(B) Nome da escola: \_\_\_\_\_

Efetivo

Contrato (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

(C) Nome da escola: \_\_\_\_\_

Efetivo

Contrato (Admissão em caráter temporário)

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

A) Atualmente, que disciplinas você ministra? (professores do ensino regular)

---



---

b) Você já tinha atuado (no ensino regular ou AEE) com estudante público alvo da Educação Especial? Conte um pouco como foi/ tem sido sua experiência em ensinar estudantes com deficiência.

---



---



---

D) Conte um pouco como você desenvolve seu trabalho em sala de aula (ou no AEE), suas estratégias de ensino, atividades e recursos utilizados (escrever no verso).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

E) Quais são suas expectativas em relação ao curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**II Ficha de caracterização dos demais profissionais da escola (profissionais que não atuam na classe comum e no AEE)**

**I. IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS:**

Nome completo (sem abreviar)\*: \_\_\_\_\_

Telefone residencial\*: (DDD / número): \_\_\_\_\_

Celular: (DDD / número): \_\_\_\_\_

E-mail\*: \_\_\_\_\_

Você acessa o e-mail regularmente? ( ) Sim ( ) Não

Possui faixa etária correspondente a:

( ) 20 a 30 anos

( ) 31 a 40 anos

( ) 41 a 50 anos

( ) 51 a 60 anos

Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Qual a sua faixa salarial?

( ) 1 a 3 salários mínimos

( ) 4 a 7 salários mínimos

( ) 8 a 11 salários mínimos

( ) Outros valores

**II. ESCOLARIDADE**

Preencha o quadro da forma mais completa possível

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Curso Frequentado</b>	<b>Instituição/cidade</b>	<b>Ano de Ingresso</b>	<b>Ano de Conclusão</b>
Ensino Médio				
Ensino Superior				
Pós-Graduação (latu-sensu) Especialização				
Pós-Graduação (strictu- sensu) Mestrado				
Pós-Graduação				

(strictu- sensu) Doutorado				
-------------------------------	--	--	--	--

- Outros cursos realizados nos últimos cinco anos (extensão, aperfeiçoamento, oficinas e similares)?

Curso	Instituição/Cidade	Ano	Carga Horária

### III - TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFISSIONAL DA ESCOLA:

Tempo de experiência: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência exercendo essa função na Escola: \_\_\_\_\_

Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas. ( ) Sim ( ) não

Nome da escola: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

- ( ) Efetivo  
 ( ) Contrato (Admitido em caráter temporário)  
 ( ) Outro. Qual?

Nome da escola: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

- ( ) Efetivo  
 ( ) Contrato (Admitido em caráter temporário)  
 ( ) Outro. Qual?

Considerando a sua carga horária semanal na escola, que tipo de atividades você prioriza?

- 1 –  
 2 –  
 3 –  
 4 –

b) Você já havia atuado com estudante público alvo da Educação Especial? Conte um pouco como foi/ tem sido sua experiência com estudante com deficiência.

---



---



---



---

D) Conte um pouco como você desenvolve seu trabalho na escola, suas estratégias de trabalho, atividades na escola e com estudantes publico alvo da Educação Especial.

---

---

---

E) Quais são suas expectativas em relação ao curso?

---

---

(obs: se achar necessário pode usar o verso da folha

## **APENDICE F - ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E SITUAÇÕES-PROBLEMAS**

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

#### **ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS E SITUAÇÕES-PROBLEMAS**

**Para os professores da classe comum, Educação Especial e profissionais da escola:**

Objetivos: Identificar os conhecimentos prévios dos participantes sobre colaboração na escola e práticas pedagógicas para escolarização de estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE).

Nomes dos integrantes da equipe de ensino: \_\_\_\_\_

#### **INICIANDO NOSSA DISCUSSÃO... MURAL DAS PERCEPÇÕES INICIAIS**

1. Antes de iniciarmos, gostaríamos de saber o que vocês já conhecem sobre estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de estudantes com deficiência?
2. Costumam trabalhar colaborativamente com os seus colegas? Se sim, que tipo de trabalho realiza?
3. O que vocês entendem por Colaboração na Escola?
4. O que vocês entendem por ensino colaborativo?
5. Consideram que a direção e coordenação pedagógica estimulam o trabalho colaborativo entre os professores da classe comum e AEE? De que forma? Cite exemplos concretos.
6. Consideram que esta escola promove e dar condições para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre direção, coordenação pedagógica, professores da classe comum, AEE e demais profissionais da escola? Cite exemplos.

**LEIA AS SITUAÇÕES- PROBLEMAS APRESENTADAS ABAIXO.**

#### **Comente de acordo com as questões disparadoras para a situação 1:**

- ❖ Como a direção da escola e coordenação pedagógica devem proceder diante de tal situação? Por que?
- ❖ Quais providências cabe à direção tomar? Por que?
- ❖ Quais recursos internos e externos a escola (equipe gestora - direção, coordenação pedagógica) pode buscar para atender as necessidades deste caso?

- ❖ Qual deve ser o envolvimento da equipe escolar diante desta situação? Por que?
- ❖ A quem cabe o posicionamento final diante do caso? Por que?

E para a **situação 2** comente as estratégias pedagógicas possíveis de se realizar para promover a participação do estudante PAEE na classe comum.

### ***Equipe de ensino 1***

**Situação 1:** Durante a semana de planejamento, antes do início das aulas, a diretora de uma EMEF avisa a professora do 1º ano que ela terá uma criança com deficiência intelectual em sua turma. A professora questiona a matrícula de tal criança, justificando que não tem formação para trabalhar com essas crianças, que sua opção foi pela Classe comum e que existe a APAE para atender tais crianças. A diretora contra-argumenta dizendo que a legislação abre a possibilidade dessa criança frequentar a escola comum e que os pais fizeram tal opção. A professora reafirma que não pode ser obrigada a trabalhar com essa criança uma vez que não foi formada para isso.

**Situação 2:** Silvia é professora da Educação Infantil. Leciona em uma sala de crianças com 4 anos de idade. Sua turma tem 24 estudantes e há um estudante público alvo da Educação Especial matriculado, chamado Marcos, que tem deficiência Intelectual. Ele frequenta a turma desde o ano passado, tem um bom relacionamento com a turma, professora e funcionários da escola. No momento, Silvia quer trabalhar os numerais de 1 a 10 com a turma. Que sugestões de atividades e estratégias pedagógicas você daria à professora Silvia?

### ***Equipe de ensino 2***

**Situação 1:** Isabela tem 08 anos e frequenta o 2º ano EMEF de seu bairro. Ela tem Síndrome de Down. Todos na escola gostam dela e a tratam bem. Porém, este é o problema. Isabela faz o que quer. Não respeita as regras, passeia pela escola o tempo todo, e por onde passa encontra alguém que a “paparica”, dando um desenho para pintar, levando ao parque etc. A professora pensa que está tudo bem, pois ela precisa mesmo se socializar. Em uma reunião pedagógica, uma professora da escola comentou que não acha o procedimento da escola correto, pois a Isabela precisa de limites para crescer como as outras crianças, e que no 3º ano do ensino fundamental não vai poder se comportar assim. As outras professoras não concordaram com a colega por entenderem que por causa da deficiência ela não pode ser contrariada. Como a diretora e/ou coordenação pedagógica deverá conduzir essa reunião?

**Situação 2:** Isabel é professora de Educação Infantil e tem uma turma com 3 anos de idade. Em sua sala há 22 estudantes, sendo um estudante com paralisia cerebral, chamado Ricardo, e uma aluna com deficiência intelectual, chamada Vitória. Ricardo apresenta leves disfunções motoras, se locomove com dificuldade, mas não necessita de cadeiras de rodas e apresenta limitações no uso das mãos. Vitória é uma aluna bastante agitada, fica a maior parte do tempo isolada da turma e gosta muito de desenhar. A professora está trabalhando as brincadeiras do Folclore. Quais sugestões de atividades e estratégias você daria a professora para a participação de todos os estudantes na atividade?

