



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

ADRIANA CORREA BUENO

**PERCEPÇÕES DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DO
ENSINO COMUM E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

São Carlos

2024

ADRIANA CORREA BUENO

**PERCEPÇÕES DAS PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DO
ENSINO COMUM E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Ariela Rios
Vilaronga

São Carlos

2024

Bueno, Adriana Correa

Percepções das práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de educação especial em escolas de educação infantil / Adriana Correa Bueno -- 2024. 166f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga
Banca Examinadora: Fabiana Cia, Ana Paula Zerbato
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Práticas colaborativas. I. Bueno, Adriana Correa. 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 Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Correa Bueno, realizada em 19/03/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga (UFSCar)

Profa. Dra. Fabiana Cia (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Zerbato (USP)

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

AGRADECIMENTOS

Gostaria de dedicar este espaço para expressar minha sincera gratidão a todos aqueles que desempenharam um papel fundamental para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer à minha orientadora Carla Ariela Rios Vilaronga, pela paciência e apoio desde o primeiro momento e orientação ao longo deste processo. Seu acompanhamento, suas críticas construtivas e sabedoria foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, Ana Paula Zerbato e Fabiana Cia, por dedicarem seu tempo e *expertise* para avaliar este trabalho. Suas sugestões e contribuições foram significativas e acatadas para qualidade deste trabalho.

À minha família, Leo, Lara, Rodrigo, Odair e Sônia (*in memoriam*), por seu amor, apoio e encorajamento incondicional.

Aos meus amigos, da vida e de profissão, que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada de pesquisa. Vocês foram fontes inesgotáveis de apoio emocional, encorajamento e compreensão durante os momentos difíceis. Suas palavras e incentivo foram imprescindíveis para a conclusão deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial, funcionários e professores, e em especial, aos membros do GP-Foreesp, desejo manifestar minha gratidão. Grande parte do meu crescimento acadêmico é resultado das reflexões promovidas e das parcerias específicas no âmbito deste grupo.

E, por fim, minha sincera gratidão aos estimados professores que dedicaram seu tempo e experiência para participar da coleta de dados nesta pesquisa. Espero que os resultados possam retribuir, de alguma forma, para as escolas de Educação Infantil e, conseqüentemente, para o trabalho desenvolvido por vocês. Vocês foram essenciais para o sucesso deste trabalho.

A todos vocês, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

As escolas de Educação Infantil são ambientes que proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, com e sem deficiência. Pensar em seus espaços, tempos, recursos pedagógicos e garantir a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem que atuam nesses ambientes, principalmente com as crianças público-alvo da educação especial, é a temática da presente pesquisa. Em razão do avanço nas matrículas de crianças com deficiência em escolas de ensino regular, a partir da Educação Infantil, e da necessidade de garantir a inclusão escolar com qualidade, questionamos: como os professores têm implementado suas práticas junto às crianças público-alvo da Educação Especial na Etapa I da Educação Infantil? Considerando as diretrizes oficiais e a importância da colaboração no contexto educacional, há viabilidade para a realização de práticas colaborativas entre os professores do ensino comum e de Educação Especial nas escolas de Educação Infantil - Etapa I? Esse estudo objetivou analisar, de forma conjunta com os professores do ensino comum e de Educação Especial que atuam na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), a percepção acerca das práticas colaborativas desenvolvidas e como elas se constituem entre esses profissionais. É uma pesquisa fundamentada na abordagem qualitativa e nos pressupostos da pesquisa colaborativa. A pesquisa foi desenvolvida em um município do interior de São Paulo e, na primeira etapa, foi aplicado um questionário com 38 professores (professores do ensino comum e de Educação Especial) que atuavam em escolas públicas de Educação Infantil - Etapa I com crianças entre 0 a 3 anos de idade, com a finalidade de obter uma caracterização da estrutura referente à organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da dinâmica existente entre eles no ensino regular, identificando concepções, desafios e práticas presentes no cotidiano escolar. Em um segundo momento, foram selecionados 14 professores para realização de seis sessões reflexivas, nas quais, os participantes tiveram a chance de refletir e reorganizar suas práticas, a fim de potencializá-las. Nessa faixa etária, as práticas apontadas que exigem maior colaboração incluem o auxílio para encaminhamento dos estudantes para avaliação na área da saúde e questões comportamentais que dificultam a participação efetiva de alguns estudantes. Os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram a ausência de uma padronização no que diz respeito à duração, ao formato e à estrutura do AEE destinado às crianças Público-alvo da Educação Especial nas escolas Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos). Adicionalmente, constatou-se a inexistência de uma política educacional ou legislação que endossasse de maneira consistente as orientações existentes sobre o AEE nas escolas de Educação Infantil - Etapa I. Destacamos que há uma tentativa de implementação de práticas colaborativas entre esses professores e a equipe escolar como um todo, ainda que, timidamente, a cultura de colaboração está começando a se manifestar nessas escolas. Contudo, para que essas práticas se desenvolvam de maneira eficaz, é imperativo uma mudança nas concepções e práticas de todos os profissionais envolvidos e, tal transição, encontra obstáculos significativos em diversos aspectos do cotidiano escolar, como: resistências de ambos os tipos de professores, falta de tempo, escassez de recursos e professores de AEE em todas as escolas, dentre muitos outros. Conclui-se que é essencial reorganizar o ambiente educacional com o objetivo de fomentar práticas entre os educadores e realizar propostas de formação continuada sobre como atuar em colaboração nessa faixa etária, fortalecendo, assim a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Práticas colaborativas. Educação Infantil.

ABSTARCT

Early Childhood Education schools are environments that provide learning and development for all students, with and without disabilities. Thinking about their spaces, times, pedagogical resources and ensuring collaboration between professionals involved in the learning process, who work in these environments, especially with children who are the target audience for special education, is the theme of this research. How have teachers implemented their practices with target children for Special Education in Stage I of Early Childhood Education? Considering the official guidelines and the importance of collaboration in the educacional context, is it feasible to carry out collaborative practices between regular education and Special Education teachers in Early Childhood Education schools- Stage I? This study aims to analyze, together with regular education and Special Education teachers who work in Early Childhood Education - Stage I (from 0 to 3 years old), the perception regarding the collaborative practices developed and how they are constituted among these professionals. It is research based on the qualitative approach and assumptions of collaborative research. The research was developed in a municipality in the interior of São Paulo and in the first stage, a questionnaire was applied to 38 teachers (common education and Special Education teachers), who worked in public Early Childhood Education schools - Stage I, with children between 0 and 3 years of age, with the aim of obtaining a characterization of the structure relating to the organization of AEE and the dynamics between them in regular education, identifying concepts, challenges and practices present in everyday school life; and in a second moment, 14 teachers were selected to carry out 6 reflective sessions, in which participants had the chance to reflect and reorganize their practices, in order to enhance it. In this age group, the practices identified that require greater collaboration include assistance in referring students for evaluation in the health area and behavioral issues that hinder the effective participation of some students. The results obtained in the research highlighted the lack of standardization with regard to the duration, format and structure of Specialized Educational Assistance aimed at children Targeted by Special Education in Early Childhood Education - Stage I schools (from 0 to 3 years old). Additionally, it was found that there is no educational policy, or legislation, that consistently endorses the existing guidelines on AEE in Early Childhood Education schools - Stage I. We highlight that there is an attempt to implement collaborative practices between these teachers and the school team, as a whole, although, timidly, the culture of collaboration is beginning to manifest itself in these schools. However, for these practices to develop effectively, a change in the conceptions and practices of all professionals involved is imperative, and such a transition encounters significant obstacles in various aspects of daily school life, such as resistance from both types of teachers, lack of of time, lack of resources and AEE teachers in all schools, among many others. It is concluded that it is essential to reorganize the educational environment with the aim of promoting practices among educators and making proposals for continued training on how to work collaboratively in this age group, thus strengthening school inclusion.

Keywords: Special Education. Specialized Educational Service. Inclusive education. Collaborative practices. Early childhood education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propostas de arranjos diferenciados para o ensino colaborativo	54
Quadro 2 - Quantidade de matrículas de estudantes PAEE no ano de 2023	62
Quadro 3 - Listas das turmas atendidas nas Unidades Educacionais que atendiam Educação Infantil- Etapa I.....	63
Quadro 4 - Matrícula de crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil - Etapa I..	65
Quadro 5 - Dados pessoais e profissionais dos participantes da Etapa A	68
Quadro 6 - Número de participantes do curso de extensão por Unidade Educacional	74
Quadro 7 - Movimentos centrais e passos das sessões reflexivas	75
Quadro 8 - Temática das sessões e participantes presentes.....	75
Quadro 9 - Constituição das categorias de análise cruzada - Questionário e Sessões reflexivas.....	79
Quadro 10 - Quantidade de estudantes PAEE matriculados nas salas de aulas comuns ou atendidos no Atendimento Educacional Especializado na faixa etária de 0 a 3 anos	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil por local de atendimento - Brasil (2010-2022)	32
Gráfico 2 - Diagnóstico ou suspeita dos estudantes PAEE.....	86
Gráfico 3 - Espaço do Atendimento Educacional Especializado	93
Gráfico 4 - Existe colaboração entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado?	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BI	Berçário I
BII	Berçário II
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GP- Foreesp	Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei de Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MI	Maternal I
MII	Maternal II
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNEE/PEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
EC	Sala Comum
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED	Secretaria Escolar Digital
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UBS	Unidade Básica de Saúde

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL DA HISTÓRIA AO DIREITO: TRAJETÓRIA RUMO A UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL PARA TODAS AS CRIANÇAS	19
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.2 AS DIFERENTES ATUAÇÕES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
3 CULTURA COLABORATIVA	40
3.1 CULTURA COLABORATIVA ESCOLAR	40
3.1.1 Cultura docente e identidade profissional	41
3.1.2 Colaboração entre docentes	43
3.2 A CULTURA DA COLABORAÇÃO	44
3.2.1 Desafios e possibilidades	46
3.2.2 Novos sentidos para a profissão docente	47
3.3 O TRABALHO COLABORATIVO COM OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	48
3.4 COLABORAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	50
3.5 ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE AEE	52
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	58
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	58
4.2 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES: GARANTIA DOS ASPECTOS ÉTICOS	60
4.3. LOCAL DA PESQUISA	61
4.4 ETAPA - A: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	65
4.4.1 Participantes - Etapa A	67
4.5 ETAPA – B: SESSÕES REFLEXIVAS	71
4.5.1 Sessões Reflexivas: planejamento e oferta de curso de extensão	72
4.5.2 Escolha dos participantes	73
4.5.3 Organização das sessões reflexivas	74
4.6 COLETA, TRANSCRIÇÃO E PROCESSAMENTO DOS DADOS	78
5 ANÁLISE, CRUZAMENTO E DISCUSSÃO DOS DADOS	81
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE SALAS HETEROGÊNEAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REALIDADE DO MUNICÍPIO	81
5.2 COMPREENSÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	134
ANEXOS	168

APRESENTAÇÃO

A escolha da temática desta pesquisa está atrelada à minha trajetória acadêmica e profissional, culminando no anseio do meu envolvimento e no desenvolvimento do estudo expresso nesta dissertação.

Durante o ensino fundamental, enfrentei grandes desafios acadêmicos sem uma razão aparente, acreditava que minha alta miopia poderia ser uma causa, embora minha visão fosse corrigida por lentes corretivas. Sempre desejei seguir uma profissão que me permitisse ajudar estudantes que enfrentassem situações semelhantes às que vivi. Hoje percebo claramente que essas dificuldades estavam relacionadas à ausência de estratégias educacionais diferenciadas na sala de aula.

Me formar e atuar na área da Educação Especial sempre foi minha primeira opção. Optei por buscar minha graduação na UNESP, Campus de Marília, em 1999, devido às oportunidades oferecidas nas habilitações nas áreas de deficiência. Em 2002, concluí meu curso de pedagogia com habilitação em deficiência mental.

Em 2003, ao voltar para o meu município, tive o interesse de buscar mais uma habilitação. Minha atenção se voltou para a Educação Infantil, oferecida pela UNESP, Campus de Rio Claro.

Quando as habilitações dos cursos de Pedagogia foram extintas, optei por buscar uma formação em Educação Especial em nível de pós-graduação *Lato Sensu* na faculdade Claretiano - Rio Claro e, posteriormente, em Atendimento Educacional Especializado na UNESP - Marília.

Minha trajetória profissional sempre foi na área da Educação Especial. Durante oito anos, lecionei como professora nesse campo, trabalhando em ambientes especializados para pessoas com deficiência. Desde 2008, tenho atuado como professora efetiva de Educação Especial nas escolas regulares, na perspectiva da educação inclusiva.

Durante esses anos, atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais (SRM), tive a oportunidade de atuar em escolas de Educação Infantil - Etapa I, atendendo bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. A maioria dessas crianças vinha de outra escola para frequentar a sala de recursos multifuncionais na unidade educacional em que eu atendia em período oposto à sua aula regular. Além disso, aqueles matriculados em escolas de período integral saíam mais cedo das aulas regulares para receber esse atendimento extra classe. Devido à carga horária extensa e à grande quantidade de atendimentos, era difícil para eu visitar a escola dos estudantes atendidos, conversar com os professores da sala regular

e outros profissionais envolvidos no processo educacional das crianças, além de não poder acompanhar de perto o desenvolvimento delas na escola, onde passam a maior parte do seu dia.

Ao refletir sobre esses atendimentos, surgiu em mim uma inquietação sobre como podemos ampliar o suporte à escolarização de maneira colaborativa com o professor do ensino regular em todos os ambientes escolares. Percebi que, quando o atendimento era restrito à sala de recursos multifuncionais, minha interação com os professores do ensino regular era prejudicada, limitando oportunidades de práticas colaborativas.

No ano de 2017, a coordenação de Educação Especial que atua no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico na Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, responsável pela oferta de formação continuada aos professores de Educação Especial, iniciou uma articulação com os professores que atuavam no Atendimento Educacional Especializado para iniciar, mesmo que vagarosamente, a proposta do ensino colaborativo nas escolas municipais.

Em 2019, fui convidada a assumir essa coordenação de Educação Especial. Mesmo sem o Ensino Colaborativo estar oficialmente nas diretrizes que dispõem sobre o atendimento de estudantes público-alvo da educação especial nas Unidades Educacionais (U.E.) da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro, buscamos uma parceria com o grupo de Pesquisa Formação em Recursos Humanos em Educação Especial (GP- FOREESP)¹ da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para oferta de uma formação, intitulada: *“Inclusão Escolar e Pressupostos do Coensino”*, com carga horária de 60 horas, aos professores de Educação Especial, fortalecendo a proposta que já havia iniciado dois anos atrás. A formação foi realizada em serviço e, no último encontro, contamos com a participação de um membro da equipe gestora de cada Unidade Educacional. Isso se deu por considerar que a gestão escolar é uma das responsáveis pelas tomadas de decisões no ambiente educacional e por ter conhecimento da importância e da contribuição do trabalho da equipe gestora no favorecimento das práticas do ensino colaborativo.

Com o aumento de matrículas de estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas salas de aula regulares, desde a Educação Infantil no município de Rio Claro, destacamos a importância da presença do professor de Educação Especial em todas as escolas em que há matrícula dessas crianças para a realização do Atendimento Educacional Especializado, mesmo

¹ O GP FOREESP foi formado em 1997, coordenado pela prof.^a Enicéia Gonçalves Mendes, integra as atividades de ensino, pesquisa e extensão, tendo como missão tentar produzir conhecimento científico que contribua com a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino oferecido a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira.

que a escola não tenha o espaço da Sala de Recursos financiado pelo governo federal, incentivando, assim, a realização de práticas colaborativas.

No ano de 2022, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nesse contexto, em parceria com minha orientadora Prof.^a Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, decidimos desenvolver uma pesquisa colaborativa, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho com os professores que atuam na Educação Infantil - Etapa I, levando a eles uma proposta de formação continuada em que pudessem refletir sobre as práticas colaborativas entre o professor do ensino comum e de Educação Especial e contribuir para os resultados deste estudo.

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da educação ao longo do tempo está entrelaçado com os contextos políticos, sociais e culturais de cada época. Compreender as mudanças, avanços e desafios enfrentados no passado é fundamental para contextualizar e interpretar de forma mais abrangente as práticas e políticas educacionais vigentes. A análise da trajetória da concepção de infância, da evolução da Educação Infantil e da concepção da pessoa com deficiência assume um papel de extrema relevância para esse estudo. Essa análise culmina na nossa atualidade, período central deste trabalho, no qual estamos em busca da garantia de direitos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Acredita-se que investigações e pesquisas consistentes são meios imprescindíveis para a continuidade dessas transformações e para garantia de uma educação de qualidade desde a Educação Infantil.