### ***Equipe de ensino 3***

**Situação 1:** Em uma classe de 5º ano com 33 estudantes, está matriculado um aluno com comportamentos diferentes. Ele não participa das atividades, sai da sala freqüentemente, às vezes, quando contrariado, tem comportamentos agressivos e grita muito. A família diz que não sabe ao certo o que ele tem, que já passou por vários médicos, mas nenhum deu um diagnóstico conclusivo. Em uma reunião de pais, a professora recebeu muitas reclamações e até ameaça de tirarem seus filhos da escola, porque as crianças têm medo de tal criança. A professora leva o caso para a diretora dizendo que tem dó da criança, mas não sabe o que fazer para controlar a classe diante dos comportamentos inadequados do colega, e que ficou de dar uma solução para os outros pais.

**Situação 2:** Geovana é professora do 2º ano. Sua turma tem o total de 29 alunos, sendo uma aluna com Paralisia Cerebral, a Cátia, e um aluno surdo, o Jorge. Cátia tem severas dificuldades motoras e utiliza a cadeira de rodas para se locomover. Gosta muito de conversar e tem um bom relacionamento com professores e colegas. Para realizar as atividades escritas, precisa sempre de um tempo maior, pois tem dificuldades na utilização do lápis e caderno, mas não apresenta atraso cognitivo. Jorge não é usuário de LIBRAS, apesar de ter aprendido alguns sinais na sala de recursos multifuncionais. O aluno senta na primeira carteira e não participa de todas as atividades da sala. Gosta de ficar desenhando e andando pela sala. No momento, a professora está trabalhando Fábulas com as crianças para o ensino da leitura e escrita. Que sugestões você daria ao trabalho da professora Geovana?

#### **Equipe de ensino 4**

**Situação 1:** Reunião de planejamento no início do ano letivo. Pauta: Projeto Político Pedagógico (PPP). Após cumprimentos gerais, a diretora diz que recebeu uma informação da Secretaria de Educação que neste ano, todas as escolas do município estariam participando de um projeto de inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns. A diretora diz ainda que para aquela escola viriam dois jovens com deficiência intelectual para Educação de Jovens e Adultos e uma criança para o 5º ano do ensino fundamental que usava cadeira de rodas. Os professores se agitam em conversas paralelas, preocupados em saber quem trabalharia com tais jovens e crianças. A diretora tenta acalmar os ânimos e voltar à discussão para a elaboração do projeto pedagógico de forma que as novas necessidades sejam previstas.

**Situação 2:** Marcela é professora da 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em sua turma tem um aluno com deficiência intelectual. Ela leciona em uma turma com 25 alunos matriculados. No momento, está trabalhando leitura e interpretação do texto. Que estratégias de ensino você sugeriria para a professora trabalhar as primeiras noções de tabuada com os alunos?

## APENDICE G - ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO<sup>74</sup>

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

#### ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM CASO DE ENSINO<sup>75</sup>

A seguir será apresentado um texto sistematizado, apontando as principais características de um caso de ensino, assim como alguns questionamentos que visam contribuir para elaboração caso de ensino pela equipe colaborativa. A intenção é que a exploração dos casos de ensino reais em nossa formação possa mobilizar conhecimentos, práticas e proposições nos debates a respeito da construção de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas como apoio a escolarização de estudantes com deficiência intelectual nas salas de aula regulares.

Cada equipe colaborativa irá escrever e apresentar um caso de ensino com base nas situações vivenciadas na sua escola (por um ou mais membros da equipe colaborativa), enfatizando o caso de um estudante com deficiência intelectual da turma em que um ou mais membros da equipe colaborativa está lecionando/já lecionou e as práticas pedagógicas que realiza/realizou com ele e sua turma. Lembre-se, o caso que vocês irão escrever deve ser uma situação real vivenciado por vocês!

Desta forma, ao descrever um caso de ensino, vocês devem considerar o contexto no qual ele aconteceu e, na medida do possível, transmitir ao leitor, o maior número de informações possíveis para que se possa ter a dimensão da realidade em que esta experiência foi vivenciada. Quanto maior os detalhes, maiores serão as possibilidades de construção de análises não equivocadas sobre a real situação.

#### **Conceito de casos de ensino:**

Casos de ensino representam situações escolares detalhadamente descritas que possibilitam aos professores e profissionais em formação e em exercício refletir sobre eventos ocorridos em um determinado contexto (NONO,2005). É um documento descritivo produzido, especificamente, para discussão e busca a inclusão de detalhes e informações suficientes para propiciar que análises e interpretações sejam feitas a partir de diferentes perspectivas.

De acordo com Duek (2011a), ao elaborar um caso de ensino, “[...] o professor recorre a seus conhecimentos, suas experiências prévias, seus sentimentos, podendo examinar sua validade frente à complexidade das situações da sala de aula” (p.4).

---

<sup>74</sup> Texto elaborado por Maria do Carmo Lobato da Silva, adaptados de Rabelo (2016) e Zerbato (2018). Proibida a reprodução não autorizada. Para uso exclusivo do curso de extensão Formação Continuada pela via da colaboração para escolarização de alunos com deficiência intelectual. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFScar.

<sup>75</sup> Texto elaborado por Maria do Carmo Lobato da Silva, adaptados de Rabelo (2016) e Zerbato (2018). Proibida a reprodução não autorizada. Para uso exclusivo do curso de extensão Formação Continuada pela via da colaboração para escolarização de alunos com deficiência intelectual. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFScar.

Em relação à inclusão escolar, os casos de ensino, tanto em seu processo de criação como de análise, podem permitir a reflexão da prática docente, o conhecimento de como vem sendo conduzidos os processos de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, favorecer a (re)construção de concepções (de ensino, aprendizagem, avaliação) que influenciam a prática docente e rever objetivos e procedimentos metodológicos, possibilitando avaliação, revisão e produção de novos dimensionamentos em relação à prática pedagógica com vistas à inclusão escolar (DUEK, 2011b).

Desta forma, ao escrever seu caso de ensino atente-se para as seguintes orientações:

- ✓ O texto deve apresentar características de narrativa;
- ✓ Deve abordar sua trajetória profissional, suas práticas, conflitos, dificuldades, situações de sucesso e conquistas durante a atuação profissional;
- ✓ Contextualizar em relação ao tempo, espaço e local em que se passa o caso de ensino escolhido;
- ✓ Narrar um pouco sobre o estudante público-alvo da Educação Especial matriculado em sua turma: suas características, dificuldades, potencialidades, envolvimento da família e dos outros profissionais da escola;
- ✓ Construir pontes entre teoria e prática, formação inicial e continuada e refletir a relação de suas práticas pedagógicas com as teorias de ensino/aprendizagem;
- ✓ Descrever situações da sua sala de aula para compreender como é/foi desenvolvido seu trabalho pedagógico como um todo;
- ✓ Contemplar, em sua narrativa, pelo menos 1 episódio em que você descreve/descreveu alguma atividade pedagógica desenvolvida (de qualquer conteúdo trabalho) que apresentou sucesso – pensando na participação e aprendizado de todos, incluindo o estudante público-alvo da Educação Especial, e 1 atividade de fracasso, em que não foi possível a participação e aprendizado de todos;
- ✓ Descrever situações para compreender como se dá planejamento, elaboração das aulas e a avaliação em relação à prática pedagógica com estudantes público-alvo da Educação Especial;
- ✓ Narrar como se dá o envolvimento da equipe escolar (direção, coordenação, professores, funcionários, pais) em relação às questões que tratam da Educação Especial. Contemplar o contexto e/ou processo de inclusão escolar, envolvendo gestão, comunidade, estudante, professor, sala de aula, currículo, planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.
- ✓ Complementar a narrativa com informações que você julgar pertinentes e que colaborem para a compreensão do contexto do caso escolhido.

Bom trabalho a tod@s!!!

#### Referências

DUEK, V. P. Conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras da escola regular: contribuições dos casos de ensino. In: 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011a, Natal. **Anais da 34ª Reunião Anual:** Educação e Justiça Social, 2011a. p. 01-16.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva e formação continuada:** contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 394f. 2011b. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 238f. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP.