É inegável a evolução significativa da concepção de infância e da visão das pessoas com deficiência, bem como as transformações pelas quais a Educação Infantil passou até os dias atuais, sendo reconhecida como uma das etapas de ensino mais importantes para o pleno desenvolvimento de todas as crianças, independente de terem deficiência ou não. No entanto, é importante reconhecer que essa jornada, repleta de lutas, desafios e conquistas, ainda se encontra em evolução. A melhoria contínua da qualidade da Educação Infantil deve ser um compromisso constante, priorizando o desenvolvimento de todas as crianças. É fundamental assegurar que todos tenham acesso a um ambiente educacional que atenda às suas necessidades de forma ampla e inclusiva desde a Educação Infantil.

Para aprimorar o trabalho com as crianças em idade pré-escolar, é fundamental conhecer o histórico de mudanças nas concepções educacionais e os documentos oficiais que orientam essa modalidade de ensino. Essa compreensão proporciona elementos essenciais para refletir sobre e aprimorar a prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil.

No Brasil, há uma discussão em andamento desde a década de 1980 sobre as diferentes concepções de Educação Infantil. Os primeiros marcos legais surgiram com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) que estabeleceu o direito das crianças de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas. Foi neste momento que o papel dos órgãos governamentais na oferta desse atendimento educacional foi definido e o direito à educação das crianças foi oficialmente reconhecido. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Educação Infantil foi estabelecida como a primeira etapa da educação básica no Brasil.

De acordo com os documentos oficiais para a Educação Infantil, que serão abordados no segundo capítulo, todas as crianças devem ter acesso, permanência e garantia do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. É importante ressaltar que as principais legislações e documentos oficiais relacionados à educação de crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE)² também reconhecem a importância dessa etapa e orientam que a educação de crianças com deficiência se inicie na Educação Infantil, considerando a relevância da intervenção educacional nos primeiros anos de vida.

De acordo com Vygotski (2012), as crianças com deficiência estão sujeitas às mesmas leis de desenvolvimento que aquelas sem deficiência. No entanto, seu desenvolvimento apresenta particularidades distintas. Ainda assim, sua educação deve ser a mesma ofertada a todas as crianças, demandando ajustes nos estímulos, que são imprescindíveis para o seu desenvolvimento futuro, na revisão de planejamento e nas orientações adequadas para garantir uma intervenção eficaz e, assim, promover um desenvolvimento integral.

Ao longo dos anos, temos presenciado um esforço contínuo para consolidar a Educação Infantil no Brasil. Paralelamente, as políticas educacionais voltadas para crianças PAEE também têm passado por reformulações, visando a criação de uma escola inclusiva e de qualidade desde a Educação Infantil. No entanto, é necessário analisar como essas políticas estão sendo aplicadas na prática, dentro do contexto educacional, visando identificar quaisquer desafios ou lacunas existentes e contribuir para a melhoria do processo educacional dos estudantes PAEE e garantir o direito a uma educação de excelência para todos os estudantes.

Como resultado da combinação entre e os movimentos sociais em defesa da Educação Inclusiva e as bases legais, ocorreu um aumento progressivo de matrículas de estudantes PAEE nas escolas regulares. De acordo com Mendes (2023), esse crescimento significativo, observado nos dados de 2022 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revela um aumento decuplicado ao longo de 17 anos, passando de 110.536 em 2002, para 1.372.985 em 2022, representando 89,9% do total de matrículas desse público e 3,5% do total de matrículas na Educação Básica. No contexto da Educação Infantil, os dados do Censo Escolar 2022 revelam um aumento considerável nas matrículas de crianças PAEE, registrando um crescimento de 100,8% entre 2018 e 2022 (Brasil, 2023).

² São considerados Estudantes Público-Alvo da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, surdo-cegueira e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Os marcos legais que exerceram um impacto no aumento das matrículas no ensino comum, de acordo com Mendes (2023), decorreram especialmente da implementação efetiva, pelo Ministério da Educação (MEC), da política de educação inclusiva em 2003, através do “*Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*”. Este programa foi direcionado à transformação dos sistemas de ensino em ambientes educacionais inclusivos. Além disso, a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) (Brasil, 2008) orientou os sistemas educacionais a desenvolver estratégias que atendessem a individualidade dos estudantes, garantindo a Educação Especial em todos os níveis e etapas de ensino.

Após essa política, foram emitidos outros documentos que forneceram diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A nota técnica SEESP/GAB/nº11/2010 (Brasil, 2010) apresenta orientações para a implementação do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas regulares. Vale ressaltar que essas salas são ambientes específicos para o atendimento dos estudantes PAEE, as SRM consistem em “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2010, p. 2).

Em relação ao AEE, especificamente na Educação Infantil, em 2015, o MEC publicou a Nota Técnica nº 2, que traz orientações para a organização e oferta do AEE (Brasil, 2015a). Esta nota orienta que o AEE, nessa etapa da educação básica, não deve ocorrer só no espaço da SRM. Conforme o documento, o atendimento às crianças deve ocorrer em diferentes espaços da escola, incluindo berçário, parquinho, solário e outros.

Nesse contexto, o professor de Educação Especial responsável pelo AEE, nessa etapa da educação básica, deve atuar em diversos ambientes escolares, propondo intervenções e um trabalho de colaboração para que o suporte oferecido às crianças PAEE seja contínuo em todos os locais e momentos em que elas estejam na escola, mesmo na ausência do professor de Educação Especial, considerando que todos os profissionais são responsáveis pelo desenvolvimento de todas as crianças.

Há estudos que ressaltam a importância da colaboração entre o professor de AEE que atua na Educação Infantil e os professores do ensino comum (Machado; Martins, 2019; Cia; Rodrigues, 2014).

Na pesquisa de Machado e Martins (2019), que investigou o AEE na Educação Infantil, seus entraves e possibilidades, a conclusão ressalta que é mais coerente com a perspectiva da inclusão escolar a ideia de que o professor especializado ofereça suporte às crianças junto com

o professor do ensino comum, compartilhando responsabilidades na sala de aula comum. Esse trabalho conjunto divide e amplia fazeres, diferentemente do AEE, limitado, realizado na SRM, que desvincula a responsabilidade da escola como um todo no apoio a essas crianças.

Cia e Rodrigues (2014), em sua pesquisa sobre as ações do professor da SRM com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas, destacaram a relevância do papel colaborativo do professor da SRM, identificando as necessidades dos estudantes, fornecendo informações a respeito de adaptações e trabalhando a aceitação dos professores com relação aos estudantes PAEE. Eles enfatizaram a importância de estudos com os professores da sala comum, para que relatassem sua relação com os professores das SRM.

Os estudos destacaram a relevância do trabalho colaborativo, enfatizando a importância do professor de AEE na provisão de orientações e suportes essenciais para as crianças PAEE em todos os contextos escolares (Machado; Martins, 2019; Cia; Rodrigues, 2014).

Acredita-se que esse momento de colaboração se configuraria como uma oportunidade de formação para todos os participantes do processo educacional das crianças PAEE. No caso da Educação Infantil, na Etapa I (de 0 a 3 anos), as ações do professor de Educação Especial podem estar alinhadas ao grupo em sala de aula, sem a proposição de um AEE no contraturno ou em um espaço individual. Pois, além de ser inviável nessa etapa de ensino, pois muitos bebês e crianças normalmente encontram-se em período integral, não faria muito sentido trabalhar as questões de estimulação precoce e desenvolvimento de habilidades essenciais para essa faixa etária de maneira separada do grupo.

Nessa fase, todas as crianças se encontram dependentes do adulto para receber estímulos que impulsionem o desenvolvimento motor; habilidades sociais e emocionais; linguagem e comunicação; cognição; autonomia e introdução aos cuidados básicos (alimentação e hábitos de higiene) e; locomoção, e o trabalho com todos pode potencializar o desenvolvimento das crianças identificadas como PAEE. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas colaborativas se torna uma ação potencializadora das ações desenvolvidas entre professores do ensino comum e de Educação Especial.

Assim, o cerne desta investigação reside na análise das práticas pedagógicas dos professores no contexto da Educação Infantil - Etapa I, especificamente na atuação com as crianças PAEE, visando a inclusão e a continuidade educacional de todas as crianças nessa etapa. As perguntas centrais orientadoras são: Como os professores têm implementado suas práticas junto às crianças PAEE na Etapa I da Educação Infantil? Considerando as diretrizes

oficiais e a importância da colaboração no contexto educacional, há viabilidade para a realização de práticas colaborativas entre os professores do ensino comum e de Educação Especial nas escolas de Educação Infantil - Etapa I?

Entende-se que a relevância deste estudo reside na proposta de investigar as concepções e práticas pedagógicas dos professores do ensino comum e de Educação Especial, destacando a colaboração entre ambos. Isso visa não apenas analisar, compartilhar e refletir sobre suas práticas por meio de sessões reflexivas durante um processo formativo, mas também almeja que essa reflexão influencie positivamente na prática profissional. Essa dinâmica reflexiva pode, por sua vez, resultar em impactos significativos na promoção de colaboração entre esses profissionais no contexto das escolas desde a Educação Infantil - Etapa I, dando continuidade nos anos posteriores.

Esse estudo realizado na Educação Infantil é fundamental para estabelecer práticas educacionais inclusivas que possam atender às necessidades individuais de todas as crianças nessa etapa inicial de ensino. É essencial para garantir a participação plena de todas as crianças no ambiente educacional, capacitando os educadores para criar ambientes acolhedores e inclusivos, independentemente das diferenças individuais que possam existir entre elas.

Deste modo, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, de forma conjunta aos professores do ensino comum e de Educação Especial que atuam na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), a percepção acerca das práticas colaborativas desenvolvidas e, como elas se constituem entre esses profissionais. Especificamente, buscou-se caracterizar, a partir da concepção dos professores, a estrutura do Atendimento Educacional Especializado em termos de tempo, formato e espaço oferecidos às crianças PAEE no município estudado e as implicações dessa estrutura para o desenvolvimento das práticas desenvolvidas entre esses profissionais nas escolas de Educação Infantil - Etapa I. Além disso, procurou-se identificar práticas colaborativas existentes e refletir sobre como potencializá-las para beneficiar o desenvolvimento de todas as crianças desde a Educação Infantil.

Neste estudo, adotamos o termo “práticas colaborativas”, incluindo a paridade profissional entre professores do ensino comum e de Educação Especial, como o fulcro de nossa investigação, abrangendo um espectro amplo de ações e atividades intencionais. Desde a identificação e encaminhamento das crianças para a área da saúde, passando por diálogos com familiares, a necessidade de apoio e recursos centrados na sala comum, até as ações pedagógicas planejadas, implementadas e avaliadas pelo professor do ensino comum e de Educação Especial em colaboração. Essas práticas são desenvolvidas para atender a objetivos específicos, levando

em consideração a individualidade das crianças PAEE quanto à busca pela inclusão escolar de todas as crianças na faixa etária abordada.

Para atingir os objetivos, utilizamos os pressupostos da pesquisa colaborativa. A coleta de dados foi estruturada em duas fases distintas: a Etapa A, que empregou um questionário, teve como propósito realizar uma investigação sobre: O perfil dos professores que atuam com a faixa etária da Educação Infantil - Etapa I; A organização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil - Etapa I em relação ao tempo, ao formato e ao espaço; O conhecimento prévio que os professores possuem acerca da colaboração no ambiente escolar. A Etapa B, composta por seis sessões reflexivas, teve como objetivo analisar, de forma conjunta com os professores do ensino comum e professores de Educação Especial que realizavam o AEE, a percepção acerca das práticas colaborativas desenvolvidas e como elas ocorrem na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos).

Esta dissertação foi estruturada em seis capítulos, sendo o atual dedicado à introdução dos temas abordados e à apresentação da organização da pesquisa. O segundo capítulo tem como objetivo explorar a jornada histórica que culminou na compreensão contemporânea da infância e na busca de uma educação acessível a todas as crianças. Analisaremos os principais marcos que orientaram a mudança de paradigma, bem como a concretização da Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva.

No terceiro capítulo, abordaremos detalhadamente a cultura colaborativa, delineando a cultura escolar colaborativa, a colaboração entre os professores, os desafios e as possibilidades para essa colaboração, além do trabalho conjunto entre professores do ensino comum e de Educação Especial, destacando o ensino colaborativo como uma proposta no AEE.

No quarto capítulo, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados ao longo de cada fase do desenvolvimento desta pesquisa. Desde a etapa preliminar para garantir os aspectos éticos, a descrição minuciosa das duas fases de coleta de dados, até a explicação detalhada dos processos de transcrição, análise e discussão dos dados obtidos.

No quinto capítulo deste estudo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Estes foram organizados em cinco categorias temáticas, diretamente relacionadas aos objetivos propostos neste estudo.

No sexto capítulo, são delineadas as considerações finais deste estudo. Neste segmento, são sintetizados os principais resultados obtidos, as conclusões derivadas da análise dos dados, bem como são apontadas as lacunas e limitações do presente estudo, além de destacar possíveis direcionamentos para pesquisas futuras.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL DA HISTÓRIA AO DIREITO: TRAJETÓRIA RUMO A UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL PARA TODAS AS CRIANÇAS

O atributo dado à infância, em relação ao sentimento e à valorização das especificidades de cada faixa etária, nem sempre existiu da maneira como hoje é concebida e reconhecida. A partir de mudanças econômicas e políticas da sociedade, houve modificações na forma de olhar a infância. O processo de transformações demonstra que família e escola nem sempre existiram da mesma forma. Drago (2014) aponta que a concepção sobre a criança e a infância no contexto brasileiro se constituíram através de influência europeia.

Desde a idade média, não era dada atenção à infância, as crianças eram vistas como “miniaturas” de gente grande, eram subestimadas a um mesmo modo de vida de um adulto, até mesmo em sua educação, e a visão de uma educação formal não era considerada necessária para as crianças. Como evidenciam Henick e Faria (2015), a família não percebia as peculiaridades da infância e acreditava que as crianças não precisavam de atendimento diferenciado, sendo diferenciadas apenas no seu tamanho.

Na idade média (476-1453), de acordo com Ariès (1981), a infância era caracterizada por um período de inexperiência, dependência e incapacidade de realização de atividades complexas. A criança trabalhava nos mesmos locais, utilizava as mesmas roupas e era tratada da mesma forma que os adultos, sendo considerada adulto em miniatura. O tempo de permanência na sua própria família era curto, pois desde cedo, após o período de amamentação, passava a conviver com outras famílias para aprender novos ofícios, que era desenvolvida no novo ambiente familiar.

Naquela época, em decorrência da falta de higiene e das condições precárias de vida, as crianças estavam expostas a doenças, existindo, assim, devido à alta taxa de mortalidade infantil, um maior desapego por elas.

Ao longo do século XVII, com a contribuição das igrejas, ocorreram as primeiras mudanças no conceito de infância, através da associação da imagem de crianças com a de anjos, que refletiam pureza e inocência, e os adultos passaram a ter a necessidade de amá-las, modificando o sentimento e a indiferença existente por elas por muito tempo (Ariès, 1981, p. 14). No decorrer desse século, houve os primeiros passos para a separação do adulto e da criança, por meio da escolarização, que antes, devido a não haver distinção entre eles, todos aprendiam juntos sobre as mesmas temáticas, evoluindo para o reconhecimento das

características singulares das crianças e para o surgimento do sentimento pela infância, juntamente com o interesse na construção moral dessa etapa da vida.

Apenas a partir do século XVIII, o conceito de infância começa a aparecer como um fenômeno histórico. Como ressalta Ariès (1981), é nesse cenário que a infância foi identificada como uma etapa da existência humana, exercendo influência sobre os sentimentos e emoções em relação à criança.

Já os estudos de Heywood (2004), por outro lado, apontam que:

(...) todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que eles diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças (p. 22).

Para o autor, o que não havia era um sentimento para a infância ou qualquer consciência da particularidade infantil que distinguisse a criança do adulto. No entanto, de acordo com Heywood (2004) e Ariès (1981), as concepções de infância vêm se construindo ao longo da história. De acordo com Kramer e Bazílio (2003), após séculos do reconhecimento da infância como categoria social, podemos compreender que as crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições das sociedades em que vivem.

De acordo com a historiografia, a concepção de infância tem evoluído significativamente na idade contemporânea, houve uma crescente valorização e essa fase passou a ser vista como única e importante para o desenvolvimento humano, sendo primordial para o crescimento físico, emocional, social e intelectual, bem como, um período em que as crianças têm direito à proteção, cuidado e educação. Kuhlmann Junior (1998) defende que a infância é uma fase autônoma e singular da vida humana, que possui características e necessidades próprias, na qual as crianças são consideradas seres em desenvolvimento com necessidades diferentes dos adultos, têm seus modos de aprender, perceber e compreender o mundo.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998a), um dos documentos norteadores para essa etapa de ensino, a criança passa a ser reconhecida como um sujeito social e histórico, e segue a mesma direção da teoria contemporânea:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (Brasil, 1998a, p. 21).

Consequentemente, de acordo com Kuhlmann Junior (1998), a transformação das concepções históricas da infância tem relação com a evolução significativa das práticas educativas oferecidas às crianças ao longo dos anos na educação infantil, enfatizando a importância de uma abordagem pedagógica que considere as particularidades do desenvolvimento infantil. Assim, a proposta da educação infantil assume significado em razão da concepção de infância de cada época que lhe dá sustentação e direciona a ação educativa.

Em relação ao surgimento da educação da criança no mundo universal, de acordo com Didonet (2001), houve um grande impacto após a revolução industrial, por volta de 1850, quando houve a entrada em massa das mulheres no mercado de trabalho, modificando, assim, os hábitos e costumes das famílias, alterando a forma de cuidar e educar seus filhos. Após experiências ineficazes de mulheres trabalhadoras em deixar seus filhos aos cuidados de mães que não trabalhavam, surgem as primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos que se baseiam no trinômio: mulher-trabalho-criança.

Um dos principais intuítos do surgimento das creches no Brasil, de acordo com Zanconato (1996), foi auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas, e devido a fatores como alto índice de mortalidade infantil, desnutrição generalizada e o alto número de acidentes domésticos, alguns setores da sociedade começaram a pensar em ambientes em que os cuidados às crianças ocorressem fora do âmbito familiar. Segundo Didonet (2001), a partir dessa preocupação, a criança começou a ser vista pela sociedade com um sentimento assistencial e filantrópico, passando, então, a ser atendida fora da família.

Essas instituições, denominadas creches, de acordo com o autor, tinham como maior objetivo o assistencialismo com foco na higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças, não tinha em seus objetivos o caráter pedagógico, diferentemente de outros países.

Zanconato (1996) também relata que no início do funcionamento das creches não havia preocupação com o aspecto educacional, a preocupação inicial era substituir a mãe em seu papel de cuidadora, devido às críticas de que a ausência afetiva da mãe ocasionaria prejuízos ao desenvolvimento mental, físico e social da criança. Já na década de 1960, o autor traz que as pesquisas demonstraram que esses espaços não prejudicavam o desenvolvimento das crianças, ao contrário, poderiam oferecer a oportunidade de suprir algumas experiências necessárias às crianças menos favorecidas, compensando deficiências biopsicoculturais em relação ao padrão da criança da classe média, surgindo assim, de acordo com Campos (1985), a proposta de educação compensatória.

Essa educação compensatória, de acordo com Kramer (1994), apenas reforçou a crença na desvalorização da cultura e da família das crianças de camadas menos favorecidas, bem como, dos profissionais que trabalham com elas. Na década de 1970, Zanconato (1996) relatou que a creche era reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras e, a partir de alguns movimentos políticos e sociais, as creches construídas ainda eram destinadas à população de baixa renda e seu papel era assistencialista.

O crescente movimento de implantação de creches para o atendimento de crianças, inclusive pela classe média, foi responsável pela reflexão e construção de ambientes especiais propícios ao desenvolvimento integral da criança (Rizzo, 1984). Desta forma, iniciaram as discussões sobre as formas de educação para as crianças, além do cuidar, assistir e higienizar.

A ideia de regulamentar legislações na Educação Infantil surge com a preocupação do atendimento de todas as crianças, independentemente de sua classe social, pois, segundo Kramer (1995), havia uma diferenciação das propostas pedagógicas das instituições públicas que atendiam as crianças das camadas mais populares, que partiam de uma ideia de carência e deficiência, das propostas das instituições particulares, que privilegiavam a criatividade e a sociabilidade infantil.

Foi na Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988) que apareceu, pela primeira vez, a função de educação e cuidado com a criança pequena como direitos específicos da criança e, não mais, como direito da família. No Brasil, de acordo com Nunes, Corsino e Didonet (2011), com a implantação da Constituição, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, ficando estabelecida, como dever do estado, a responsabilidade do atendimento da primeira infância, 0 a 6 anos de idade, através do sistema educacional, com a responsabilidade de educar e cuidar, dando ênfase à concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento, sem exceção nem discriminação.

O artigo 211 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece que os municípios terão como principal foco de atuação o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Isso inclui a responsabilidade do setor educacional sobre as creches, que antes estavam ligadas à área de assistência social.

Vale ressaltar que, assim como a concepção de infância e as transformações na Educação Infantil vêm se modificando ao longo da história, a trajetória da valorização das diferenças e a busca por uma escola inclusiva também vêm se constituindo de acordo com as mudanças de concepções e paradigmas em relação à diversidade social e, em específico, às pessoas com deficiência.

Desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), estava estabelecido o direito à educação dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino. No art. 208, inciso III, em relação aos estudantes com deficiência, dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino. Desta forma, recomenda-se a inclusão escolar, garantindo o atendimento educacional especializado aos estudantes da educação especial (Brasil, 1988).

No ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990), sendo considerado um marco legal dos direitos humanos da criança e do adolescente. Conforme seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana para que seja possível, desse modo, terem acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990, *online*).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (Brasil, 1996) inseriu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo sua finalidade como promotora do desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Especificamente no art. 58, em relação aos estudantes com deficiência, a referida lei diz que a oferta da Educação Especial, deve ser constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil, podendo ser ofertada em escolas de educação infantil, com serviços de apoio especializado quando necessário, desenvolvidas no ensino regular.

O Ministério da Educação (MEC), em conformidade com a legislação, lançou em 1998 um documento intitulado “*Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil*” (BRASIL, 1998b). Esse documento teve um papel fundamental na definição de diretrizes e normas para a Educação Infantil no Brasil, visando contribuir significativamente para essa etapa de ensino.

Ainda no mesmo ano, o MEC lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) com o intuito de fomentar a adoção de práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. Era esperado que essas instituições oferecessem ambientes de aprendizagem através de atividades lúdicas e situações pedagógicas supervisionadas pelos professores. Essas ações educacionais deveriam proporcionar o conhecimento, levando em conta o ambiente e a faixa etária das crianças (Brasil, 1998a).

³ Termo utilizado nos documentos antes da mudança de conceito.

Posteriormente, lançou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - Estratégias e Orientações para a educação de crianças com necessidades especiais (Brasil, 2000) com o mesmo objetivo, porém, voltado às práticas educativas junto às crianças que apresentam necessidades especiais na faixa etária de 0 a 6 anos, com a preocupação de que todos os estudantes tivessem acesso à aprendizagem por meio da inclusão escolar de todas as crianças, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais.

Considerando a importância da educação e dos cuidados infantis para o desenvolvimento global, assim como os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais na promoção da inclusão escolar, em 2006, o Ministério da Educação lançou a Coleção Saberes e Práticas da Inclusão – Educação Infantil. Essa coleção, composta por oito volumes, aborda temas específicos relacionados ao atendimento de crianças PAEE na Educação Infantil, organizados para orientar práticas pedagógicas. Cada volume é dedicado a uma deficiência específica (Brasil, 2006a).

No ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 1999), apresentando um conjunto de princípios norteadores, éticos, políticos e estéticos com o objetivo de orientar as instituições infantis em relação às práticas pedagógicas e à garantia da aprendizagem. Esta, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências, permitindo o desenvolvimento integral das crianças.

De acordo com as DCNEIs (Brasil, 1999), as práticas pedagógicas devem estar alinhadas com os principais pilares das interações e do jogo, oferecendo experiências que estimulem a compreensão de si mesmo e do mundo. Isso implica em imersão em diversas linguagens, encorajamento da autonomia, tanto em atividades individuais quanto coletivas, promovendo valores éticos nas interações entre as crianças. Além disso, é importante incentivar a curiosidade, o contato com diferentes expressões culturais, o conhecimento e o respeito pela natureza. A ação de cuidar e educar não pode ser separada, pois educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis (Brasil, 2013).

Em 2001, visando aprimorar o sistema educacional e otimizar a alocação de recursos financeiros, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) que delineou metas abrangentes para todos os segmentos de ensino. As metas e prioridades do PNE, oficializado pela Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001a), incluíam elevar o nível educacional da população geral, aprimorar

a qualidade do ensino em todas as etapas, reduzir as disparidades sociais e regionais no acesso e permanência na escola e promover uma gestão mais democrática no âmbito da educação pública.

Baseando-se nas políticas já em vigor, em 2006, o MEC estabeleceu a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006c), delineando diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações específicas para esse segmento educacional. Uma das recomendações do documento é aquela relacionada à prática pedagógica, a qual enfatiza:

[...] os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo: crianças, professores, pais, comunidade e outros profissionais; Estados e municípios elaborem ou adéquem seus planos de educação em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil; as instituições de educação infantil ofereçam, no mínimo, quatro horas diárias de atendimento educacional, ampliando progressivamente para tempo integral, considerando a demanda real e as características da comunidade atendida nos seus aspectos socioeconômicos e culturais [...] (Brasil, 2006c, p. 26).

Portanto, a expectativa era que todos os membros da escola assumissem suas responsabilidades e engajassem ativamente nas políticas públicas relacionadas a essa etapa.

O MEC lançou em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b) que objetivou definir critérios abrangentes de qualidade na Educação Infantil, abordando áreas como desenvolvimento físico, cognitivo, ético, estético, afetivo, interpessoal e social. Além disso, ofereceu diretrizes específicas para orientar os educadores nesses campos.

No mesmo ano, aprovou-se a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006d), que promoveu alterações na redação da Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), modificando a idade de início do Ensino Fundamental para 6 anos. Essa legislação estabeleceu um prazo até 2010 para que os municípios se adequassem a essa mudança. Conseqüentemente, isso resultou em uma redução no período de permanência das crianças na Educação Infantil, que passaram a ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, e ampliou o tempo do Ensino Fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatória a matrícula da criança aos 6 anos de idade.

De acordo com Tomé (2011), a implementação dessa política evidenciou uma falta de reconhecimento ou compreensão da singularidade da prática pedagógica na Educação Infantil ao adiantar a escolarização para o ensino fundamental, limitando, assim, o direito de as crianças de 6 anos de idade vivenciarem integralmente a primeira etapa da educação básica.

No ano de 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796/13, trazendo em seu art. 6º que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos

de idade” (Brasil, 2013, p. 02). No entanto, os responsáveis pelas crianças devem efetuar a matrícula de seus filhos a partir de 4 anos de idade na Educação Infantil.

Luiz e Marchetti (2020) apontam que essa lei significa uma alteração expressiva na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), visto que por meio da Emenda Constitucional nº 59/09 (Brasil, 2009a), amplia a obrigatoriedade da faixa etária de 4 a 17 anos de idade, determinando que o ano de 2016 fosse o prazo final para essa universalização. Prevê um aumento de atendimento e de recursos financeiros, mas, infelizmente, sem incluir as creches.

De acordo com Andrade (2023), essas modificações trouxeram avanços significativos para assegurar o acesso à Educação Infantil. Destaca-se o papel de estabelecer a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, começando aos 4 anos, garantindo, assim, o acesso à pré-escola como parte essencial da educação, com os responsáveis pela criança sendo incumbidos de matricular seus filhos e o Estado, por sua vez, responsável por oferecer essa etapa de ensino obrigatória.

Sobre a matrícula da criança de 0 a 3 anos na creche, de acordo com Silva e Strang (2020), a falta de obrigatoriedade expressa nos dispositivos legais não pode se confundir com a não obrigatoriedade para oferta do ensino, uma vez que a educação é um direito de todos e deve ser ofertada pelo Estado, independentemente da faixa etária.

Conforme afirmado por Rosemberg (2013), as crianças que participam das atividades em creches são indivíduos em desenvolvimento e, independente da classe socioeconômica, compartilham vivências em espaços coletivos. No entanto, é importante que esses ambientes sejam estruturados, com supervisão de profissionais capacitados e ofereçam uma variedade de experiências para promover o desenvolvimento infantil.

De acordo com Trentini (2016), embora não seja compulsória, a Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos é um direito assegurado, uma escolha das famílias e uma responsabilidade do Estado, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (Brasil, 1996). Ela deve ser disponibilizada com equidade, garantindo acesso, permanência e aproveitamento integral das oportunidades de aprendizado, equiparando-se às condições oferecidas a outras crianças.

O documento normativo mais recente para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), homologada no ano de 2017, tornando referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil,

orientando os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) reconhece a Educação Infantil como uma etapa essencial e fundamental para a construção da identidade e subjetividade da criança, estabelecendo direitos de aprendizagem para crianças de 0 a 5 anos. De acordo com Monteiro e Ribeiro (2019), a BNCC reconhece a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015b), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Sendo assim, a BNCC, segundo os autores, tem o objetivo de reverter a situação de exclusão histórica e marginalizante dos estudantes com deficiência.

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E O AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação destinada às pessoas com deficiência sempre trouxe em seu contexto o reflexo das concepções que a sociedade trazia em relação à diversidade humana. As mudanças de concepções ocorreram vagarosamente ao longo da história e passamos por transformações significativas em relação à educação das pessoas com deficiência.

Hoje, vivenciamos, na luta teórica e política, o modelo social da deficiência, o qual reconhece que as limitações enfrentadas por essas pessoas derivam do ambiente e das barreiras impostas pela sociedade. Segundo Becker e Anselmo (2020), nessa perspectiva social, o indivíduo é visto de forma integral com limitações que podem ser superadas, dependendo das condições propiciadas a ele, tendo como foco as potencialidades do sujeito.

Nessa perspectiva, de acordo com Piccolo (2022), a inclusão escolar vai além da mera presença física compartilhada, ela se concretiza quando os estudantes se engajam ativamente no currículo escolar. Esse engajamento é fundamental para a formação de indivíduos que, não apenas, se ajustam às estruturas do mundo, mas também, buscam transformá-las de acordo com suas perspectivas. Incluir requer adequação física, atitudinal, didática e curricular.

O ambiente escolar, reconhecido como um espaço significativo na vida de uma criança, após o ambiente familiar, é fundamental na efetivação do modelo social da deficiência, destacando-se como um ambiente essencial para promover a inclusão e garantir oportunidades iguais para todos os estudantes. Esse modelo influenciou e tem significativa influência da

criação de movimentos e marcos legais para promover a inclusão e garantir os direitos das pessoas com deficiência, inclusive nas escolas desde a Educação Infantil.

Para Millan, Bueno, Pavão e Vilaronga (2023), com o passar dos anos, os movimentos e marcos legais em favor dos direitos das pessoas com deficiência têm desempenhado um papel fundamental na concretização dos direitos da pessoa com deficiência em várias esferas, dos quais podemos ressaltar: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); a participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia (Unesco, 1990); a Declaração de Salamanca ocorrida na Espanha em 1994 (Unesco, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (Brasil, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008 (Brasil, 2008) e; a recente Lei nº 13.146 de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b).

No final dos anos de 1990, após movimentos favoráveis à inclusão, houve mudanças significativas no ensino das pessoas com deficiência, substituindo a proposta de ensino de caráter assistencialista para uma educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), advoga pela aprendizagem conjunta de todas as crianças, ofertando a Educação Especial aos estudantes com deficiência como uma modalidade educacional, preferencialmente oferecida em escolas regulares, a menos que justificativas substanciais apontem para a necessidade de ambientes educacionais alternativos. Essa abordagem visa promover a inclusão e assegurar oportunidades equitativas para todos os estudantes.

Especificamente na Educação Infantil, a Declaração de Salamanca destaca a importância da identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares PAEE, reconhecendo esses elementos como fundamentais para o sucesso das escolas inclusivas (Brasil, 1994). Essa declaração tornou-se um grande marco na difusão da educação inclusiva e as teorias e práticas inclusivas começaram a se fortalecer em muitos países, inclusive no Brasil (Mendes, 2006).

O ambiente escolar, por sua vez, é um local propício para contribuir com o desenvolvimento de todas as crianças e para a oferta de serviços de estimulação precoce. No caso específico das crianças que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, é de suma importância reconhecer a relevância da estimulação precoce. Conforme apontado por Paineiras (2005), essa prática consiste em fornecer estímulos adequados e essenciais que permitam à criança explorar, experimentar e brincar com os objetos ao seu redor, utilizando todos os sentidos para promover um desenvolvimento integral.

A inclusão nas escolas regulares desde a Educação Infantil é um princípio fundamental que visa assegurar que todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham igual acesso à educação e às oportunidades de aprendizado. Vários autores, elencados a seguir, destacam os benefícios da inclusão escolar nas escolas de Educação Infantil.

De acordo com Figueiredo (2009), essa fase desempenha um papel primordial na promoção da inclusão escolar, pois é nessa faixa etária que ocorrem avanços significativos no desenvolvimento linguístico, atitudinal, afetivo, social e psicomotor das crianças. Borges, Flores e Silva (2016) complementam, ressaltando que a Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Nesse contexto, a acessibilidade torna-se indispensável para assegurar a participação de todos, consolidando, assim, um sistema educacional inclusivo.

Mendes (2010) também destaca que, em ambientes inclusivos, essas crianças podem ter maiores oportunidades de desenvolvimento, uma vez que recebem intervenções adequadas à sua faixa etária e interagem com pares mais habilidosos, que servem como exemplos positivos. Essa interação pode desempenhar um papel significativo no progresso infantil. Entretanto, é fundamental que não somente o acesso seja garantido, mas que também seja fornecido o suporte necessário para promover um desenvolvimento integral.