**APÊNDICE H - FICHA DE AVALIAÇÃO OBJETIVA PARA COLETA DE ANOTAÇÕES QUE OS PARTICIPANTES CONSIDEREM RELEVANTE NA FORMAÇÃO REALIZADA**

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

**FICHA DE AVALIAÇÃO OBJETIVA PARA COLETA DE ANOTAÇÕES QUE OS SUJEITOS CONSIDEREM RELEVANTES SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO REALIZADA.**

**PARTE A**

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

1 “Insatisfatório/ Sem importância”	<b>Insatisfatório</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Bastante Satisfatório</b>	4 “Satisfatório/Importante”; 5 “Muito satisfatório/ Muito importante”,
	<b>Sem Importância</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Muito importante</b>	
2 “Pouco satisfatório/ Pouco importante”	3 “Regularmente satisfatório/nem/Regularmente importante”							
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>		
<b>LOCAL</b>		<b>Estrutura</b>						
	1.1	Local das reuniões						
	1.2	Dia das reuniões						
	1.3	Horário das reuniões						
	1.4	Duração total (meses)						
	1.5	Carga horária						
1.6	Relação carga-horária e tempo de duração							
<b>DIDÁTICA</b>	<b>2.</b>	<b>Estrutura das reuniões</b>						
	2.1	Ordem de realização das atividades						
	2.2	Tempo para análise dos casos						
	2.3	Tempo para discussão da realidade do município						
	2.4	Discussão dos textos em sala						
	<b>3.</b>	<b>Material de apoio</b>						
	3.1	Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito						
	3.2	Qualidade das informações abordadas						
	3.3	Clareza de conteúdo						
3.4	Estrutura do texto: tamanho da fonte, espaçamento etc.							
3.5	Estilo de escrita e linguagem utilizada							
<b>PRO FES</b>	<b>4.</b>	<b>Formador/ Pesquisador</b>						
	4.1	Clareza nos assuntos abordados						

<b>PESSOAL</b>	4.2	Didática					
	4.3	Domínio do assunto proposto					
	4.4	Compromisso com as atividades realizadas					
	<b>5</b>	<b>Participação pessoal (como aluno)</b>					
	5.1	Participação pessoal nas discussões do grupo					
	5.2	Realização das atividades práticas					
	<b>6.</b>	<b>Relação do curso com sua atuação docente</b>					
	6.1	Possibilidade de reflexão das atividades realizadas cotidianamente					
	6.2	Contribuição para a melhoria do trabalho					
	6.3	Alteração da sua prática como profissional					

### **PARTE B- REGISTRO**

- As reuniões corresponderam suas expectativas iniciais? Comente:

---



---

- Destaque os aspectos positivos:

---



---



---

- Destaque os aspectos negativos:

---



---

- 

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

---



---



---

Em que medida o processo de formação o/a estimulou a refletir sobre diferentes aspectos/dimensões relacionados com colaboração, desenvolvimento profissional e a formação centrada na escola?

Insatisfatória	Sem importância	Bastante satisfatório	Muito importante

Por favor, dê exemplos:

---



---



---

---



---

- De que forma a sua participação neste processo formativo o/a estimulou a transformar as suas práticas?

Insatisfatória	Sem importância	Bastante satisfatório	Muito importante

Por favor, dê exemplos:

---



---



---

- De que modo este processo formativo pôde contribuir para potenciar o trabalho colaborativo na sua escola? Tendo em conta a sua participação, que pistas, estratégias, sugestões ou recomendações podem melhorar o trabalho colaborativo na sua escola?

---



---



---

Se pretender acrescentar algum comentário sobre os temas abordados, por favor, utilize o espaço que se segue (pode utilizar o verso da folha).

Muito obrigada pela sua colaboração.

Nome (facultativo) \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO DE SEGUIMENTO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS APRENDIDAS DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO**

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE AVALIAÇÃO DE SEGUIMENTO DE CONHECIMENTOS E PRÁTICAS APRENDIDAS DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO**

Nome:

Turma que leciona atualmente:

Nível de ensino: ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental I ( ) Ensino Fundamental II ( ) Ensino Médio ( ) EJA ( ) Outro\* \*Especificar: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

1. Após cursar o Programa de *Formação continuada via colaboração*, trabalhou com turmas com aluno público alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados? Quantos? Características do (s) aluno (s) PAEE:
  - 1.1 Como foi/é a experiência de ter este aluno na turma? Como você ensinou/ensina este aluno?
2. Você aplicou (ou tem aplicado) alguma estratégia de ensino (DUA, Ensino diferenciado, Aprendizagem cooperativa ou outras)? Se sim, dê exemplos. Se não, o que utilizou? Adaptações, quais? Exemplos.
4. Caso você não tenha tido estudantes PAEE em sua turma, utilizou ou tem utilizado alguma estratégia ou práticas inclusivas? Se sim, dê exemplos. Se não, como tem ensinado os seus estudantes? Que tipos de estratégias você utiliza? Você tem buscado alguma outra formação ou mais informações sobre estratégias de ensino inclusivas? Quais?
5. O conhecimento aprendido sobre colaboração na escola é viável para aplicação na sua escola e/ou sala de aula? Caso você não tenha aplicado os conhecimentos aprendidos, você acha viável utilizar nas próximas experiências de ensino?
6. Quanto ao trabalho colaborativo na escola para inclusão escolar, você avalia que tem ocorrido? Se sim descreva como tem acontecido. Caso não, o que você considera que tem causado dificuldades para o trabalho colaborativo na escola?

7. Acrescente informações que julgue importante, quanto mudanças e permanências no trabalho colaborativo, na organização da escola e/ou no desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas nas classes comuns pós programa de formação.

**APÊNDICE J – ROTEIRO PARA DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA PESQUISADORA<sup>76</sup>**

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

**ROTEIRO PARA DIÁRIO DE CAMPO PARA REGISTRO DA PESQUISADORA<sup>77</sup>**

**Diário de campo**

**Descrição da atividade**

Observadora:

Data:

Nº do encontro:

Local:

Participantes da atividade (anexar a lista de frequência):

1. Contexto do local e turma
2. Conteúdo e atividades desenvolvidas
3. Participação e interação dos estudantes nas atividades
4. Interação entre os participantes
5. Comentários sobre o trabalho desenvolvido.
6. Observações que deseja acrescentar/impressões.

<sup>76</sup> Modelo sistematizado pela pesquisadora.

<sup>77</sup> Modelo sistematizado pela pesquisadora.

## APÊNDICE K - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

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

#### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

- ✓ **Aspectos físicos da Escola:** espaços (salas de aulas, sala do AEE, salas ambientes, biblioteca, quadra poliesportiva, cozinha, banheiros), mobiliários, localização das salas de aulas e do AEE, recursos disponíveis na sala de recursos, organização das salas de aulas.
- ✓ **Aspectos Organizacionais da Escola:** Organização e Funcionamento do atendimento educacional especializado, das salas comuns, da coordenação pedagógica e gestão escolar, projetos da Escola; Entrada e saída dos estudantes, relações profissionais, organização da escola; comunicação entre professores e profissionais;
- ✓ **Aspectos físicos da sala de aula:** espaços, mobiliários, disposição dos estudantes na turma, organização da sala de aula (ambientação, ventilação, iluminação)
- ✓ **Aspectos pedagógicos:** atividades em sala de aula, estratégias, recursos, presença de outros profissionais/cuidador em sala;
- ✓ **Informações Complementares:** informações que considerar importante para a descrição da cultura escolar, relações profissionais etc.

**APENDICE L – SINTESE DOS CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELAS EQUIPES**

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

**SINTESE DOS CASOS DE ENSINO ELABORADOS PELAS EQUIPES**

<b>Equipe de Ensino</b>	<b>Características descritas</b>	<b>Práticas pedagógicas descritas</b>
1 (Professora Teodora)	Minha experiência em sala de aula foi mais com a educação infantil. Tive um aluno, no 2º período, hiperativo e com dificuldade de aprendizagem. Consegui desenvolver um bom trabalho com ele, pois havia acompanhamento da família e médico. Hoje tenho novamente um aluno hiperativo dentro da sala de aula, o qual está disperso das atividades, o que ocasiona uma grande dificuldade em desenvolver um bom trabalho com ele. Depois de minhas observações, a família procurou um médico, o qual diagnosticou que o aluno é hiperativo e fez o encaminhamento para especialistas, mas a família não deu prosseguimento. Entendo que ele não está dentro da classificação de necessidades especiais para receber atendimento na sala de recursos. É possível observar a preocupação da equipe escolar em dar suporte aos professores que possuem esse tipo de aluno, dentro do que é possível fazer pela escola.	Diante das dificuldades que eu enfrentava busquei primeiro um diálogo com a mãe do aluno, para entender o comportamento dele em casa. A princípio me preocupei mais com o comportamento dele, pois não parava quieto, corria pela escola, então ficava pensando o que poderia manter esse menino em sala. Então quando eu podia trazia jogos educativos e colocava ele em grupos para interagir com os colegas. Também passava atividades para ele colorir, até certo tempo ele faz, mas depois de alguns minutos ele perde a concentração.
1 (Professora Letícia)	Atuo há 24 anos em sala de aula, trabalhando no seguimento do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Durante todos esses anos, apesar das dificuldades vivenciadas posso aqui relatar que muitas experiências tanto positivas quanto negativas serviram de suporte para eu crescer profissionalmente e com o passar dos anos a minha prática foi mais inovadora, visto que, o nosso aluno requer ser um profissional mais atuante e dinâmico. Na minha turma atual de educação infantil tem um aluno com TEA. O aluno foi incluído dias depois de iniciar as aulas, e com isso senti um impacto no início, pois não estava preparado para recebe-lo. Sentir	Quanto as atividades que realizo dentro da sala de aula procuro trabalhar de forma mais individualizado com ele e como disse vou em busca de conhecimentos e trocar experiência com a professora do AEE, daí ela me sugere atividades recorte, colagem e pintura. Faço brincadeiras com cantigas de roda. Mas para mim o que poderia ajudar mais seria a presença de um auxiliar para

	<p>a necessidade de ir em busca de conhecimentos e trocar experiências com as professoras do AEE. Durante o período em que estava incluso na sala o aluno já obteve alguns avanços, ainda que de forma lenta, visto que, o mesmo apresenta dificuldades no que concerne à comunicação, interação dentre outras. Sempre que possível discutimos sobre as crianças com deficiência, mas vejo que se faz necessário a presença de profissionais que possam nos esclarecer e oferecer suporte para trabalharmos com mais eficiência.</p>	<p>me ajudar com ele e com outros que apresentam dificuldades de aprendizagem.</p>
<p>1 (Professora Elsa ( AEE)</p>	<p>Atuo como professora do AEE há 10 anos e na escola há 11 anos. É um caso assim, posso dizer grave, suspeita de autismo num nível grave. A situação que a mãe relatou para nós junto com a coordenação foi que ele não tinha laudo, morava com o pai e o pai já deixou com uma tia e depois ela teve que pegar essa criança. Então ele é uma criança assim que não para e não fica quieto de jeito nenhum [...] em qualquer lugar que ele esteja. Eu tive oportunidade de ficar com ele, eu e mais uma colega do AEE, ele revirou a sala, ele não se interessou por nada que você desse a ele. Então nós tentávamos o acalmar, porque os autistas para se acalmarem precisamos mostrar algo que o acalme, mas ele demonstrava não ter interesse por nada. Até o celular quando ele pegava ele mexia, virava para cá para lá, depois ele largava e ia embora. Então, o que foi que nós fizemos diante da situação? Nós reunimos eu, a coordenadora e a equipe da direção, a Samara (professora da sala regular) não estava presente, pois nesse dia foi cedo, então ela tinha que dar a aula dela. Então nós vamos dispensar esse aluno, pelo menos até chegar um cuidador para ele, porque a situação dele está tão grave, que nós não conseguíamos ajuda-lo e corria o risco de se machucar correndo e subindo na escada da caixa d'água. Outra vez tive que carregar ele no colo, tirá-lo da escada, e isso porque estava com problema no ombro, mas fui obrigada a fazer isso, se não ele corria risco de cair e se machucar. Segundo a mãe ele toma remédio controlado quando está em casa. Olha para tomar conta dele tinha que ser pelos menos duas professoras, pois ele não parava quieto. Eu já não sabia mais o que fazer. Então chamamos a mãe falamos de nossa impotência em atender o filho dela, ela chorou muito, foi uma situação difícil para nós, porque ele também estava correndo risco aqui na escola, e também não tinha condições da gente ficar todo tempo com ele. Na hora do lanche ele pegava colheres sujas e puxava, tomava o prato do outro, muitas dificuldades de assimilar regras de convivência. Então foi uma situação assim muito difícil para gente. O que foi que a gente tomou a iniciativa, a gente</p>	<p>Os recursos internos e externos que à escola pode buscar para atender à necessidade deste caso, nós entendemos que devemos trabalhar em conjunto com a equipe do AEE (ensino regular e AEE), nós. Buscando alternativas pedagógicas juntamente com o diagnóstico clínico que ele ainda não tem. Esse nosso aluno não sabemos o que fazer, inclusive a mãe tem falado que ele não tem diagnóstico conclusivo. Então uma das alternativas além de um cuidador na sala de aula, é buscar entender o comportamento do aluno para que possa se desenvolver o trabalho pedagógico e fluir nosso trabalho, que até agora nós não conseguimos. Até relatório dele foi só sobre comportamento.</p>

	<p>chamou a mãe e solicitamos para ela procurar também uma avaliação clínica para ter um diagnóstico dele, um laudo médico para ver qual situação. Aqui na escola nós iniciamos um relatório dele, mas não deu para descrever muita coisa, só questão de comportamento porque não sabemos o que tem passado na família. Porque a família também não conversava com a gente sobre isso para tentar entender, para ajudar. Aí o que foi que nós fizemos? Conversamos com a mãe para ela esperar um cuidador e assim recebermos com mais segurança esse aluno novamente na sala de aula, porque ele até bateu uma coleguinha da sala. Á priori ele não estava sendo agressivo, só que depois dos três dias ele começou a ter momentos de agressividade, e a professora na sala de aula não conseguia contê-lo. No entanto, em vez da mãe nos ajudar, ela não queria mais saber e começou a reclamar da escola. Na verdade, acho que ela também se sentiu pressionada, porque a escola representava também um momento de descanso para ela, acho que não era fácil a situação na casa. Nós pedimos para ela ficar e esperar o cuidador, só que ela começou a ficar impaciente. E até semana passada, na sexta-feira ele já veio para escola, mas ele ficou sob os cuidados de outra colega, eu não podia atendê-lo, não era o dia dele. Mas sabemos que não é fácil para uma mãe receber a notícia que só podemos ficar com seu filho quando chegar um cuidador, mas infelizmente nós tivemos que tomar essa iniciativa pela gravidade da situação.</p>	
2 (Professora Juliana)	<p>Sou professora desde 1996, já tive experiência com crianças da educação infantil até alunos do 5º ano. Hoje estou trabalhando com uma turma de 2º ano. Cada ano é uma nova experiência, pois, cada ano são novas crianças. No ano de 2018 tive uma experiência com uma aluna surda o que me fez aprender novos conhecimentos. Foi uma experiência enriquecedora. Nesta turma com a aluna surda tive que desenvolver o trabalho com a aluna, e para isso, fiz um curso básico de LIBRAS. A escola, na minha visão, sempre colaborou e apoiou os professores nas atividades e nas dificuldades.</p>	<p>Costumava colocar o aluno na frente para ele olhar para mim. Confeccionei cartazes com alfabeto em LIBRAS e sempre que podia trabalhava esse alfabeto com a turma toda para que minimamente pudessem dialogar com esse aluno. Identifiquei o que foi possível na sala com sinais. Trabalhei com toda a turma o alfabeto e a língua de sinais e algumas vezes vi seus colegas da turma tentando se comunicar com ele, e isso me deixava entusiasmada.</p>
2 (Professora Adele)	<p>Trabalho há cinco anos na escola, estou atuando nos anos iniciais no 2º ano do ensino fundamental, na minha turma tenho 30 alunos. Vou relatar a situação de um aluno com deficiência intelectual. Esse aluno não fazia absolutamente nada dentro da sala de aula, assim eu cheguei e chamei a atenção dele, perguntando o que ele gostava de fazer? Eu percebia que ele gostava de organizar a fila, colocava direitinho os coleguinhos na fila, na hora do intervalo ele descia primeiro, às vezes, ia para quadra organizar a equipe dele, isso</p>	<p>O planejamento das aulas é somente realizado por mim corro atrás de atividades, como ele tem muita dificuldade na leitura e escrita passo atividades para ele colorir e pintar, sei que ele está aquém da turma, mas na medida do possível envolvo ele nas atividades. Vejo que nas atividades que tem jogos e brincadeiras ele participa mais. O que chama mais atenção e vejo que ele gosta</p>