De acordo com Carneiro (2012), é fundamental ressaltar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. Além disso, essa etapa proporciona experiências significativas que contribuem para a sua permanência nas próximas fases da escolarização.

A proposta de uma educação para todos, com o princípio de fornecer oportunidades educacionais igualitárias para todas as crianças, independente de suas diferenças físicas, cognitivas, sociais, emocionais ou culturais, aparece nos documentos norteadores da Educação Infantil já mencionados na seção anterior, tanto a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) como a LDB/96 (Brasil, 1996), nos quais podemos analisar que, além de reconhecerem o direito da criança à educação e estabelecer a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, já asseguravam a educação como um direito de todos.

Para consolidação desse movimento de inclusão escolar, a Lei nº 10.172/01, que institui o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001a), salienta que a inclusão das pessoas com deficiência deve ser realizada no sistema regular de ensino, enfatizando a Educação Especial como modalidade de educação escolar que perpassa os diferentes níveis de ensino.

Seguindo nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 02/01 (Brasil, 2001b), que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na educação básica, forneceu orientações específicas para a promoção da inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, garantindo esse atendimento desde a Educação Infantil, no parágrafo único, artigo 1º:

O atendimento escolar desses alunos terá início na Educação Infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001b, p. 1).

No ano de 2008, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE/PEI (Brasil, 2008), foi assegurada a Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, reorganizando o sistema educacional na perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas regulares.

Essa PNEE/PEI de 2008 também tem um olhar desde a Educação Infantil:

A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (Brasil, 2008, p. 12)

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009b), os sistemas de ensino devem matricular os estudantes PAEE nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o AEE com a função de eliminar as barreiras que impedem a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Essa resolução embora oriente os sistemas de ensino a matricular os estudantes PAEE nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, essa orientação ressalta a importância de que esse atendimento esteja articulado com o ensino comum, visando construir condições de interação do estudante com o currículo comum.

No entanto, é explícita a necessidade da relação entre os professores através das ações atribuídas ao professor de AEE, como a “[...] articulação com os professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes” (Brasil, 2009b, p. 3).

No Decreto nº 7.611, que trata da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca-se que a Educação Especial tem a responsabilidade de assegurar serviços de apoio direcionados à remoção de obstáculos que possam dificultar o processo de escolarização de estudantes PAEE por meio do AEE. Esse último é compreendido como:

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, *online*).

Correia e Baptista (2018) apontam que essa PNEE/PEI (Brasil, 2008), está alinhada com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009c), que defende a concepção de deficiência como “um conceito em evolução” e como resultado da interação da pessoa com deficiência e seu contexto, o que impõe ao processo educacional modificações epistemológicas e estruturais profundas.

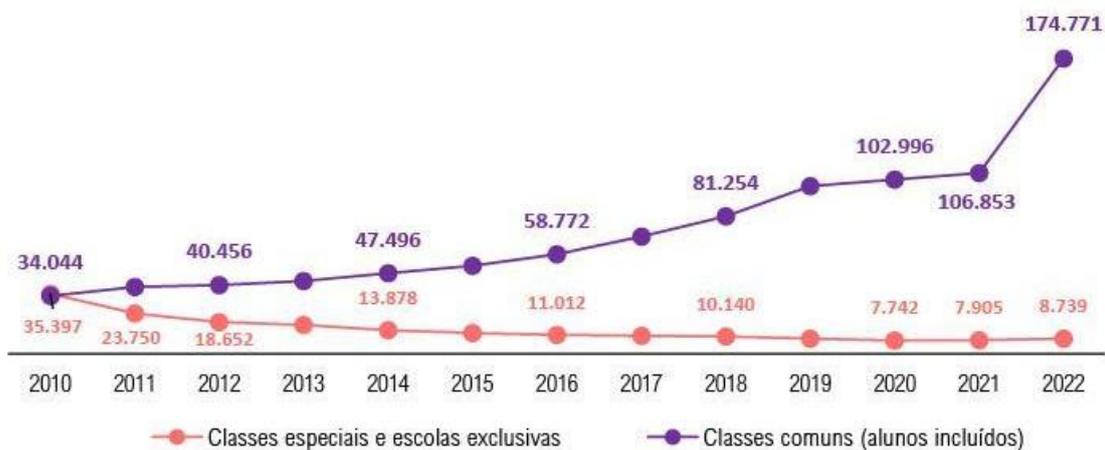
Especificamente, a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (Brasil, 2015a) destaca a importância da Educação Infantil na promoção da inclusão escolar por meio do AEE. Essa orientação específica para a Educação Infantil delinea como os serviços de Educação Especial devem ser estruturados para garantir o sucesso da inclusão. O documento preconiza que o AEE seja oferecido em diversos espaços da escola, não se limitando à sala de recursos, e propõe que o professor do AEE atue em diferentes ambientes, como berçário, solário, parquinho, sala de recreação e refeitório, adaptando atividades comuns a todas as crianças às necessidades específicas dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015a).

Conforme explicitado na nota técnica, os professores de Educação Especial desempenham um papel essencial na promoção da inclusão escolar, sendo importante sua presença em todos os ambientes educacionais. Além de orientar os diversos envolvidos no processo educacional, incluindo as famílias das crianças, eles têm a responsabilidade de articular com diferentes setores, fortalecendo a integração intersetorial para garantir a efetividade das práticas inclusivas. Essa abordagem ampla reforça a ideia de que a promoção da inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor de Educação Especial, mas requer uma colaboração efetiva entre os diversos atores educacionais e setores da comunidade escolar (Brasil, 2015a).

Com a instituição da PNEE/PEI (Brasil, 2008) e com as orientações específicas, houve uma evolução no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares,

principalmente na Educação Infantil como mostra o Gráfico 1 abaixo, de acordo com o Censo Escolar 2022:

Gráfico 1 - Evolução das matrículas de Educação Especial na Educação Infantil por local de atendimento - Brasil (2010-2022)



Fonte: Censo Escolar 2022 (Brasil, 2023).

O gráfico de linhas destaca uma tendência clara: a linha superior, representando matrículas em classes comuns, distancia-se consideravelmente da linha inferior, que retrata matrículas em classes especiais e escolas exclusivas. Este distanciamento indica um aumento significativo nas matrículas de estudantes PAEE em classes comuns na Educação Infantil. Em termos específicos, o número de estudantes com PAEE nessas classes saltou de 106.853 em 2021 para 174.771 em 2022, o que representa um aumento de 63,5% em apenas um ano.

É importante ressaltar que, embora haja um progresso significativo na inclusão escolar, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma educação inclusiva, por isso é necessário continuarmos verificando como essas políticas estão sendo aplicadas na prática do contexto educacional, com o objetivo de melhorar o ensino no contexto de classe comum para todos os estudantes.

Mendes (2006) já apontava, mesmo antes da política de 2008, que garantir a matrícula no sistema educacional de ensino dos estudantes PAEE não é garantia de permanência, apropriação de conhecimentos e consolidação de um ambiente inclusivo. Alguns autores argumentam que as atuais legislações da PNEE/PEI (Brasil, 2008), tal como estão redigidas, apresentam dificuldades, principalmente em relação ao AEE na SRM no contraturno do ensino regular, comprometendo a efetiva implementação das diretrizes propostas. No contexto da Educação Infantil, a presença do professor em todos os ambientes, conforme preconizado pela nota técnica específica para essa faixa etária, torna-se inviável ao tentar implementar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno.

Rabelo (2016) enfatiza que a exclusiva oferta do AEE somente por meio da SRM, conforme a PNEE/PEI (Brasil, 2008), sobrecarrega os educadores envolvidos no AEE com uma ampla gama de responsabilidades, afastando-se das condições de trabalho ideais e de uma cultura escolar embasada em princípios e práticas inclusivas. Ao mesmo tempo, o AEE em outros ambientes, fora da sala regular, tem a tendência de isentar o professor da classe comum da responsabilidade de ensinar esses estudantes.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), embora a sala de recursos seja amplamente empregada como um modelo valioso de suporte em nosso país, ela tende a criar obstáculos na conexão entre o ensino na sala de aula regular e na sala de recursos, assim como na colaboração entre os profissionais e na distribuição compartilhada de responsabilidades relacionadas à educação das crianças.

O estudo realizado por Milanesi e Cia (2017), com foco no AEE da Educação Infantil, também aponta que o atendimento restrito na sala de recursos, como é previsto na legislação da PNEE/PEI (Brasil, 2008), não contempla outras formas de atendimentos essenciais para o desenvolvimento humano, principalmente na Educação Infantil, em que a estimulação precoce é importante nessa faixa etária.

De acordo com Mittler (2003), a inclusão não deve apenas atender às exigências legais, mas também buscar ativamente alternativas para transformar o ambiente escolar, proporcionando oportunidades de participação para todos.

Amparada na crítica do AEE desenvolvido apenas na SRM e no contraturno, se fortaleceu a proposta nomeada de ensino colaborativo ou coensino, por meio da qual o Atendimento Educacional Especializado acontece na sala comum. Apesar de uma prática promissora para a inclusão de todos os estudantes, exige o trabalho colaborativo de professores do ensino comum e da educação especial.

Vários autores (West; Idol, 1990; Walther-Thomas, 1997; Capellini, 2004), ademais, insistem nesse ponto, no entanto, se faz necessário verificar como esse atendimento pode ampliar o suporte à escolarização na sala comum, visto que o atendimento realizado com a criança apenas no modelo de sala de recursos multifuncional dificulta a relação com os professores do ensino regular e minimiza momentos de práticas colaborativas, que são de extrema importância, principalmente na faixa etária da educação infantil.

Na produção acadêmica brasileira, o Ensino Colaborativo tem sido objeto de investigação desde o início do século XXI. Ele é caracterizado como um “modelo de oferta de serviços de educação especial em que um educador comum e um educador especial

compartilham a responsabilidade pelo planejamento, ensino e avaliação de um grupo diversificado de estudantes” (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 85).

Sob a ótica da inclusão escolar, Mendes (2010) enfatiza que o propósito da Educação Especial é assegurar o ensino na sala de aula regular, ampliando tanto as estratégias quanto o suporte nesse contexto, “incluindo os serviços de consultoria de profissionais a professores do ensino comum e o ensino colaborativo, que envolve a parceria entre os professores do ensino regular e especial” (p. 180).

Segundo David e Capellini (2014) apontam, quando almejamos uma educação para todos, é imprescindível adotar uma abordagem inclusiva na Educação Infantil. Nesse sentido, é fundamental que haja uma colaboração e parceria entre os professores da Educação Especial e da sala regular, trabalhando juntos para garantir a inclusão de todas as crianças no contexto da sala de aula comum. Essa colaboração engloba uma participação ativa dos professores, da comunidade escolar e do suporte educacional, com o objetivo de despertar novas perspectivas e assegurar a qualidade, o acesso e a permanência de todas as crianças na Educação Infantil.

Oliveira (2018) aponta que a inclusão escolar requer mudanças culturais no ambiente educacional, sendo necessária a colaboração entre professores especializados e da classe comum. Essa colaboração é percebida como um engajamento político e está intrinsecamente ligada à formação do currículo escolar.

Para Silva (2020), nos tempos atuais, a Educação Especial deveria assumir a forma de um sistema colaborativo que engloba uma diversidade de recursos e atendimentos com o objetivo de garantir a inclusão dos estudantes PAEE em escolas regulares. Para atingir esse propósito, a formação de ambientes escolares colaborativos se torna essencial.

De acordo com Carneiro (2012), construir uma escola inclusiva desde a Educação Infantil significa pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos, etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento de todos os estudantes, considerando as necessidades e particularidades de cada um. Para Drago (2014), a escola precisa se adaptar ao aluno e não ao contrário. É necessária uma mudança significativa na cultura, nas práticas pedagógicas e nas estruturas das escolas.

Considerando a ênfase dos autores na relevância de um ambiente colaborativo para a eficácia da inclusão escolar, é essencial ponderar sobre a participação dos profissionais na educação das crianças PAEE na Educação Infantil. Nesse contexto, a análise das práticas desenvolvidas torna-se crucial para garantir a inclusão plena das crianças em todos os ambientes escolares.

2.2 AS DIFERENTES ATUAÇÕES PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas de Educação Infantil são espaços onde ocorre o processo educativo, o meio pelo qual os homens se apropriam do desenvolvimento histórico-cultural. De acordo com Silva, Souza, Mello e Lima (2018), a pessoa mais experiente encarregada de cuidar e educar a criança é quem a guiará na busca pelas máximas potencialidades humana. Na escola de Educação Infantil, serão as ações planejadas dos professores que terão um papel fundamental em todas as áreas do desenvolvimento. Para Abramowicz e Wajskop (1995), neste espaço, as interações são traduzidas em atividades diárias que as crianças fazem juntamente com outras crianças, sob a orientação de um professor.

Todos os profissionais que atuam nas escolas, desde a gestão escolar, professores até auxiliares de sala, desempenham a função educativa, sendo responsabilidade de todos expandir a experiência da criança, proporcionando-lhe o acesso e a aquisição de conhecimentos que não se desenvolvem de forma natural no ser humano. De acordo com Felipe (1998), aqueles que têm a responsabilidade de cuidar e educar crianças desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento infantil, atuando como mediadores entre elas e o ambiente que as rodeia. Portanto, os diferentes profissionais envolvidos na Educação Infantil são mediadores entre a criança e o meio.

No Brasil, encontramos uma variedade de profissionais, com formações diferenciadas, que atuam nas escolas de Educação Infantil. Garanhani (2010) cita que a formação desses profissionais, principalmente os que atuam em creches, praticamente inexistem como habilitação específica. A maioria desses profissionais concluiu apenas o ensino médio, mas sem habilitação de magistério e, mesmo concluindo, não se encontra na formação ideal, pois essa formação não contempla as especificidades da Educação Infantil.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), foi estipulado que o profissional responsável pela educação das crianças na Educação Infantil deveria ser um indivíduo devidamente habilitado para atuar como professor. No entanto, de acordo com Pinheiro (2017), é comum que as chamadas auxiliares desempenhem grande parte desse papel, embora não recebam o devido reconhecimento. Isso ocorre porque suas atividades diárias vão além das atribuições originalmente estabelecidas em seus contratos, como assumir sozinha uma sala de aula, mas elas não fazem parte formalmente do corpo docente e não são reconhecidas como educadoras.

Embora na LDB (Brasil, 1996) esteja previsto que não existe um cuidado sem cunho educativo, Pereira e Santos (2018) trazem que, ainda hoje, muitas vezes os profissionais que atuam na Educação Infantil não têm qualificação profissional, sendo reconhecidos como babás, educadores, recreacionistas, monitores, estagiários, etc. E, embora esses profissionais atuem como docentes, desqualifica-se o processo de ensino e aprendizado ofertado pelas escolas de Educação Infantil.

De acordo com Anghinoni e Pozzobon (2016), em teoria, os auxiliares são profissionais que prestam suporte nas atividades relacionadas ao cuidado da higiene, da limpeza, do banho e do auxílio ao professor, trabalhando em parceria com o professor principal da sala de aula.

Conforme apontado por Côco e Coutinho (2020) em investigação acerca da participação de membros do corpo docente na Educação Infantil, revelam que a composição dos quadros funcionais abrange tanto professores quanto profissionais auxiliares. Contudo, nem todos os profissionais integram o corpo docente.

No estudo conduzido por Coutinho, Côco e Alves (2023) sobre a estrutura funcional da docência na Educação Infantil em redes municipais, foi observado um cenário que reuniu professoras e auxiliares. Os autores constataram uma predominância quantitativa de auxiliares na creche, enquanto as professoras eram mais numerosas na pré-escola. Essa distribuição de papéis sugere uma condição de subalternidade para as funções desempenhadas pelos auxiliares. A atenção dada à presença desses profissionais no âmbito nacional indica uma tendência crescente de inclusão de auxiliares nos quadros da Educação Infantil em diversas redes municipais. Concluíram ser necessária a luta por políticas públicas que aprimorem a Educação Infantil, destacando-se a importância de investimentos direcionados ao desenvolvimento profissional nessa etapa da educação.

Com o avanço da inclusão escolar e das legislações vigentes, observa-se o fortalecimento de novos profissionais para atuar com os professores do ensino regular e com os estudantes PAEE em todas as etapas, inclusive na Educação Infantil. Nesse cenário, destaca-se a presença do professor de Educação Especial, responsável pela oferta AEE, bem como do profissional de apoio escolar, cujo papel é auxiliar o estudante PAEE e o professor do ensino comum no contexto da sala de aula regular.

A Política Nacional de Educação Especial na ótica da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece diretrizes para a capacitação de docentes no contexto do AEE, assim como para os demais profissionais da área da educação, promovendo a inclusão escolar. Dessa forma, para se engajar na Educação Especial:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 17-18).

Em relação ao profissional de apoio, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015b) estipula o papel desse profissional como um dos critérios de acessibilidade nas escolas. De acordo com Lopes (2018), a presença desse profissional na escola tem sido caracterizada por uma atuação precária e indefinida, carente de padronização e frequentemente marcada por conflitos e equívocos na prática. No entanto, a regulamentação desta profissão ainda carece de uma orientação nacional. Por esse motivo, essa função também tem sido exercida por uma variedade de indivíduos, como assistentes de sala; estagiários de diversos cursos; indivíduos com diploma de ensino médio que são selecionados por meio de um processo seletivo; professores com ou sem especialização; membros da comunidade e, em muitos casos, até mesmo pelos próprios familiares.

O profissional de apoio, desde a promulgação da PNEE/PEI (Brasil, 2008), tem transitado por diversas denominações, tais como cuidador, monitor, profissional de apoio e acompanhante especializado. Segundo a LBI (Brasil, 2015b), o profissional de apoio escolar é definido como aquele que desempenha funções relacionadas à alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, além de participar ativamente em todas as atividades escolares em que sua presença seja necessária.

De acordo com Martins (2011), a definição e a regulamentação desse profissional de apoio ainda carecem de clareza quanto à identidade do profissional, os critérios de contratação, as condições laborais e as responsabilidades a serem desempenhadas. Essa ambiguidade propicia interpretações variadas, potencializando equívocos e a ausência de padronização nos serviços de apoio. Segundo Lopes e Mendes (2023), é necessário aprimorar constantemente a qualidade desse apoio, bem como a implementação de acompanhamento e supervisão rigorosos ao longo de sua execução.

Em estudo conduzido por Ávila (2002), foi observado que em uma configuração na qual professores e monitores atuavam na mesma sala, as tarefas eram divididas e cada profissional era responsável por um tipo específico de atividade. No entanto, o desafio não estava apenas na

formação, mas em realizar um trabalho articulado e colaborativo entre todos os profissionais que atuam na Educação Infantil.

Conforme observado por Martins (2012), um dos diversos aspectos que demanda aprimoramento para que a instituição escolar esteja genuinamente preparada para educar, de maneira adequada, todos os educandos sob sua responsabilidade refere-se à formação dos profissionais de educação. Isso se deve ao fato de que a educação, sob uma perspectiva inclusiva, requer cada vez mais que esses profissionais adquiram novos conhecimentos e habilidades, visando tornarem-se elementos mais ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo apontado por Mendes (2023), durante os estudos conduzidos pelo GP-FOREESP com a finalidade de aprimorar o processo educacional inclusivo, uma das questões identificadas foi a notável inquietação dos professores em relação à carência de preparo para ensinar os estudantes PAEE.

Segundo a pesquisa conduzida por Castro (2002) na rede municipal de educação de Santa Maria/RS, que explorou as representações e emoções dos professores da rede regular de ensino diante da inclusão de estudantes com necessidades especiais em suas salas de aula, constatou-se que, de maneira geral, os professores não se percebem plenamente preparados para acolher um aluno com deficiência, embora reconheçam os méritos da inclusão. De acordo com Pletsch (2009), muitas vezes, a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do estudante PAEE, sendo necessário possibilitar aos professores regulares conhecimentos sobre essa proposta, já que a maioria não se sente preparada para receber esses estudantes.

Segundo Mendes (2023), a entrada de novos atores no cenário educacional com o propósito de oferecer suporte aos estudantes, tanto dentro da escola como na sala de aula, surge como um elemento importante ao buscar colaboração para um ensino que seja mais responsivo à diversidade dos estudantes.

Com certeza, a Educação Infantil enfrenta desafios significativos também em relação ao quadro funcional, e a busca por melhorias é um esforço contínuo. Segundo Ainscow (1997), o trabalho em colaboração ou parceria emerge como uma estratégia fundamental de reflexão e ação, transformando os membros da escola em uma equipe coesa. A ênfase tem se voltado para a implementação de abordagens pedagógicas eficazes e inclusivas como uma prioridade para fomentar aprendizagens significativas e enriquecedoras.

A criação de sistemas educacionais inclusivos é um esforço constante, que se concretiza através da formação continuada de professores, gestores e demais membros da comunidade

escolar. Essa iniciativa também requer uma revisão nas abordagens da prática pedagógica e na gestão escolar, buscando uma mudança significativa.

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a educação inclusiva representa um desafio significativo, mas que pode ser aprimorado por meio da reorganização dos ambientes escolares, capacitação do pessoal, entendimento dos processos de aprendizagem na diversidade e promoção do trabalho colaborativo, no qual os conhecimentos são valorizados e combinados para alcançar objetivos mais amplos.

3 CULTURA COLABORATIVA

O objetivo central deste capítulo reside na reflexão sobre a importância da transformação cultural no contexto escolar, a fim de atender a diversidade. Além disso, busca-se introduzir os princípios norteadores da colaboração no ambiente educacional e destacar a crescente valorização dessa colaboração entre professores do ensino comum e da educação especial, reconhecidos como elemento primordial para o fortalecimento da inclusão escolar. Além disso, serão destacados os desafios e obstáculos inerentes a essa colaboração.

3.1 CULTURA COLABORATIVA ESCOLAR

A escola contemporânea também vem passando por um momento de transformações significativas, não apenas em sua estrutura física, mas também nas abordagens e estratégias diferenciadas dos professores para se adaptarem à diversidade dos estudantes em salas heterogêneas. Ao longo do tempo, conforme Lima (2002) destaca, a profissão docente tem sido caracterizada por uma cultura de isolamento, muitas vezes associada a um trabalho solitário, no qual os professores assumem toda a responsabilidade por suas turmas de estudantes. Todas as decisões que podem impactar a vida de muitas crianças recaem exclusivamente sobre eles.

No entanto, devido às crescentes demandas e desafios que têm sido colocados para a educação, no que se refere à diversidade e ao atendimento das crianças com deficiência ou em processo de avaliação diagnóstica para alguma deficiência, os professores do ensino comum contam cada vez mais com o apoio dos professores de Educação Especial. Tem sido cada vez mais incentivado o envolvimento e a participação ativa das famílias, bem como o estabelecimento de uma relação mais próxima com a comunidade. Outros profissionais, como psicólogos, terapeutas e assistentes sociais estão cada vez mais presentes no espaço escolar, alguns buscando processos colaborativo, outros realizando um trabalho paralelo. Diante desse contexto, é imprescindível que os professores se adaptem a essa nova realidade, buscando aprimorar suas habilidades e se atualizando constantemente para enfrentar os desafios presentes na educação contemporânea. Capellini e Zerbato (2022) apontam:

[...] para garantir a permanência do estudante na escola, o acesso ao currículo escolar e o sucesso em sua aprendizagem é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula de ensino comum, por toda equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração (p. 13).

Construir uma cultura colaborativa na escola é, sem dúvida, uma tarefa difícil, porém necessária. Hargreaves (1998) argumentou que a colaboração é um elemento fundamental para o contexto educacional, no entanto, os seus significados não são simples e nem consensuais. A colaboração entre os professores implica em uma mudança na cultura de ensino e no ambiente escolar. É preciso estabelecer um novo olhar que valorize o conhecimento e a experiência de cada educador. Somente assim será possível criar condições propícias para o processo de ajuda mútua. A construção de uma cultura colaborativa é uma das formas de promover uma educação de qualidade que valorize o trabalho em equipe e contribua para o crescimento e desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje em dia, a colaboração é proposta amplamente como sendo a solução organizacional para os problemas da escolaridade contemporânea, bem como uma solução flexível para as mudanças rápidas e uma maior capacidade de resposta e de produtividade (...). A colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas (Hargreaves, 1998, p. 19).

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), ações tradicionalistas precisam ser superadas, devendo ser substituídas por ações e práticas que fomentem a colaboração e o trabalho coletivo, sendo essas ações promissoras para o aprendizado de turmas heterogêneas.

3.1.1 Cultura docente e identidade profissional

A cultura como patrimônio histórico-cultural que recebemos como um legado do passado é internalizada pelos indivíduos de um grupo de forma natural. Esse processo de construção cultural é acumulado ao longo de gerações. Hargreaves (1998) aponta que a cultura é um aspecto intrínseco da sociedade, responsável por moldar valores, crenças e comportamentos. Sua importância é inquestionável, pois é por meio dela que somos capazes de compreender e interpretar o mundo que nos cerca. Nesse sentido, o estudo e a preservação da cultura são fundamentais para a manutenção da identidade coletiva e para o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

Segundo as reflexões de Perotti (1997), a cultura é um complexo sistema composto por normas de conduta, valores, costumes e linguagem. Já Lima (2002), ao abordar essa temática, enfatiza a dimensão comportamental da cultura, sobretudo os modos de relacionamento informal que emergem espontaneamente entre os atores sociais. Esses relacionamentos, por sua vez, são a manifestação máxima da concretização da cultura em nosso comportamento.

Uma vez que a cultura pode ser definida como padrões de significado e comportamento, é importante abordar questões de interação, alteridade e interdependência. A cultura não é

visível por si só, mas, sim, por meio de sua representação social. A existência do outro, diferente de nós, é o que nos faz adquirir consciência sobre nossa própria cultura.

Ao longo do tempo, ocorre um processo de socialização que estabelece uma conexão entre a identidade individual e coletiva. A personalidade de cada indivíduo é moldada pelo seu grupo, ou seja, pela identidade social que o diferencia dos demais grupos. Essa identidade é resultado da interação social nos contextos culturais em que o indivíduo está inserido, pois cultura e identidade são conceitos inseparáveis e intrinsecamente ligados.

A profissão desempenha um papel importante nesse processo de socialização, sendo um dos elementos fundamentais na construção da identidade social de cada pessoa. No entanto, a cultura identitária profissional não é, necessariamente, igual para todos os indivíduos do mesmo grupo, uma vez que existem diferentes maneiras de ser e de se relacionar com a profissão. Portanto, a capacidade de se relacionar e se comunicar com os outros é um fator fundamental na elaboração de uma identidade profissional compartilhada (Dubar, 1997).

Na profissão docente, existe uma cultura identitária que se caracteriza por um consenso cultural relacionado com diversos aspectos do seu trabalho e a consciência de pertença a um mesmo grupo social (Nóvoa, 1989). Por outro lado, os professores também se diferenciam por várias características, tais como experiência de ensino, formação e responsabilidades profissionais, práticas e concepções pedagógicas, estratégias de ensino, etc., como refere Lima (2002). Deste modo, a denominação “professor” é muito heterogênea, pois compreende diversos níveis de ensino, conteúdos, status, recursos disponíveis, condições de trabalho, etc. Em suma, os professores têm personalidades diversas, mas também personalidades socialmente construídas e modos de estar e de praticar a profissão politicamente e institucionalmente induzidos (Benavente *et al.*, 1991).

O termo “culturas” é empregado no plural por estudiosos como Hargreaves (1998) e Lima (2002), destacando a diversidade presente, tanto entre os professores quanto nas instituições escolares. Dessa forma, no âmbito do ensino, é possível identificar subculturas que possuem características gerais, influenciadas, tanto por fatores internos quanto externos, e que marcam a história da prática educacional.

As culturas em geral e as culturas de ensino em particular têm duas dimensões: o conteúdo e a forma. A primeira está relacionada ao que “os professores pensam, dizem e fazem” (Hargreaves 1998, p. 186), enquanto a segunda diz respeito às relações estabelecidas entre os professores. Existe uma interdependência entre essas duas dimensões, pois “é por meio das

formas que os conteúdos das culturas são concretizados, reproduzidos e redefinidos” (Hargreaves, 1998, p. 187).

Nesse contexto, é importante analisar as interações entre os professores, pois as relações formais e informais exercem grande influência sobre as formas das culturas de ensino e, conseqüentemente, sobre a qualidade dos processos educativos. Além disso, é necessário considerar as relações profissionais que são impostas pela legislação e pelos órgãos gestores.

Deste modo, o professor é moldado tanto por fatores individuais (psicológicos) como por fatores coletivos (sociais) na sua profissão. A abordagem sociológica permite compreender as diferentes culturas presentes na escola, baseadas em interações interpessoais e intergrupais. No entanto, os modelos de trabalho centrados no professor são justificados pelas experiências pessoais de cada docente e pelo seu poder de transformação das pessoas e da sociedade. Ou seja, a ação dos professores é guiada por modelos internos de referência que surgem da experiência pessoal.

Hargreaves (1998) afirma ainda, que as culturas de ensino dão sentido e identidade ao trabalho dos professores. No entanto, os pensamentos e as percepções de cada docente também influenciam sua prática profissional. Por isso, é necessário investigar o pensamento do professor para melhor compreender o ensino. Isso pode explicar por que a cultura docente pode resistir a mudanças e reformas educativas impostas “de cima” que entrem em conflito com a cultura escolar já estabelecida.

3.1.2 Colaboração entre docentes

A utilização dos termos “colaboração” e “trabalho colaborativo” tem sido objeto de discussão entre alguns estudiosos. Assim como os conceitos de “cooperação” e “trabalho cooperativo”. Embora estejam muito próximos, há uma diferença etimológica interessante entre os verbos “colaborar” e “cooperar” em latim, ambos indicando uma ação conjunta.

O verbo “colaborar” (co + *laborare*, trabalhar) denota a ideia de trabalhar em conjunto, enquanto o verbo “cooperar” (co + *operare*, operar) sugere a ideia de realizar determinada ação em conjunto com outras pessoas, visando um objetivo comum. De acordo com Kaye⁴ (1991 *apud* Barros, 1994), “colaborar” implica na criação de algo novo ou diferente, indo além de uma simples troca de informações ou instruções.

⁴ KAYE, A. R. Learning together apart. In: KAYE, A. R. Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers. NATO Science Committee, NATO Special Programme on Advance Educational Technology: Berlin Editor, 1991, p.1-24.

Na cooperação, as dinâmicas de poder e os papéis desempenhados pelos participantes no trabalho conjunto são aceitos sem questionamento. Em contraste, na colaboração, é possível realizar uma negociação meticulosa, tomar decisões em conjunto, estabelecer uma comunicação eficaz e promover a aprendizagem mútua. Somente essa paridade poderá efetivamente promover um diálogo enriquecedor profissional (Kaye⁵, 1991 *apud* Barros, 1994).

Hargreaves (1998) diferencia os dois termos, utilizando “cooperativo” para se referir ao trabalho em grupo realizado por estudantes e reservando o termo “colaboração” para as práticas docentes. Vale ressaltar que a “colegialidade” representa a colaboração entre pares.

Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa, na formação dos professores como na educação dos seus alunos, têm uso contemporâneo, principalmente a partir da ideia de sala de aula democrática tratada por John Dewey em *Democracia e Educação* (...) para quem os comportamentos e os processos cooperativos são essenciais à realização humana e a partir dos quais poderão construir-se e sustentar-se comunidades democráticas sólidas (Niza, 2010, p. 4).

No que se refere ao modelo cultural, um dos modelos de organização escolar identificado por Sedano e Perez (1989), no qual a escola é vista como um ambiente imerso em sua própria cultura composta por valores, crenças, costumes, tradições e símbolos compartilhados pelos membros da comunidade escolar, existem duas culturas escolares distintas: as “escolas estagnadas”, nas quais prevalece o isolamento e a aprendizagem é prejudicada, e as “escolas em movimento”, nas quais a aprendizagem é rica e há um espírito de colaboração entre os professores.

Nas escolas em movimento são incentivadas as atitudes colaborativas, permitindo que os professores aprendam uns com os outros, compartilhando e desenvolvendo suas competências em conjunto (Hargreaves, 1998). Por outro lado, a cultura estagnada e o isolamento profissional restringem o acesso a novas ideias e a melhores soluções. Portanto, é fundamental superar a cultura predominante do individualismo, a fim de promover um processo de transformação identitária que estimule uma nova cultura de colaboração.

3.2 A CULTURA DA COLABORAÇÃO

As demandas que a sociedade impõe à instituição escolar têm levado ao questionamento das formas de fazer e organizar as atividades relacionadas à educação (Cunha, 1997). Do ponto

⁵ KAYE, A. R. Learning together apart. In: KAYE, A. R. Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers. NATO Science Committee, NATO Special Programme on Advance Educational Technology: Berlin Editor, 1991, p.1-24.

de vista organizacional, isso significa que é necessário buscar outras formas de aprimoramento que devem sempre se basear no elemento mais importante das organizações, ou seja, as pessoas, como “recursos únicos e inimitáveis” (Vinha, 2009, p. 108). De fato, as organizações são criadas justamente para aproveitar a sinergia do esforço de vários indivíduos que trabalham juntos. Assim, o corpo docente representa o fator central que constrói a dinâmica organizacional, que somente poderá se manter em movimento se o interesse coletivo for combinado com as aspirações individuais.

Nesse contexto, o processo de comunicação deve ser baseado em relacionamentos interpessoais que são de grande importância nas organizações, influenciando os modelos de aprendizagem e a maneira como as pessoas agem. Uma das principais características dos relacionamentos pessoais é a capacidade de ajudar e apoiar um ao outro, favorecendo seu crescimento como pessoa. É por meio da ajuda que conseguimos realmente nos aproximar das pessoas, entendê-las, respeitá-las e desenvolver atitudes de empatia.