	<p>nas aulas de educação física. Pois ano passado a equipe dele ganhou uma premiação. Então percebendo esse comportamento, comecei a chamá-lo para ser meu ajudante da turma, organizar a entrada na sala, na hora do lanche. Para não ser só ele, cada dia tinha um ajudante. Na hora de organizar os jogos na sala de aula ele me ajudava. Eu conversava muito com a mãe dele, mas percebia que ela não tinha aquele contato com ele em casa, ela queria expulsar aquela criança de casa, ocupar o tempo dele fora de casa. Então fica muito difícil trabalhar sem uma ajuda da família.</p>	<p>bastante são as atividades na quadra quando envolvem esportes. Ele organiza, chama atenção dos colegas quando não respeitam a ordem ou a fila. É bem competitivo, não gosta de perder.</p>
<p>3 (Professor Henrique)</p>	<p>Sou professor há mais de 15 anos, já trabalhei em diferentes níveis de ensino e hoje estou trabalhando no 5º ano. Eu tenho uma aluna com deficiência intelectual, na verdade ainda é suspeita porque não tem laudo, mas é uma aluna que tem muita dificuldade de acompanhar o conteúdo. Olha eu vou dizer uma coisa, não é tratar uma pessoa com aquela deficiência não, não é tratar ela como inferior, por exemplo a minha aluna quando entra na sala aula eu percebo um burburinho na turma. A gente como professor quando pega um aluno assim nós mesmos criamos uma barreira. Parece que a gente trata aquela criança com uma indiferença. Tem aluno que chega na sala e não fala nem boa tarde [...], e a minha aluna não, ela fala do jeito dela, baixinho, então eu falo com ela: <i>Boa tarde, ela sorri e fala baixinho!</i> Eu percebo que as outras meninas pelo fato de ter uma idade maior, não são crianças, são adolescentes se distanciam dela. Mas eu falo gente pode conversar com a colega sim, ela está aqui para socializar com a gente, ela está aqui para brincar e aprender com vocês. Porque tinha umas alunas querendo fazer piquenique, então eu incentivo as colegas dela a convidarem. E a gente tem que trabalhar isso, e nós professores temos que lidar, quebrar aquela barreira, nossos alunos observam tudo que acontece na sala de aula, e reproduzem isso, nós somos espelhos para os alunos.</p>	<p>Nas aulas eu busco fazer trabalhos em grupo para os colegas da turma se ajudarem. Mas tem momentos que dou uma atenção mais individualizada e a chamo na minha mesa, vejo que minha aluna é muito tímida, quase não ouço o que ela fala. Converso muito com a turma sobre os valores da aceitação e respeito.</p>

**APENDICE M – SINTESE DOS PLANEJAMENTOS DE AULA ELABORADOS PELAS EQUIPES DE ENSINO**

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

**SINTESE DOS PLANEJAMENTOS DE AULA ELABORADO PELAS EQUIPES DE ENSINO**

<b>Equipes de ensino</b>	<b>Conteúdo (s) e objetivo (s)</b>	<b>Série</b>	<b>Nº de estudantes na classe</b>	<b>Aluno-alvo</b>	<b>Estratégias Universais<sup>78</sup></b>	<b>Estratégia, recursos, materiais</b>
<b>Equipe de Ensino 1</b>	<p align="center"><u>Formas Geométricas</u></p> <p>- Reconhecer as formas geométricas e associar as formas as cores.</p>	Educação infantil (1º período)	28	TEA	<p align="center"><b>Estratégia Baseada no DUA</b></p> <p><u>Estratégia de engajamento:</u> Observar no ambiente da sala de aula as variadas formas geométricas com ajuda da professora e auxiliar da sala.</p> <p><u>Estratégia de apresentação de conteúdo:</u> Formar grupos e apresentar jogos, figuras e objetos com diferentes formatos geométricos.</p> <p><u>Estratégia de ação e expressão:</u> realizar atividade de associação de cores a forma das partes de uma figura de trenzinho.</p>	Livro, papel cartão, E.V.A, jogos de encaixe com figuras geométricas, atividade fotocopiada.
	<p align="center"><u>Projeto sobre o trânsito/setembro amarelo</u></p> <p>- Explorar o repertório de movimentos, gestos, mímicas,</p>	Ensino Fundamental 1º ano	28	Síndrome de Down	<p><u>Primeiro momento:</u> conversa sobre comportamentos corretos no trânsito e seguir as regras para um trânsito seguro.</p> <p><u>2º Momento:</u> Apresentar a música “Dirigindo meu carro”</p> <p><u>3º Momento:</u> Formar um grande círculo e dançar a música e fazendo os gestos, mímicas solicitadas na música.</p>	Notebook, Datashow, caixas de som e o vídeo com a música “Dirigindo meu carro”.

<sup>78</sup> Dentre foram trabalhadas DUA/Ensino Diferenciado/Aprendizagem cooperativa

	olhares, sons e explorar o uso do espaço com corpo. - Estimular comportamentos positivos no trânsito.				<i>4º Momento:</i> Conversando sobre as regras de trânsito ditas na música	
<b>Equipe de Ensino 2</b>	<u>Os animais</u> - Identificar animais (Domésticos e Selvagens)	Ensino Fundamental 2º ano	30	Surdo	<i>1º momento:</i> Roda de conversa para identificar quais animais a turma conhece e fazer os sinais em Libras <i>2º momento:</i> Apresentar em <i>power point</i> (slide) alguns animais e seus respectivos sinais em Libras e o escrito em português. <i>3º Momento:</i> Realização da Atividade fotocopiada com figuras de animais para ligar os animais ao seu habitat. Orientação individual para o estudante surdo, revisando o nome e o habitat em Libras. <i>4º Momento:</i> Ditado visual dos animais. Serão mostrados somente as imagens dos animais e os estudantes fazem o sinal que representa o animal.	Livro didático, Datashow, atividade xerocopiada
	<u>- Leitura e interpretação de texto</u> Interpretar uma fábula e recontar a história através das imagens	Ensino Fundamental 3º ano	31	TEA	<b>Estratégia Baseada no DUA</b> <i>Estratégia de engajamento:</i> Leitura da fábula pela professora para toda turma. <i>Estratégia de apresentação de conteúdo:</i> Distribuição do texto com a imagem com a ordem cronológica dos acontecimentos da fábula. <i>Estratégia de ação e expressão:</i> Distribuir atividade com imagens fora de ordem dos acontecimentos da fábula. Na atividade do estudante com TEA acrescentar imagens numeradas, de acordo com a sequência da fábula. Os estudantes deverão recortar e colar em ordem a sequência cronológica e recontar a história por escrito (poderão narrar novos fatos). O aluno com TEA poderá realizar com	Livro didático, atividade fotocopiada, lápis, caderno.

					o auxílio da professora e poderá narrar a sequência da fábula.	
<b>Equipe de Ensino 3</b>	<u>Multiplicação</u> - Efetuar contas e situações-problemas de multiplicação	Ensino Fundamental 4º ano	27	Deficiência Intelectual	<b>Estratégia Baseada no DUA</b> <i>Estratégia de engajamento:</i> Atividade em dupla <i>Estratégia de apresentação de conteúdo:</i> Apresentação de um painel com uma tabuada lúdica; <i>Estratégia de ação e expressão:</i> apresentar para o professor a resolução da atividade realizada nas duplas.	Papel cartão, copos descartáveis, números removíveis em papel cartão, palitos de picolé ou sementes; tinta guache.
	<u>Situações problemas com Divisão</u> - Compreender e efetuar problemas de divisão partitiva.	Ensino Fundamental 5º ano	26	D.I e alunos com dificuldades de aprendizagem	<b>Estratégia Baseada no DUA</b> <i>Estratégia de engajamento:</i> Atividade em pequenos grupos com manipulação de grãos, sementes e ábaco. <i>Estratégia de apresentação de conteúdo:</i> Aula expositiva sobre o conteúdo e leitura de situações-problemas na lousa <i>Estratégia de ação e expressão:</i> apresentar para o professor a resolução da atividade realizada nos grupos.	Sementes (plantas que tem na Escola), grãos (feijão, milho), livro didático, caderno, lápis e ábaco;