No contexto escolar, vale a pena observar que a colaboração não deve ser buscada como um fim em si mesma: ela é apenas um meio para um objetivo mais nobre, um aprendizado mais rico e significativo para os estudantes (Lima, 2002). Nas escolas em que os professores colaboram e planejam conjuntamente sua prática profissional para resolver problemas comuns, os estudantes tendem a aprender de forma mais eficaz e mais profunda.

A colaboração é um processo contínuo que exige abertura nos relacionamentos pessoais. Os participantes devem assumir a responsabilidade conjunta pela direção do trabalho e ser capazes de superar as diferenças, a fim de criar soluções consensuais que respeitem as diferenças e interesses individuais. A chave para uma colaboração bem-sucedida está na natureza da interação entre os participantes, na forma como eles buscam um objetivo comum, se comunicam e aprendem uns com os outros.

Os professores em uma cultura colaborativa devem demonstrar apoio mútuo e servir como exemplos. Isso deve ocorrer em um ambiente escolar que promova o crescimento pessoal e a interação social. Por meio dessa abordagem, os professores podem ajudar os estudantes a cultivar valores democráticos e cívicos baseados em comunicação, negociação, respeito mútuo e confiança. O estabelecimento de uma cultura de colaboração no ambiente escolar é fundamental para garantir que todos os estudantes obtenham sucesso acadêmico e educacional, que é o principal objetivo da escola. Além disso, o modelo de colaboração precisa ser estendido às famílias e à comunidade, pois, “é esta simbiose entre a escola e a comunidade que reforça o sentido democrático da educação” (Morgado, 2005, p. 105).

3.2.1 Desafios e possibilidades

A colaboração é vista como a maneira ideal de garantir o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas carreiras, promover a excelência do aprendizado para os estudantes e transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizado (Lima, 2002). No entanto, há quatro dificuldades em potencial que, geralmente, surgem durante o trabalho colaborativo entre professores:

- Imprevisibilidade: é algo comum e inevitável no trabalho colaborativo, devido à sua natureza dinâmica e em constante mudança. Pode ser necessário ajustar o curso e modificar as funções dos participantes ao longo do processo;
- Lidar com as diferenças: pode ser um desafio durante o trabalho colaborativo entre professores, pois os participantes, geralmente, têm objetivos e prioridades pessoais diferentes, além do objetivo comum;
- Fazer concessões: superar as diferenças de status dentro do grupo e permitir que os objetivos finais conduzam o processo de colaboração;
- Evitar o confronto: uma colaboração sem confronto de ideias, em que prevalece a unanimidade, pode acarretar complacência e conformismo.

Os professores devem ter um desejo pessoal e uma necessidade de se envolver na prática colaborativa, pois é um processo voluntário e espontâneo (Hargreaves, 1998). Essa motivação está ligada ao gerenciamento das diferenças subjetivas decorrentes das identidades pessoais e profissionais que colocam, frente a frente, diferentes concepções de ensino, conhecimento e poder, levando à heterogeneidade do ensino.

Para promover um ambiente sociável baseado em uma relação de diálogo e confiança entre colegas, essas tensões devem ser gerenciadas e superadas. A construção de uma identidade coletiva precisa dessa base, o que resulta na disposição dos professores para trabalharem juntos, compartilhando experiências significativas e se esforçando para expandir o conhecimento.

A ausência de uma cultura colaborativa nas escolas não é culpa dos professores. Lima (2002) argumenta que as condições organizacionais (como os horários, a pressão do trabalho e a falta de flexibilidade do currículo) e os fatores estruturais (como a arquitetura da escola, a disponibilidade de espaço e a departamentalização) limitam, não apenas, os professores, mas também, a disponibilidade para reuniões e ações conjuntas. Além do contexto cultural em que se encontram os docentes.

Assim, o desenvolvimento de uma cultura colaborativa exige a reestruturação das condições de trabalho dos professores. Benavente (1993) apoia essa concepção, afirmando que as condições de trabalho influenciam e condicionam as práticas, entre outros fatores. Lima (2002) propõe a criação de mais tempo e espaço para o trabalho em equipe, incluindo a contratação de professores substitutos quando os professores estiverem trabalhando em colaboração com seus colegas.

No Brasil, é fundamental desenvolver soluções dinâmicas que levem em conta as situações contextuais da realidade escolar. Superar a visão conformista e estática é fundamental para reestruturar a identidade e contornar a falta de condições que impedem a novidade e a mudança.

3.2.2 Novos sentidos para a profissão docente

É importante que os professores, como pesquisadores e educadores, aprimorem continuamente seu conhecimento e profissionalismo por meio de um esforço consciente. A prática docente deve ser desenvolvida como um processo de ação-reflexão em que os professores se envolvem como aprendizes, refletindo sobre suas próprias ações. Por meio desse processo, os professores tomam consciência de seus valores e práticas e adotam uma abordagem de “educação problematizadora” (Freire, 2000, p. 67). Isso permite que eles se reconheçam como eternos estudantes em vez de, simplesmente, “implementadores” ou obstáculos à mudança.

Essa atitude sugere um processo de transformação de identidade e na forma como os professores percebem sua identidade profissional. Essa nova forma de ensino profissional pressupõe que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas, sim, no contexto de uma equipe de professores e da organização escolar (Nóvoa, 1991). Hargreaves (1998) sugere que a dinâmica colaborativa pode abordar um dos principais desafios que as escolas enfrentam atualmente: desenvolver o profissionalismo interativo entre os professores. Para isso, o autor defende a redefinição das estruturas escolares tradicionais, incluindo as relações entre professores, gestores e famílias para “criar ambientes de aprendizado alternativos que atendam às necessidades contínuas dos estudantes” (Hargreaves, 1998, p. 275).

Nesse contexto, os professores devem receber apoio e oportunidades para introduzir melhorias que se alinhem com seus objetivos, em colaboração com a diretoria da escola, os pais e os estudantes (Hargreaves, 1998). No entanto, uma cultura colaborativa docente que introduz

novas formas de ensino, somente se torna válida quando os professores buscam significado em sua profissão. Podemos nos envolver em um trabalho compartilhado com objetivos comuns, desenvolvendo, assim, uma consciência coletiva sobre a atuação docente, como uma comunidade de aprendizes contínuos. Ou seja, o aprimoramento contínuo dos professores em seu próprio local de trabalho é um dos principais fatores para otimizar o aprendizado dos estudantes.

3.3 O TRABALHO COLABORATIVO COM OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Primeiramente, é preciso observar que a manutenção de papéis e de status diferenciados entre professores de educação regular e de educação especial limita as maneiras de ensinar os estudantes PAEE em sala de aula. Para promover a inclusão nas escolas é preciso remover as barreiras que separam esses dois grupos de professores e incentivar uma cultura de colaboração entre eles. É preciso redefinir as funções de cada grupo, para unificar o sistema educacional e facilitar a colaboração efetiva na solução de problemas práticos. Além disso, para promover a inclusão, os professores de educação regular e especial deveriam se comunicar e colaborar em todos os níveis e estágios da educação.

As abordagens tradicionais de Educação Especial encorajando os professores a encaminhar as dificuldades para especialistas que diagnosticam prescrevem e, invariavelmente, providenciam ensino alternativo para os alunos, são conducentes a uma interiorização por parte dos professores do ensino regular de que não é competente e não está qualificado para garantir a educação dos alunos com problemas de aprendizagem acentuados (Porter, 1997, p. 38).

Para aprimorar as práticas inclusivas, é fundamental incentivar o diálogo interativo entre os professores de educação especial e os professores regulares. Em contrapartida, ambientes que oferecem apoio inadequado não incentivam as interações entre os professores e não dispõem dos recursos necessários para o trabalho em sala de aula, além disso, prejudicam a eficácia do ensino inclusivo e diminuem o comprometimento profissional. Mesmo porque, os professores do ensino regular não recebem todos os conhecimentos necessários para atender aos estudantes PAEE em suas salas de aula. No entanto, um sistema de apoio deve estar disponível para facilitar e permitir que os professores resolvam os problemas de forma colaborativa (Correia, 2008).

O modelo do professor de Educação Especial, que é visto como alguém dotado de recursos e técnicas especializadas inacessíveis à maioria dos educadores, reforça a cultura individualista das escolas e obstrui os processos de mudança. De acordo com Porter (1997),

esse distanciamento pode ser superado se os professores de Educação Especial atuarem como consultores junto a outros professores, formulando estratégias e atividades conjuntas para auxiliar os estudantes PAEE. Dessa forma, será possível implementar estratégias de ensino alternativos para superar os desafios cotidianos da sala de aula. De fato, o professor de Educação Especial deve ser um profissional qualificado, cujas funções abrangem, não apenas, professores e estudantes, mas também, a administração da escola e as famílias.

Essa reformulação da função dos professores permite uma eficácia ainda maior em termos de resultados, o que a torna uma mudança benéfica para todos os envolvidos. Entretanto, é fundamental que os professores de Educação Especial tenham total confiança em suas habilidades, principalmente no que se diz respeito ao planejamento e ao currículo, pois isso é essencial para a inclusão bem-sucedida dos estudantes PAEE. Além disso, para que essa mudança seja bem-sucedida, ela deve ser compreendida e aceita por todas as partes envolvidas.

A filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor, passando estes a intervir mais diretamente com os alunos com NEE, ao papel do professor de educação especial e do psicólogo, que devem trabalhar mais diretamente com os educadores e/ou professores e, também, ao papel de todos os outros agentes educativos e dos pais, que devem assumir participações mais ativas nos processos de aprendizagem dos alunos (Correia, 2008, p. 50).

Entretanto, é importante enfatizar que a maioria dos professores em instituições educacionais ainda trabalha individualmente e tem a responsabilidade exclusiva de planejar e preparar aulas e materiais, além de lidar com desafios relacionados ao currículo e à administração. De fato, as atividades de ensino são realizadas de forma individual, mesmo que haja alguma colaboração entre os professores, pois essa colaboração raramente é observada em sala de aula (Correia, 2008). Embora haja um consenso geral na literatura sobre a importância do trabalho colaborativo, há poucas práticas que podem ser descritas como verdadeiramente colaborativas quando se trata de trabalho conjunto entre os professores.

A colaboração entre os professores do ensino comum e os professores de Educação Especial pode levar a uma série de dificuldades práticas, como a falta de coordenação de horários, o grande número de horas gastas em tarefas burocráticas e o grande número de estudantes PAEE atendidos conjuntamente pelos dois grupos de professores, isso dependeria da organização da escola e da cultura escolar.

A dificuldade em coordenar os horários não permite que os professores tenham tempo suficiente para se envolverem mais em práticas colaborativas, sendo esta uma limitação resultante das condições de trabalho nas escolas (Hargreaves, 1998). A alta carga horária em

atividades burocráticas também é um grande obstáculo, pois a maioria das reuniões não permite o diálogo efetivo e a troca de experiências.

Não obstante, há também vários aspectos positivos, como a disposição da maioria dos professores do ensino comum de atuar em equipes multidisciplinares. Entretanto, ainda há certa relutância em relação a esse processo de mudança, ao lado da falta de formação necessária para trabalhar com o estudante PAEE em sala de aula, especialmente se os professores não estiverem familiarizados com sua condição. Os professores do ensino comum ou não são formados para atuar com os estudantes PAEE ou têm pouco tempo para trabalhar com eles e fazer ajustes em seus planos de aula.

Silva (2011) enfatiza a necessidade de que os(as) diretores(as) reformulem os horários dos professores para que os docentes do ensino regular que possuem estudantes PAEE tenham tempo hábil para colaborar com os professores do ensino especial no planejamento e na criação de materiais para o ensino. Hargreaves (1998) argumenta que é responsabilidade da direção fazer mudanças organizacionais para proporcionar as práticas colaborativas entre os professores. Portanto, há necessidade de maior flexibilidade nos horários dos professores de ensino regular.

Dada a importância do trabalho em equipe para a inclusão e para o sucesso da aprendizagem, especialmente para os estudantes PAEE, também é importante que as escolas criem todas as condições necessárias para uma melhor colaboração entre os professores do ensino comum e de Educação Especial e promovam, de forma conjunta, o planejamento, o desenvolvimento de materiais e a avaliação (Silva, 2011).

É necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos (...). Só deste modo poderemos assegurar que os alunos que sentem dificuldades na aprendizagem possam ser tratados com respeito e olhados como alunos potencialmente ativos e capazes; só assim, poderemos utilizar as respostas dadas por estes alunos como estímulos ao aperfeiçoamento dos professores (Ainscow, 1997, p. 21).

3.4 COLABORAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Diversas pesquisas sobre a inclusão escolar apontam que os educadores não devem atuar de maneira isolada, mas, sim, em equipes direcionadas por uma filosofia e objetivos comuns, construindo sistemas de colaboração mútua e estabelecendo redes de apoio. De acordo com Oliveira (2018), a inclusão escolar requer mudanças substanciais na cultura escolar. Essas transformações requerem a colaboração entre profissionais especializados e do ensino comum. Portanto, essa colaboração é apresentada como uma via promissora para a construção de uma

escola mais inclusiva, sendo uma ação política intrinsicamente ligada à formulação do currículo escolar.

Embora muitos professores do ensino comum ainda relatem que não têm o conhecimento suficiente ou formação adequada para lidar com crianças PAEE, especialmente nos casos mais graves, a colaboração entre profissionais do ensino regular e de Educação Especial pode ser uma alternativa viável para enfrentar esses desafios. Os modelos de colaboração implementados na educação inclusiva têm sido vistos como estratégias bem-sucedidas. O potencial das equipes colaborativas está na ajuda mútua e na promoção de um ambiente positivo que estimule a criatividade na solução de problemas, bem como na importância da responsabilidade compartilhada.

A aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. (...) Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 89-90).

A colaboração entre os professores é fundamental para o trabalho em equipe. Conforme apontado por Capellini e Zerbato (2022), a educação dos estudantes PAEE não pode ser atribuída exclusivamente a um único profissional, seja ele o professor de Educação Especial ou o professor do ensino comum. A colaboração entre esses profissionais pode representar uma abordagem significativa para promover o aprendizado dos estudantes PAEE.

A colaboração entre professores do ensino comum e de Educação Especial é cada vez mais reconhecida como um fator fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Nesse sentido, a formação de professores precisa prepará-los para o trabalho em equipe e o trabalho multidisciplinar, pois eles precisarão trabalhar com estudantes com e sem deficiência e com a crescente diversidade cultural presente nas escolas. O trabalho em equipe é especialmente importante quando os dois tipos de professores trabalham na mesma sala de aula. Diversos estudos demonstraram que essas formas de colaboração são muito eficazes para melhorar o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Na filosofia inclusiva, o papel do professor regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos outros profissionais de educação e com os pais, para que todos eles em colaboração possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar. O que se pretende com a filosofia da inclusão é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade (Correia, 2005, p. 13).

Lieber *et al.* (2007), por exemplo, identificaram vários elementos que aprimoram a colaboração bem-sucedida em programas inclusivos. Esses elementos incluem o envolvimento

colaborativo no desenvolvimento do currículo, uma filosofia educacional unificada, uma comunicação clara e apoio da direção/coordenação da escola.

O planejamento colaborativo e a divisão de responsabilidades promovem o sucesso operacional do programa inclusivo. As metas do programa inclusivo podem ser estabelecidas de forma mais harmoniosa se os professores compartilharem as mesmas filosofias educacionais. Tanto a comunicação formal quanto a informal promovem relacionamentos profissionais bem-sucedidos e melhoram o ambiente de trabalho dentro da equipe.

Por fim, o apoio administrativo é fundamental para designar recursos, reservar tempo para o planejamento e ouvir as demandas dos professores (Lieber *et al.*, 2007). Assim, podemos concluir que a colaboração é fundamental para o sucesso de um programa de inclusão. Essa colaboração, que inclui professores e outros profissionais da educação, representa um dos desafios mais significativos para a implementação eficaz de um programa desse tipo.

A filosofia da educação inclusiva também sugere um senso de pertencimento que valoriza a diversidade e é apoiado pela solidariedade, participação e amizade. Em escolas genuinamente inclusivas, todas as crianças são bem-vindas e recebem apoio de seus colegas e professores. No entanto, para colocar esse ideal em prática, todas as partes envolvidas no processo, incluindo pais, professores, funcionários, técnicos e toda a comunidade do entorno escolar devem acreditar que “uma escola para todos é algo por que vale a pena lutar” (Costa, 1999, p. 28).

De fato, só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos, numa escola para todos (Niza, 1996, p. 149).

A colaboração é um elemento essencial para a inclusão em uma escola. No entanto, é importante ressaltar que a criação de uma escola colaborativa para a inclusão requer um compromisso contínuo e esforços persistentes por parte de todos os envolvidos, desde os educadores e administradores até os pais e comunidade em geral. Segundo as observações de Lopes (2017), a promoção de uma cultura colaborativa na escola é impulsionada pelo apoio e incentivo da gestão escolar, juntamente com a motivação dos professores em relação ao trabalho em equipe. A colaboração deve ser incentivada e reforçada por políticas educacionais para garantir que a inclusão seja realmente alcançada em todas as escolas.