**ANEXOS**

**ANEXO I - CASO DE ENSINO 1: INCLUSÃO: REALIDADE OU UTOPIA?**

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

**MATERIAL FORMATIVO****FORMAÇÃO CONTINUADA PELA VIA DA COLABORAÇÃO PARA ESCOLARIZAÇÃO  
DE ESTUDANTES PAEE****Equipe de Ensino:**

---

---

---

**Atividade nas Equipes de Ensino****CASO DE ENSINO 1:****Inclusão: realidade ou utopia?<sup>79</sup>**

Sou professora dos anos iniciais e atuo na rede pública de ensino há quase 20 anos. Penso que trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais é algo muito difícil. Simplesmente não sei o que fazer com esses alunos em sala de aula, como no caso de Luís, que tem paralisia cerebral e está matriculado no 4º ano. Embora faça uso da cadeira de rodas para se locomover, ele apresenta certa autonomia, chegando a se levantar e sentar sozinho na carteira. No entanto, seu comprometimento motor impede que realize atividades de escrita, desenho e pintura. Devo admitir que essa experiência tem sido realmente terrível para mim. Fico muito frustrada e angustiada quando vejo Luís na sala de aula, pois percebo o seu desejo em envolver-se e participar das atividades. Mas, sinceramente, não sei se isso é possível. Além das limitações do próprio aluno também tem a quantidade de alunos, não consigo atender individualmente todos, além do material que é coletivo, não tem para todos.

---

<sup>79</sup> DUEK, V. P. **Educação inclusiva e formação continuada**: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Tese de doutorado. Natal- RN, 2011b. 394f.

Em uma de nossas aulas de artes, quando terminei de organizar a turma para dar conta de Luís ele estava lá, sentado, triste, com a cabeça debruçada sobre os braços. Olhei para ele e tive vontade de chorar. Foi deprimente. O objetivo, nesse dia, era que os alunos fizessem um desenho, uma releitura sobre a obra de um artista. Como é que eu faço? Primeiro seleciono um artista, pode ser um pintor famoso, um escultor etc., depois faço um levantamento das informações sobre ele e sobre a obra escolhida para releitura. Também procuro levar imagens da tela e do pintor para que os alunos possam relacionar a obra com o seu artista. Geralmente, começo passando o texto no quadro para que eles copiem. Depois faço a leitura coletiva e algumas perguntas pra ver o que a turma entendeu. Então, distribuo cartões com as instruções sobre a atividade que eles irão realizar, no caso a releitura da obra. Nesse momento distribuo o material como papel, giz de cera, lápis para colorir etc. Tem vezes, também, que trabalho com os contrastes, como o preto e o branco, por exemplo. Após receberem o material começa o trabalho de releitura pelos alunos. Algumas vezes, esse trabalho é realizado individualmente, outras, em pequenos grupos. Mas o fato é que quando eu fui trabalhar com Luís faltavam cinco minutos para terminar a aula. Ele foi para casa sem fazer a atividade, porque precisaria de um tempo maior pra ele e de uma pessoa do lado para ajudar, precisaria prender o papel na mesa, ter um lápis ou giz de cera mais grosso, enfim, dar uma arrumada pra Luís poder fazer alguma coisa. Mas aí esse tempo não dá para trabalhar, não dá pra fazer isso, conciliar a sala de aula com ele. Essa situação tem me angustiado bastante.

Fico revoltada com tudo isso, com a forma como a inclusão vem sendo feita nas escolas: joga-se o aluno na sala de aula e o professor que dê conta. Não se tem a consciência de que o aluno é responsabilidade não só do professor, mas de toda escola, além da família, claro. Atualmente, fala-se muito de educação na diversidade, em respeito às diferenças. Será que estamos preparados para isso? Será que algum dia estaremos? É tudo muito contraditório, especialmente se pensarmos no discurso de que temos que tratar todos os alunos de maneira igual. No caso do aluno especial, ele está na sala de aula, mas ele não é igual aos demais, senão não seria especial. Ou é todo mundo especial ou ninguém é. Por isso, o que as políticas públicas têm chamado de inclusão, para mim, não passa de uma ilusão, de uma utopia.

### **Roteiro com questões disparadoras para análise do Caso de Ensino**

**Após a leitura do caso de ensino, procure responder as questões abaixo de maneira bem detalhada, incluindo reflexões e exemplos (colocar as respostas no verso da folha).**

1. Neste texto, a professora expõe sua insegurança e angústia ao trabalhar com o público alvo da Educação Especial (paralisia cerebral) no ensino regular. Como sua equipe de ensino analisa a situação enfrentada pela professora?
2. A professora, ao relatar uma situação específica de ensino, explica alguns desafios sobre a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial na sala de aula regular, como salas superlotadas, pouco material didático, pouco tempo para atender individualmente o estudante. Como a equipe colaborativa analisa esta situação? Vocês concordam com as estratégias da professora? Como enfrentariam a situação?
3. Nesse texto, a professora diz não saber mais como intervir para que Luís avance em sua aprendizagem. Que orientações (sugestões) a equipe colaborativa daria para ajudar a professora de Luís?
4. Como membro da equipe colaborativa, vocês já passaram ou tem passado por situações parecidas? Como tem sido, na escola, lidar com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais em classe regular? Quais as dificuldades que a equipe tem enfrentado?
5. Considerando o contexto da escola, descreva detalhadamente uma atividade – ou experiência -, bem-sucedida e outra que não deu certo, implementadas pela equipe de ensino ou membros da equipe com alunos com necessidades educacionais especiais. Indique e analise, em ambas as experiências, quais os fatores que podem estar relacionados ao sucesso e ao fracasso das mesmas.

**ANEXO II - CASO DE ENSINO 2: INCLUIR ESCOLARIZANDO: DESAFIOS E  
POSSIBILIDADES COM O ENSINO COLABORATIVO<sup>80</sup>**

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

**MATERIAL FORMATIVO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA PELA VIA DA COLABORAÇÃO PARA  
ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PAEE**

**CASO 2:  
INCLUIR ESCOLARIZANDO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O ENSINO  
COLABORATIVO<sup>81</sup>**

Sou Adélia, professora do AEE, e durante esse ano de 2015, toda a vivência no meu trabalho na sala de recurso multifuncional, fez-me refletir que ser professora na atualidade é carregar sobre si muitos desafios que em um contexto de demandas que se impõe a educação, amplia-se e se torna mais completo o papel formador, político e transformador do ser professor, especialmente quando se busca a construção de sistemas de ensino inclusivos.

Como professora da Educação Especial, tenho presenciado nos meus anos de carreira, um grande esforço, dedicação, realizações, conquistas, retrocessos, equívocos, luta que envolvem os direitos das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Avança-se em termos legais, seguridade de direitos textualmente, mas permanece um hiato com a realidade escolar de nossos alunos público-alvo da Educação Especial.

Falta-nos ainda a garantia de condições de trabalho para que possamos efetivamente, ofertar uma escolarização qualificada aos alunos e todos os recursos e serviços em Educação Especial a que têm direito para aprenderem e se desenvolverem.

---

<sup>80</sup> Caso de ensino elaborado para fins formativos e investigativos para ser utilizado em um curso de formação continuada Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado”, que ocorrerá em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma moodle: (<http://kunlaborado.com.br/colaborar/course/view.php?id=11> )

<sup>81</sup> Caso de ensino elaborado para fins formativos e investigativos para ser utilizado em um curso de formação continuada Casos de ensino e prática pedagógica na oferta do Atendimento Educacional Especializado”, que ocorrerá em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) na plataforma moodle: (<http://kunlaborado.com.br/colaborar/course/view.php?id=11> )

Trabalhar na “solidão”, enquanto professora de sala de recursos multifuncional, tem sido uma problemática que traz prejuízos, não somente a mim professora especialista em Educação Especial, mas a escola como um todo e especialmente a professora da Classe comum e seus alunos com deficiência que frequentam sua sala de aula. Prejuízos porque se não temos garantidas as condições profissionais, materiais, físicas, emocionais, intelectuais de oportunizar que todos nossos alunos aprendam inclusive os que tem deficiência, transtornos e superdotação, a inclusão educacional, continuará sendo uma utopia distante da concretude da realidade escolar a qual pertencemos.

Nossos alunos e alunas da Educação Especial, estão acessando seu direito a uma educação inclusiva? Estão tendo acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade? São ofertadas as condições de acessibilidade? Do que depende tudo isso? A cada momento de experiência que vou constituindo na minha trajetória como professora de sala de recurso multifuncional, tenho cada vez mais convicção, que na solidão, quase nada poderei fazer.

Os meus direitos como profissional da educação também são negados ou são concedidos pela metade, e ainda não consigo desenvolver meu trabalho como professora do atendimento educacional especializado com a qualidade que desejo e que meu aluno tem direito e merece. Apesar de tudo isso, reconheço a importância de ver e acompanhar o meu aluno no seu processo de escolarização, aprender e a seguir em seus estudos com sucesso, mesmo que não me seja assegurado tempo de trabalho para fazê-lo, eu tento! Mas confesso que não tem sido possível, chegar até o professor da Classe comum.

Essas reflexões, que faço cotidianamente sobre minha prática pedagógica ofertando o AEE, e analisando os resultados no desempenho acadêmico dos alunos com os quais trabalho, fazem-me questionar a mim, meu desempenho como professora, mas me fazem questionar as estruturas que geram o sistema de ensino do qual faço parte. Fazem-me questionar as políticas educacionais e seus arranjos e o modo insuficiente como impactam na prática de nossas escolas.

Findo esse ano letivo de 2015, refletindo sobre o que foi cada atendimento especializado, cada dia dos meus alunos comigo em sala de aula, a sensação é que fiz tão pouco. Foram tantas tentativas, tantas buscas, acertos, erros, dilemas, frustrações, incertezas, conquistas, avanços e também esperança. E pensei se é tão difícil o nosso papel, como professora especialista, porque não desistir e voltar para a sala de aula na Classe comum? E ao pensar nessa possibilidade, deparei-me com a situação de me colocar no lugar da professora de sala comum, que muitas vezes, eu mesma critico, pois parece desacreditar no aluno com

deficiência, não valoriza os avanços que ele tem, pois sempre parecem insignificantes, por resistir a recebê-lo, a assumi-lo também como seu aluno, por reclamar o tempo inteiro e comparar o seu trabalho com o meu trabalho, criticando ser o meu trabalho, mais fácil, porque tenho poucos alunos, porque recebo uma gratificação por ser professora de sala de recursos, e critico ainda que de um modo geral, os professores da Classe comum, não se dispõem a dedicar um tempo de estar comigo, planejar comigo, refletir junto, estudar junto, descobrir junto, arriscar junto. Mas o que eu, como professora especialista, tenho feito para romper tudo isso? Preciso pensar, e auto refletir também.

Ao olhar para minhas atitudes, minhas reflexões, minhas angústias, minhas práticas como professora especialista, chego a convicção de que a saída, não é me deslocar de lugar: abandonar o AEE e ir para a Classe comum. E sim pensar possibilidades para uma prática colaborativa com essa professora da Classe comum. Vi que meu papel como professora do AEE é muito maior que o dito multifuncional que sempre critico, por ter que atender os vários tipos de deficiência e transtornos. Trabalhar em parceria com a professora da Classe comum, é mais uma função e um grande desafio, mas acho que sem trabalhar em conjunto, a sonhada inclusão é impossível de acontecer. Porque todos os caminhos de minhas reflexões, levam-se a pensar isso.

Se o meu trabalho pedagógico, na oferta do AEE não é de reforço. Ele deve complementar e suplementar, quando for o caso, o trabalho pedagógico da professora da Classe comum, que escolariza, que é responsável por ensinar o currículo escolar, no que eu posso ajudar? Por onde começar? Será que a professora da Classe comum vai querer eu por perto? E se ela aceitar a parceria, o que eu farei? Sairei da sala de recurso, para visita-la, e aí? Na sala de aula comum, como procederei? Como serei recebida? Como deixarei meus alunos do AEE? Ter uma segunda professora atuando comigo na sala de recursos viabilizaria esse processo? Essa ideia de colaboração é boa, mas parece ser uma utopia. Eu vou ensinar a professora? Ou será ela quem me ensinará? Teremos que planejar juntas? Mas e se a diretora não aceitar? Se a turma ficar incomodada com minha presença? Ao ir para a sala de aula comum para trabalhar com a professora regente, como irei atuar? Ficarei com o aluno com deficiência, ajudando? E se ele tiver estagiária, como trabalharei com ela e a professora regente? A família aceitará? O aluno aceitará?

Certa vez tentei colaborar, mas a professora parece nem ter dado atenção e ainda ficou irritada. Fui lá na escola, levei várias atividades que eu realizo com o aluno na sala de recursos

multifuncional. A professora interpretou mal, achando que eu estava dizendo que ela não sabia fazer aquelas atividades. Tentei explicar, mas sai frustrada daquela tentativa.

Preciso entender o significado dessa colaboração, conhecer caminhos, pois sinto-me desafiada. Preocupada com tantos desafios, problemas que enfrentamos ao trabalhar com os alunos da Educação Especial, mas me sinto determinada a olhar de um outro modo para os professores da Classe comum, e tentar interagir com eles, de um outro modo. Uma certeza eu tenho, é um erro cultivar distâncias, concorrências e disputas. Essa barreira entre a gente, precisa ser superada, pela qualidade na inclusão escolar do aluno, que juntos temos que buscar e construir.

Espero encontrar respostas para meus questionamentos, e sair do âmbito ideias e partir para a prática, o chamado ensino colaborativo é um caminho?

### **Roteiro para análise do Caso de Ensino**

#### **Incluir escolarizando: desafios e possibilidades com o ensino colaborativo**

- 1) Colocando-se no lugar de Adélia, e no relato que ela faz do seu momento como professora do AEE, os desafios por ela apontados, existem na realidade escolar na qual vocês atuam? Poderiam descrever exemplos?
- 2) O pensamento de desistir do trabalho na sala de recursos multifuncional e retornar à sala de Classe comum é muito forte no caso relatado. Como a equipe analisa a situação da Adélia? Quais conselhos/sugestões vocês apresentariam a Adélia?
- 3) No trecho em que Adélia relata o que ela considerou uma tentativa de colaboração, temos mais uma vez evidenciado, um sentimento de frustração. O que vocês acharam desta situação descrita? Ao analisar os procedimentos de Adélia, nessa situação, como a equipe avalia que as atitudes dela, foram de uma professora colaborativa, considerando os pressupostos do ensino colaborativo? Analise o trecho a partir dessas questões.

“Certa vez tentei colaborar, mas a professora parece nem ter dado atenção e ainda ficou irritada. Fui lá na escola, levei várias atividades que eu realizo com o aluno na sala de recursos multifuncional. A professora interpretou mal, achando que eu estava dizendo que ela não sabia fazer aquelas atividades. Tentei explicar, mas sai frustrada daquela tentativa”.

**ANEXO III - MODELO DE PLANO DE AULA BASEADO NOS PRINCÍPIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORATIVAS<sup>82</sup>**

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

**MATERIAL FORMATIVO**

**MODELO DE PLANO DE AULA BASEADO NOS PRINCÍPIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS E COLABORATIVAS<sup>83</sup>**

Nesta primeira parte, as equipes de ensino deverão colocar as informações que tiverem acesso na escola ou com a família. Não tem problema se ficar algum espaço em branco, mas quanto maior for o número de informações, mais detalhado ficará o plano da(s) aula(s).