3.5 ENSINO COLABORATIVO COMO PROPOSTA DE AEE

O conceito de "ensino colaborativo" ou "coensino" foi adotado como termo quando Bauwens, Hourcade e Friend (1989) o utilizaram para descrever a colaboração entre professores de ensino comum e de Educação Especial. Essa colaboração envolve dois ou mais professores trabalhando juntos em um mesmo ambiente físico para fornecer instruções igualitárias a um grupo diversificado de estudantes.

Essa definição é caracterizada por quatro elementos essenciais. O primeiro destaca que o Coensino envolve a colaboração de pelo menos dois professores, sendo um deles do ensino comum e o outro especializado em Educação Especial. O segundo elemento enfatiza que ambos os profissionais desempenham um papel ativo no processo de ensino. O terceiro elemento ressalta que os professores ensinam um grupo heterogêneo de estudantes por meio de arranjos institucionais e, por último, o quarto elemento destaca que, no coensino, a instrução é dada pelos dois professores a todos os estudantes em um espaço físico em comum (Bauwens; Hourcade; Friend, 1989).

No Brasil, é comum que o AEE ocorra exclusivamente na SRM, de acordo com Mendes (2019), esse modelo de atendimento não tem impacto na classe comum do ensino regular e a concepção de deficiência é centrada no estudante. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam a necessidade de oferta de apoio com foco na colaboração, como o ensino colaborativo ou coensino, que é uma alternativa aos modelos da SRM, classes especiais ou escolas especiais, como meio de garantir que os recursos materiais e humanos estejam inseridos no contexto da classe comum, com foco na abordagem social da deficiência.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que o termo "ensino colaborativo" ou "coensino" é um modelo de prestação de serviço de apoio, no qual o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum compartilham a responsabilidade de planejar, ministrar e avaliar o ensino direcionado a um grupo heterogêneo de estudantes. Esse apoio deve ocorrer dentro da sala de aula regular, através de um trabalho articulado entre os dois profissionais, sendo uma proposta para atender as necessidades e diversidades dos estudantes.

Friend e Hurley-Chamberlain (2007) definem quatro características essenciais do coensino, sendo elas:

- Opção de prestação de serviços, pela qual os estudantes PAEE recebem educação especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala de aula comum da escola regular;

- Há dois ou mais licenciados para ensinar que atuam como coprofessores, sendo um o educador geral e o outro um educador especial;
- Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O educador geral mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem;
- Os estudantes são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes, de modo que cada aluno tenha seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofessores devem se comprometer com todos os estudantes, sendo “nossos estudantes” e, não, “os meus e os seus estudantes”.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), com base nos autores Vaughn, Schumm e Arguelles (1997), propõem que o ensino colaborativo pode ser realizado a partir de arranjos diferenciados como, mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Propostas de arranjos diferenciados para o ensino colaborativo

Proposta de arranjo	Característica
Um ensina: outro observa h	Um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, de auxiliar, observando o comportamento e aprendizagem dos alunos.
Um professor: Um assistente	Um professor assume a liderança, enquanto o outro assume papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou pequenos grupos.
Estações de ensino	Idealizam- se vários locais de aprendizagem em torno da sala, com focos de aprendizagem diferentes, mas que se inter-relacionam. Nesse modelo os alunos se deslocam de um local para outro, sendo cada professor responsável por um grupo.
Ensino paralelo	A classe é igualmente dividida ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano de aula comum.
Ensino alternativo	Usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou aceleração. Um professor assume o comando na instrução do grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados, assim como o professor responsável por essa instrução.
Equipe de ensino	É o objetivo final do coensino, onde os professores em dupla se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional da sala. Os professores juntos podem coapresentar uma lição, sendo vistos com igualdade no planejamento e na execução da instrução.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas propostas de coensino de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que a colaboração entre os dois profissionais ocorre de forma gradual através de três estágios:

- Estágio inicial: comunicação superficial, formal e infrequente entre os professores, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, e corre-se o risco de a relação ficar estagnada nesse primeiro estágio;

- Estágio de comprometimento: comunicação mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula;
- Estágio colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro.

Peron (2021) aponta que, após a superação do estágio inicial, a dupla poderá passar para outros modelos ou criar modelos alternativos.

De acordo com Silva (2020), 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.

De acordo com Prieto (2006), para que haja essa consolidação, se faz necessária uma reorganização pedagógica nas escolas, as propostas educacionais inclusivas exigem uma atenção constante dos professores para que não seja ferido o direito humano e indispensável de todos os estudantes ao ensino escolar comum.

Segundo David e Capellini (2014), o foco da educação inclusiva é o desenvolvimento de todos os estudantes, com ou sem deficiência, sendo necessárias novas transformações no modo de organizar e ensinar, ou seja, a diversidade deveria enriquecer o contexto escolar, porém encontramos um desafio para essa educação, uma vez que o modelo de ensino brasileiro pauta-se, ainda, quase que totalmente na homogeneização dos estudantes.

David e Capellini (2014), em uma análise sobre o ensino colaborativo na educação infantil, verificaram que 42,2% dos professores entrevistados concordam que o ensino colaborativo deveria colocar um professor especializado junto com o professor da classe comum. Para Capellini (2004) e Mendes (2010), é um grande desafio manter dois professores numa mesma sala pois, ao longo de sua formação, foram instruídos a atuarem sozinhos. As autoras ressaltam que há diversos documentos assegurando apoio nesta modalidade de ensino, mas a forma como vem ocorrendo, pouco tem contribuído no processo de inclusão e concluem que, embora a maioria dos professores reconheça o ensino colaborativo como uma estratégia de ensino, o conhecimento é apenas superficial, evidenciando certa resistência.

Essa situação não é restrita ao Brasil. Correia (2013), analisando 181 professores de toda Portugal, verificou que práticas pedagógicas mais inclusivas dependem do trabalho em equipe entre os profissionais de educação regular e os de Educação Especial, ou seja, é necessário deixar o indivíduo de lado e praticar o ensino colaborativo.

Com base em uma análise de casos conduzidos em uma escola da rede de ensino regular no interior do estado de São Paulo, Cabral (2009) demonstra que é viável apresentar e destacar como o ensino colaborativo pode beneficiar o progresso da inclusão escolar quanto à capacitação contínua dos profissionais que atuam em parceria dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, Rosalem (2019) ressalta a importância da estrutura organizacional da escola no sucesso da aplicabilidade do ensino colaborativo para atender à proposta de educação verdadeiramente inclusiva.

Embora as diretrizes preconizem a atuação desses serviços nas classes comuns e enfatizem a importância da cultura colaborativa, a ausência de investimento na contratação de profissionais especializados para trabalhar nas salas regulares com PAEE compromete a efetiva implementação dessas diretrizes.

A ênfase na cultura colaborativa destaca a importância do trabalho colaborativo entre profissionais da educação, mas a carência de investimentos pode criar obstáculos para a concretização desse ideal.

É relevante destacar que há casos em que municípios já incorporaram em suas regulamentações a adoção do ensino colaborativo. Um exemplo é a abordagem da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas escolas regulares do município de São Paulo. O AEE colaborativo é respaldado pelo Decreto nº 57.379 de 2016 (São Paulo, 2016). E, especificamente para bebês e crianças de 0 a 3 anos, bem como para crianças de 4 a 5 anos que frequentam período integral, o AEE deve ser realizado durante o horário de sua presença na unidade educacional. Nesse contexto, é essencial promover uma atuação colaborativa entre os professores responsáveis pelo AEE, seja ele colaborativo ou itinerante, e os demais profissionais da unidade educacional.

Investigar a percepção dos professores do ensino comum e de Educação Especial sobre como ocorrem as práticas entre eles, identificando os momentos cruciais para essa realização, torna-se fundamental na primeira etapa da educação básica, principalmente em salas com matrículas de crianças PAEE que têm acompanhamento desses dois professores.

Essa pesquisa é imprescindível para ajustar as práticas educacionais de acordo com as legislações vigentes e para incorporar os avanços científicos na área de Educação Especial. Essa

sintonia entre normativas e recursos é fundamental para assegurar uma educação inclusiva de qualidade para todos os estudantes.

Assim, essa investigação não apenas destaca a importância de compreender a implementação das práticas colaborativas em salas com crianças PAEE na primeira etapa da educação básica, mas também ressalta a necessidade de políticas públicas e investimentos mais efetivos na área da Educação Especial. Essas ações são essenciais para promover um ambiente educacional que atenda às demandas específicas de cada estudante, garantindo, assim, uma educação inclusiva e de qualidade desde a Educação Infantil.

No próximo capítulo, a atenção será direcionada ao método empregado para conduzir esta pesquisa. Exploraremos detalhadamente a abordagem metodológica escolhida, justificando suas escolhas e delineando o plano para a coleta e análise de dados. Se tentará articular teoria e prática, contribuindo para uma abordagem sistemática e rigorosa na investigação do nosso objeto de estudo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

A escolha pela aplicação de pesquisa empírica se deu a partir da necessidade de meios que pudessem responder, efetivamente, ao problema de pesquisa, a fim de alcançar maior verossimilhança à realidade cotidiana da questão em pauta, a saber: compor uma investigação acerca das práticas colaborativas entre os professores da Educação Especial e do Ensino Comum, nas escolas de Educação Infantil. Assim, ressaltamos que tal método oferece maior aparato – instrumentos, ferramentas – para a coleta de dados, a serem analisados, posteriormente.

Com o intuito de atender aos objetivos da pesquisa, a coleta de dados foi estruturada em duas etapas distintas: a Etapa A, que empregou um questionário e; a Etapa B, composta por seis sessões reflexivas.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, de forma conjunta aos professores do ensino comum e de Educação Especial, que atuam na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), a percepção acerca das práticas colaborativas e, como estas se constituem entre esses profissionais. Especificamente, pretendeu caracterizar, a partir da concepção dos professores, a estrutura do Atendimento Educacional Especializado em termos de tempo, formato e espaço oferecidos aos estudantes PAEE nas escolas de Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos).

Optamos por estratégias da pesquisa colaborativa, de Ibiapina (2008), para alcançarmos os objetivos propostos, ofertando momentos em que os docentes, junto com a pesquisadora, participassem do processo investigativo, refletindo coletivamente sobre as ações pedagógicas, viabilizando, assim, a possibilidade de modificá-las por meio das informações construídas no próprio contexto da pesquisa.

Conforme Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa privilegia pesquisa e formação, de modo a contribuir para o avanço de pesquisas entre a escola e a universidade como um campo de trabalho conjunto, já que aborda questões tanto de ordem teórica quanto prática. Essa metodologia proporciona condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciem o questionamento acerca dos aspectos desafiadores da sua prática profissional.

Segundo a autora, na pesquisa colaborativa, os problemas que afligem o trabalho do professor são analisados de maneira crítica e reflexiva, permitindo investigar a ação educativa e promover a intervenção pedagógica do pesquisador junto ao professor “com o objetivo de transformar determinada realidade educativa” (Ibiapina, 2008, p. 31). Este tipo de investigação aproxima a produção de saberes e a formação contínua de professores por meio da pesquisa de questões práticas e teóricas, desencadeando processos de estudos frente aos problemas e às necessidades do agir profissional no contexto escolar.

Ainda de acordo com a autora, esse tipo de pesquisa envolve três aspectos principais: a colaboração, os círculos reflexivos e a coprodução de conhecimentos entre os pesquisadores e professores. Os ciclos reflexivos proporcionam desestabilização das práticas de ensino convencionais e valorizam o professor como parceiro da investigação, colaborando com o pesquisador no desenvolvimento das práticas investigativas.

Nessa perspectiva metodológica, os professores estão no centro da investigação, são professores colaboradores no desenvolvimento da pesquisa, colaboram para o entendimento da prática docente e para as possíveis mudanças no processo das reflexões. Nesse sentido, a

pesquisa colaborativa amplia as possibilidades de os professores conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a consequente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos e por eles mediados (Ibiapina, 2008, p. 45).

Ibiapina (2008) enfatiza que esse tipo de estudo é desencadeado a partir de determinada prática social, a qual pode ser modificada de maneira benéfica, levando em consideração a espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação, desenvolvida de forma colaborativa.

Ibiapina e Bandeira (2016) trazem como uma das sugestões de orientações para a organização do estudo de pesquisa colaborativa, que as sessões sejam planejadas por um longo período de tempo para que haja muitas trocas, pois a educação é processo social e lento, no entanto, a espiral nem sempre é construída e finalizada em uma única pesquisa, que a maioria delas, tem um tempo limitado para seu término, sendo necessário maior tempo para a concretização da espiral reflexiva ampliada. O replanejamento que faz parte dessa espiral reflexiva não é considerado o término do processo, mas faz parte da ampliação da espiral e da continuidade de um processo fluido, incitado e melhorado por meio da reflexão de todos os colaboradores.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado, o período disponível para desenvolver a dissertação não foi suficiente para aplicação da espiral reflexiva ampliada. Por esse motivo, e

considerando os objetivos propostos, a escolha foi empregar os princípios da pesquisa colaborativa, focando nos movimentos de descrição, informação, confronto e reconstrução propostos por Ibiapina (2008). Isso foi realizado através do planejamento e da disponibilização de momentos formativos que incentivaram a análise das práticas colaborativas entre os professores de educação especial e da sala comum nas escolas de educação infantil. Para iniciar a coleta de dados, conduzimos o processo de assegurar a conformidade ética em nosso estudo, conforme descritos a seguir.

4.2 PROCEDIMENTOS PRELIMINARES: GARANTIA DOS ASPECTOS ÉTICOS

Com o objetivo de garantir os aspectos éticos dessa etapa da pesquisa, primeiramente foi encaminhada uma carta de apresentação (Anexo A) e o projeto de pesquisa para anuência da Secretaria Municipal da Educação, no mês de novembro de 2022. Após a concessão, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos para avaliação e aprovação da pesquisa sob o registro CAAE 63136222.2.0000.5504, pelo Parecer Consubstanciado nº 5.909.440, em 24 de fevereiro de 2023.

Junto à Secretaria Municipal da Educação, fizemos o levantamento das Unidades Educacionais (U.E.) que atendiam crianças que frequentavam a Etapa I da Educação Infantil, bem como os anos/séries que cada uma das escolas atendia desde o início do ano letivo de 2023 para que os professores fossem convidados a participar da pesquisa.

Durante os meses de fevereiro, março e abril de 2023, foi efetivado o convite a, aproximadamente, 86 professores, sendo dois professores de cada Unidade Educacional, em momento de Horário de Trabalho Individual (HTPI), em 43 unidades escolares que ofertavam a Etapa I da Educação Infantil, para participação da coleta de dados da Etapa A. Estendemos o convite a uma grande quantidade de professores para que tivéssemos retorno significativo em termos de amostragem.

No momento do convite, foi realizada uma breve explicação sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, método e foi feita a indicação do *link* de acesso aos convidados que tivessem interesse em participar da pesquisa. Ao aceitarem o convite e acessarem o link, os participantes, primeiramente, tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após assinalarem a opção de concordância de participação, foram encaminhados ao questionário, instrumento de coleta de dados da Etapa A, para o seu preenchimento. O TCLE e

o instrumento de coleta de dados da Etapa A (Apêndice A) foram construídos no aplicativo *Google Forms* e deveriam ser respondidos até a primeira semana do mês de maio.

Os participantes da etapa A atenderam aos seguintes critérios de inclusão da pesquisa:

- a) serem professores efetivos ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação;
- b) atuarem com crianças na faixa etária da Educação Infantil - Etapa I;
- c) atuarem com crianças público-alvo da educação especial (com diagnóstico ou com hipótese diagnóstica).

Para os casos em que o participante marcou, na sessão do TCLE, a opção “Não concordo em participar da pesquisa” ou “Preciso de mais informações”, o formulário direcionou ao envio das respostas, sem que este tenha tido acesso à seção de coleta de dados. Essa medida visou garantir a confiabilidade das respostas e a autorização para uso de todos os dados analisados. Nas situações específicas de marcação da última opção, a pesquisadora poderia entrar em contato pelo *e-mail* indicado a fim de esclarecer eventuais dúvidas do participante.

Recebemos 40 questionários de retorno, dois professores expressaram interesse em mais informações sobre a pesquisa, porém não concluíram o processo.

Para participação nas sessões reflexivas, Etapa B da pesquisa, o TCLE (Apêndice B) foi entregue em mãos para os 14 participantes interessados, logo no início do primeiro encontro, para concordância e autorização mediante assinatura antes do início da coleta de dados.

4.3. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um município de médio porte localizado, na região leste, no interior do estado de São Paulo, com uma população total de 209.548 habitantes, estimada pelo IBGE/2021. No município estão localizadas quatro Instituições de Ensino Superior, sendo uma Universidade Estadual (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP), o Centro Universitário Claretiano, a Faculdade Anhanguera e a Graduação EAD UNINTER.