**I- Identificação**

Equipe de ensino colaborativa	
Fase/Ano da turma	
Número de estudantes	
Faixa etária dos estudantes	
Local da aula	
Tempo da aula	
Período	
Data (s) da (s) aula (s)	

**II- Informações escolares do aluno público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>84</sup>**

Nome do estudante
Idade:
Idade que iniciou a escolarização:
Histórico escolar do Ensino Comum/antecedentes relevantes:

<sup>82</sup> Plano adaptado de Zerbato (2017) e Nunes e Madureira (2015). Proibida a reprodução não autorizada. Para uso exclusivo do curso de extensão Formação pela via da Colaboração para escolarização de estudantes PAEE. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR.

<sup>83</sup> Plano adaptado de Zerbato (2017) e Nunes e Madureira (2015). Proibida a reprodução não autorizada. Para uso exclusivo do curso de extensão Formação pela via da Colaboração para escolarização de estudantes PAEE. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCAR.

<sup>84</sup> Deficiência, Transtornos globais de desenvolvimento e Altas habilidades/superdotação.

Histórico escolar da Educação Especial/antecedentes relevantes/diagnóstico:
Potencialidades identificadas no Estudante:
Dificuldades apresentadas pelo Estudante:
Envolvimento da Família e outros professores no processo educacional:

### III- Sobre o atendimento educacional especializado (AEE)

Frequenta o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) DESCONHEÇO
Dias da semana:
Horário/tempo de atendimento:
Como é organizado o atendimento? ( ) Individualizado ( ) Pequenos grupos ( ) Grandes grupos ( ) Outro. Qual (is):
Há outros profissionais envolvidos? Quais? (Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Psicólogo, cuidador etc).
Frequenta outros atendimentos especializados ( ) SIM QUAL (IS)? _____ ( ) NÃO ( ) DESCONHEÇO ( )
Canal prioritário para receber informação? (auditivo, visual, gestual, oral, escrito etc).
Canal prioritário para expressão informação? (auditivo, visual, gestual, oral, escrito etc).

### IV- Sobre a sala de aula

Informações sobre os estudantes (características gerais da turma; se a turma é calma, agitada, participativa, interessada etc.)
Informações sobre a rotina da sala de aula (existem atividades em grupo; algum recurso; uso da biblioteca, Educação física; Projetos etc).

## Parte II

A partir deste momento vocês pensarão na atividade que será elaborada, tendo como perspectiva de Práticas inclusivas e colaborativas:

<p>Área a ser trabalhada:</p> <p><input type="checkbox"/> Linguagem escrita <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Teatro</p> <p><input type="checkbox"/> Artes visuais <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia</p> <p><input type="checkbox"/> Outro* Especificar: _____</p>
<p><b>Conteúdo</b> a ser trabalhado com todos os estudantes da classe:</p> <p><b>Objetivos</b> para todos os estudantes da classe (ou para maioria dos estudantes) da Atividade:</p> <p><b>Objetivo Específico</b> (caso necessite) para estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>85</sup></p>
<p><b>Metodologia</b></p> <p>- Estratégias para engajamento dos estudantes (um vídeo, música, uma conversa, um objeto que trate do assunto, caixa surpresa etc.):</p> <p>- Estratégias para apresentação do conteúdo (como o conteúdo será apresentado: em uma folha de atividades, por meio de imagens, por meio de um filme, por meio de uma história etc.):</p> <p>- Estratégias para ação e expressão (como os estudantes expressarão se entenderam o conteúdo: por meio de uma lista de atividades, individual, em pares ou coletiva; por meio de uma conversa, por meio de desenhos etc.):</p> <p>Caso sejam necessárias diferenciação (específicas) da atividade geral para trabalhar com o aluno PAEE, descrevas:</p>
<p>Recursos didáticos/materiais necessários:</p>
<p><b>Profissionais Envolvidos</b> nesta atividade e o papel desempenhado por cada um (professor da Classe comum, do AEE, cuidador...)</p>

<sup>85</sup> Habilidades previstas no desenvolvimento do conteúdo. Ex: compreender o significado do sistema solar.

Avaliação do ensino e aprendizagem:
Bibliografia utilizada:

## ANEXO IV - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação pela via da colaboração para inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual

**Pesquisador:** MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 89993418.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.846.912

##### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem o propósito de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre parceria colaborativa para profissionais da Escola, professores do Ensino comum, Educação especial que atuam na escolarização de alunos com deficiência intelectual. A abordagem metodológica se fundamenta na pesquisa qualitativa, seguindo o modelo da pesquisa-ação colaborativa, visto que possibilitará um espaço de

interlocução, colaboração entre os participantes e pesquisadora. Participarão da pesquisa profissionais da educação, professores do ensino regular e educação especial. Os resultados poderão indicar que a melhoria da colaboração entre os profissionais da educação, professores do ensino comum e da Educação especial podem fomentar uma cultura colaborativa na escola e potencializar práticas pedagógicas para escolarização de alunos com deficiência intelectual

##### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre parceria colaborativa para profissionais da Escola, professores do Ensino comum, Educação especial que atuam na escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Objetivo Secundário:

- Desenvolver um programa de formação continuada pela via da colaboração para a produção de

**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



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação pela via da colaboração para inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual

**Pesquisador:** MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 89993418.8.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.846.912

#### Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem o propósito de desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre parceria colaborativa para profissionais da Escola, professores do Ensino comum, Educação especial que atuam na escolarização de alunos com deficiência intelectual. A abordagem metodológica se fundamenta na pesquisa qualitativa, seguindo o modelo da pesquisa-ação colaborativa, visto que possibilitará um espaço de

interlocução, colaboração entre os participantes e pesquisadora. Participarão da pesquisa profissionais da educação, professores do ensino regular e educação especial. Os resultados poderão indicar que a melhoria da colaboração entre os profissionais da educação, professores do ensino comum e da Educação especial podem fomentar uma cultura colaborativa na escola e potencializar práticas pedagógicas para escolarização de alunos com deficiência intelectual

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação sobre parceria colaborativa para profissionais da Escola, professores do Ensino comum, Educação especial que atuam na escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Objetivo Secundário:

- Desenvolver um programa de formação continuada pela via da colaboração para a produção de

**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: 2.846.912

conhecimentos teóricos sobre o princípio da colaboração no contexto escolar para favorecer a construção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência intelectual.

- Descrever o processo formação colaborativa entre profissionais da educação, professores do ensino comum e especial para elaboração de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com deficiência intelectual.
- Avaliar o potencial formativo do programa de formação pela via da colaboração no contexto escolar para profissionais que atuam com alunos com deficiência intelectual.
- Descrever e analisar as estratégias de colaboração, a partir da perspectiva, dos profissionais e professores para o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual nas salas de ensino comum.
- Aplicar e avaliar as estratégias de colaboração constituídas no grupo para favorecer a escolarização dos alunos com deficiência intelectual;

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O desenvolvimento do estudo não implicará em riscos graves para os participantes, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, este poderá sentir desconforto em expor sua prática pedagógica e opiniões diante de outros participantes. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de desconforto por parte do participante e buscará minimizá-lo, retirando dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Benefícios:

Os benefícios da presente pesquisa consistem na oportunidade dos participantes em analisar e refletir sobre como estão ocorrendo as práticas pedagógicas para escolarização de alunos com deficiência intelectual, bem como construir novas estratégias de colaboração na escola e práticas inclusivas para favorecer a aprendizagem do público-alvo da educação especial.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

-

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora tem uma carta de interesse da secretaria municipal de educação de Macapá em que a secretária afirma interesse em parceria mas que precisa de mais detalhes para aprovar a realização da pesquisa.

**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: 2.846.912

**Recomendações:**

-

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto Aprovado. Atenção à anuência da secretaria municipal de educação e das diretorias das escolas antes de iniciar a coleta de dados.

**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_1109982.pdf	25/06/2018 14:46:59		Aceito
Outros	termodeanuencia.pdf	28/05/2018 15:00:08	MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2tcleautorizacaodaescola.doc	14/05/2018 20:19:39	MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronogramapesquisa.doc	14/05/2018 20:17:08	MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	14/05/2018 20:14:27	MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	1projetomariadocarmolobato.doc	14/05/2018 20:08:52	MARIA DO CARMO LOBATO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 27 de Agosto de 2018

Assinado por:  
Priscilla Hortense  
(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