O sistema educacional do município é orientado pela Deliberação do Conselho Municipal da Educação (COMERC) nº 1 de 12 de maio de 2011 (Município Estudado, 2011), que fixa normas regimentais básicas para as escolas do sistema municipal de ensino. As Unidades Escolares ministram as etapas e modalidades de ensino da Educação Infantil, Ensino fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo da educação escolar, de acordo com essa deliberação, está inspirado nos princípios democráticos e de desenvolvimento das virtudes, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Em conformidade com o Censo Escolar de 2023, disponibilizado na plataforma do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas das escolas municipais do município estudado contavam com um número de 17.778 estudantes matriculados, sendo 7.875 na Educação Infantil, 9.531 no Ensino Fundamental e 372 na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2023).

Quadro 2 - Quantidade de matrículas de estudantes PAEE no ano de 2023

Modalidade de ensino	Quantidade de matrículas de estudantes PAEE
Educação Infantil	200 matrículas
Ensino Fundamental	326 matrículas
Educação de Jovens e Adultos	34 matrículas
Total	560 matrículas

Fonte: Elaborado pela autora com base na SED (2023)⁶

Como apresentado no Quadro 2, no início do ano letivo de 2023, de acordo com o cadastro na Secretaria Escolar Digital, houve 560 matrículas de estudantes PAEE na Rede Municipal, distribuídas em 64 Unidades Educacionais de: Educação Infantil; Ensino Fundamental I; apenas uma Unidade de Ensino Fundamental II e; Unidades que atendem Educação de Jovens e Adultos.

Para realizar o AEE, foram contratados 62 professores de Educação especial, dos quais 44 eram efetivos e 18 contratados, atuando nas 64 Unidades Educacionais entre as modalidades de ensino. Cada professor podia atuar nas três modalidades, garantindo uma carga mínima de 16h/a por semana com estudantes ou, se preferir, pode completar a carga horária máxima de 28h/a por semana com os estudantes, de acordo com a necessidade de carga horária de cada Unidade Educacional.

No final de cada ano letivo, as Unidades Educacionais, em conjunto com a SME, definem a carga horária do professor de Educação Especial para o próximo ano, considerando o número de matrículas dos estudantes PAEE. Essa carga horária pode ser ajustada conforme a entrada e saída de estudantes. As escolas com um grande número de matrículas de estudantes

⁶ A SED (Secretaria Escolar Digital) é uma plataforma que alguns profissionais que atuam na Educação têm acesso para consulta e só quem tem a senha consegue entrar. Link: <https://sed.educacao.sp.gov.br/>.

PAEE conseguem manter a carga horária total de 28h/a por semana com estudantes do professor de Educação Especial. No entanto, nas escolas com poucas matrículas, geralmente nas de Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), os professores de Educação Especial precisam complementar sua carga horária em outras escolas.

Segundo o município estudado, para atuar na função de Professor de Educação Básica - Educação Especial, de acordo com o estatuto municipal do magistério, tem que atender a seguinte especificação: Formação em curso superior de Licenciatura em Pedagogia com complementação mínima “*Lato Sensu*” em Educação Especial ou Licenciatura em Educação Especial (Município Estudado, 2007).

O oferecimento da Educação Infantil, em específico, ocorre nas Unidades Educacionais em duas etapas, a saber:

I – Nas Unidades Educacionais de Educação Infantil (Etapa I), para crianças de até 3 anos de idade, organizadas em:

- a) Berçário I (BI) (a partir de 4 meses. Excepcionalmente, podem ser atendidas crianças menores de 4 meses)
- b) Berçário II (BII) (1 ano até 31/03)
- c) Maternal I (MI) (2 anos até 31/03)
- d) Maternal II (MII) (3 anos até 31/03)

II – Nas Unidades Educacionais de Educação Infantil (Etapa II) para as crianças de 4 a 5 anos de idade, organizadas em:

- a) Infantil I (4 anos até 31/03)
- b) Infantil II (5 anos até 31/03)

Foi realizado um levantamento no setor de planejamento da Secretaria Municipal da Educação sobre as 43 Unidades Educacionais que atendiam crianças que frequentavam a Etapa I da Educação Infantil, bem como sobre os anos/séries que cada uma das escolas atendia no início do ano letivo de 2023 para que os professores fossem convidados a participar da pesquisa.

Quadro 3 - Listas das turmas atendidas nas Unidades Educacionais que atendiam Educação Infantil-Etapa I

Nº	Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Educação Infantil Etapa II	Ensino Fundamental	EJA
E6; E8; E12; E13; E23; E29; E30; E33; E34; E37; E40; E41	X	X	X				
E2; E11; E20; E25; E38	X	X	X	X			
E4; E14; E16; E22; E28; E35	X	X	X	X	X		
E31		X	X	X	X		
E3; E5; E9; E17; E19; E27; E36; E39			X	X	X		

E15; E21; E24; E32; E42				X	X		
E1; E7; E10; E18; E26				X	X	X	
E43				X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No Quadro 3, apresentamos as 43 Unidades Educacionais, identificadas por “E” (de escola) e numeradas por ordem alfabética (de acordo com o nome de cada uma), que atendiam crianças da Educação Infantil – Etapa I no município de desenvolvimento da pesquisa, bem como as turmas atendidas em cada U. E.

Analisando o Quadro 3, destaca-se a diversidade na estrutura das escolas voltadas para a Educação Infantil - Etapa I. Das 43 instituições atendendo essa faixa etária, 17 concentravam-se exclusivamente nessa modalidade, abrangendo os BI e BII, além dos MI e MII. As 26 escolas restantes apresentavam uma variedade de atendimentos, incluindo diferentes faixas etárias, além das crianças de 0 a 3 anos.

Observou-se que seis escolas ofereciam atendimento para as Etapas I e II da Educação Infantil, cobrindo crianças de até 5 anos de idade. Uma escola abrangia toda a faixa etária da Educação Infantil, mas não incluía o BI. Além disso, oito escolas iniciavam seus atendimentos a partir do MI até o Infantil II. Outras cinco escolas atendiam a partir do MII até a Etapa II da Educação Infantil.

Cabe ressaltar que cinco escolas iniciavam no MII e estendiam seu atendimento até o 5º ano do Ensino Fundamental I, enquanto uma escola abrangia desde o MII até o 5º ano do Ensino Fundamental I, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Essa heterogeneidade na oferta de serviços educacionais destaca a complexidade e variedade de abordagens nas escolas que atendem à Educação Infantil - Etapa I.

Das 43 escolas, apenas 12 tinham a SRM financiada pelo MEC. Das 17 escolas que atendiam exclusivamente à faixa etária de 0 a 3 anos, somente 1 contava com a SRM financiada pelo MEC. No entanto, em todas as escolas com matrículas de estudantes PAEE, havia a presença do professor de Educação Especial para realizar o Atendimento Educacional Especializado.

No município, a Educação Especial, segundo os documentos oficiais, é desenvolvida na perspectiva da Educação Inclusiva e baseia-se na Deliberação COMERC nº 1 de 25 de agosto de 2015, que dispõe sobre o atendimento de estudantes Público-alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (Município Estudado, 2015).

Ao analisar a deliberação que orienta a Educação Especial no município, constatamos que ela está alinhada com as diretrizes estabelecidas pela PNEE/PEI (Brasil, 2008). No entanto,

os resultados desta pesquisa apontam que o município não adere integralmente a essas diretrizes, sinalizando a necessidade de uma atualização.

Com base na SED, no mês de julho de 2023, constatamos a matrícula de 99 crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil - Etapa I, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Matrícula de crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil - Etapa I

Deficiência Múltipla		Deficiência Auditiva		Deficiência Visual	Deficiência Física				Autismo			Deficiência Intelectual		Síndrome de Down		
		Leve/Moderada		Baixa Visão	Paralisia Cerebral		Outros									
BII	MII	BII	MI	MI	MI	MII	BII	MI	MII	BII	MI	MII	MII	BI	BII	MI
1	2	1	1	1	1	1	3	7	3	2	20	51	1	1	1	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

De acordo com o Quadro 4, observa-se a presença de matrículas de crianças PAEE desde o Berçário I, tendo um notável aumento progressivo dessas matrículas no Maternal I e Maternal II.

4.4 ETAPA - A: ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para a construção do questionário, foi utilizada a mesma base para avaliação da política de inclusão escolar construída por Lacerda e Mendes (2016), na sessão de professor(a) de classe comum e professor(a) de Educação Especial.

O questionário da presente pesquisa foi validado por três juízes como medida para garantir a confiabilidade dos dados. O primeiro juiz é doutor na área de Educação Especial; o segundo juiz é doutorando em Educação Especial, ambos participam do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos em Educação Especial - GP-Foreesp e; a terceira é doutora em Educação Especial, professora de Educação Especial no município de desenvolvimento da pesquisa, porém não participou da coleta.

O Apêndice D apresenta as 34 questões do questionário construído, inicialmente, no formulário *Google Forms* e o tipo de resposta selecionado para cada pergunta (de acordo com as opções para o formulário). Apresenta as sugestões, sem identificação, de cada juiz, dos que fazem parte do grupo GP-Foreesp e da professora de educação especial do município e, consequentemente, se as sugestões de cada questão foram acatadas ou a justificativa pela

permanência da questão inicial. O questionário final aplicado pode ser conferido no Apêndice C.

Para a Etapa A, optamos pela aplicação do questionário, como instrumento, que de acordo com Gil (1987, p. 121), é uma:

[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passado, etc.

Para a elaboração do questionário, de acordo com as categorias que Gil (1987) apresenta, utilizamos questões sobre fatos, que se referem a dados concretos e fáceis de precisar e; questões sobre padrões de ação, que se referem aos padrões éticos relativos ao que deve ser feito, mas podem envolver considerações práticas a respeito das ações que são praticadas.

Assim, para essa etapa, foi utilizado um questionário no formato de formulário eletrônico, construído na plataforma *Google Forms*. Os 38 participantes, após preencherem o TCLE e concordarem em participar dessa etapa da pesquisa, foram direcionados ao questionário, que, inicialmente, teve como propósito realizar, a partir da concepção dos professores, uma caracterização sobre:

- a) O perfil dos professores que atuam com a faixa etária da Educação Infantil - Etapa I;
- b) A organização do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil - Etapa I, em relação ao tempo, ao formato e ao espaço;
- c) O conhecimento prévio que os professores possuem acerca da colaboração no ambiente escolar.

O questionário compreendeu 34 questões, incluindo perguntas fechadas e abertas, distribuídas em quatro seções distintas. A primeira seção, composta por quatro questões, abordou dados pessoais dos participantes, como nome completo e número de celular, uma questão sobre o período de frequência das crianças na escola (parcial ou integral) e a declaração de participação, ou não, na coleta de dados da Etapa A.

A segunda seção, composta por 10 questões, abordou a caracterização do perfil dos participantes, incluindo informações como faixa etária, gênero, nível de escolaridade, formação acadêmica e experiências relevantes, como o ano de atuação na Educação Infantil - Etapa I (BI, BII, MI, MII), o tipo de vínculo funcional com a escola (efetivo, contratado ou eventual), tempo total de atuação docente na educação básica e tempo específico de atuação docente na Educação Infantil - Etapa I.

A terceira seção, voltada para a caracterização da Unidade Educacional, abordou 12 questões relacionadas à presença de estudantes PAEE na escola. Essas perguntas incluíram informações sobre os diagnósticos dos estudantes, se recebiam AEE e detalhes sobre a organização desse trabalho na Unidade, como a frequência (quantidade de atendimentos semanais e duração), o formato (individual ou em grupo) e o espaço destinado ao AEE (SRM, sala de aula comum, outros ambientes da escola ou em SRM em outra Unidade Educacional).

A quarta seção consistiu em sete questões que exploraram as percepções dos professores sobre a colaboração entre profissionais no ambiente escolar, visando uma atuação conjunta no atendimento dos estudantes PAEE. As perguntas abordaram a importância atribuída a essa colaboração, sua ocorrência, dinâmica entre os docentes do ensino regular e da Educação Especial, além do conhecimento sobre ensino colaborativo. Além disso, nesta seção, foi apresentado um estudo de caso, com base no qual os professores responderam sobre a responsabilidade pelo desenvolvimento de um projeto realizado em uma turma de Educação Infantil com matrículas de crianças PAEE.

4.4.1 Participantes - Etapa A

Tivemos a representação de 23 Unidades Educacionais, os respondentes do questionário da Etapa A da pesquisa totalizaram 38 professores, sendo 19 professores de Educação Especial (denominados AEE) que realizavam o Atendimento Educacional Especializado e 19 professores do ensino comum (denominados EC), como pode ser observado no Quadro 5, que traz os dados pessoais e experiência na função dos participantes.

Quadro 5 - Dados pessoais e profissionais dos participantes da Etapa A

PARTICIPANTES	GÊNERO	FAIXA ETÁRIA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	VÍNCULO FUNCIONAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I	ANO EM QUE ATUA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I (2023)
E.2-AEE	Feminino	25 a 29 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pedagogia/ Pós Educação especial e TEA.	Contratado	Menos que 1 ano	BI; BII; MI e MII
E.3-EC	Feminino	30 a 39 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pedagogia / Pós Graduação em Educação Infantil	Efetivo	5 a 10 anos	MII
E.5-EC1	Feminino	40 a 49 anos	Superior completo	Pedagogia	Contratado	Menos que 1 ano	MI
E.5-EC2	Feminino	25 a 29 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pós graduação completa	Efetivo	5 a 10 anos	MII
E.5-AEE	Feminino	40 a 49 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Educação Especial	Efetivo	1 a 3 anos	MII
E.6-AEE	Feminino	40 a 49 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Ensino Superior com Pós Graduação em AEE	Contratado	Acima de 10 anos	BII e MI
E.9-EC	Feminino	40 a 49 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pedagogia e pós graduada em ensino lúdico	Efetivo	5 a 10 anos	MI e MII
E.9-AEE	Feminino	25 a 29 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pós graduação	Contratado	Menos que 1 ano	MI e MII
E.12-AEE	Feminino	25 a 29 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Educação Especial e Inclusiva	Contratado	1 a 3 anos	BII; MI e MII
E.13-EC	Feminino	-	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pedagogia	Efetivo	1 a 3 anos	BI
E.14-AEE	Feminino	30 a 39 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Licenciatura em Pedagogia e Especialização: Educação Especial e Psicopedagogia. Mestrado em andamento.	Efetivo	1 a 3 anos	MII
E.15-EC1	Feminino	30 a 39 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Psicopedagogia Clínica	Efetivo	Acima de 10 anos	MII
E.15-EC2	Feminino	50 ou mais	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Pedagogia - com Pós em alfabetização e letramento	Efetivo	5 a 10 anos	MII
E.15-AEE1	Feminino	30 a 39 anos	Pós-Graduação (strictu-sensu) Mestrado	Pedagogia. Pós graduação em Neuropsicologia Aplicada a Neurologia Infantil/Psicopedagogia. Mestrado em Educação	Efetivo	Acima de 10 anos	MII
E.15-AEE2	Feminino	50 ou mais	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	psicopedagogia e educação especial	Eventual	1 a 3 anos	MII

E.16-AEE	Feminino	30 a 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Licenciatura em educação especial	Efetivo	3 a 5 anos	BII, MI e MII
E.17-EC	Feminino	40 e 49 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagogia e especialização em educação especial e inclusiva.	Efetivo	5 a 10 anos	MI
E.18-EC	Feminino	30 e 39 anos	Ensino Superior	Pedagoga	Eventual	5 a 10 anos	MI
E.19-AEE	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagogia Unesp Marília	Efetivo	Acima de 10 anos	MI e MII
E.22-EC	Feminino	40 e 49 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagogia, Pós graduação em Parapsicologia com foco em sala de aula, Licenciatura em Artes Visuais.	Efetivo	Acima de 10 anos	BI
E.24-EC1	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagogia e pós em psicopedagogia institucional	Efetivo	5 a 10 anos	MII
E.24-EC2	Feminino	-	Pós graduação (Lato Sensu)	Psicopedagogia	Efetivo	Acima de 10 anos	MII
E.24- AEE	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Licenciatura plena em Pedagogia	Efetivo	Menos que 1 ano	MII
E.25-EC	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagogia.	Efetivo	Menos que 1 ano	MI
E.35-EC	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagoga	Efetivo	1 a 3 anos	MII
E.35-AEE	Feminino	25 e 29 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pós graduada	Contratada	Menos que 1 ano	BII
E.36-EC	Feminino	40 e 49 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagogia/ letras/ pós em produção de texto	Efetivo	Acima de 10 anos	MII
E.36-AEE	Feminino	40 e 49 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pedagoga com pós em Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia Clínica	Efetivo	Acima de 10 anos	MI e MII
E.37-EC	Feminino	40 e 49 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Pós graduada em Educação Infantil e Alfabetização e Letramento	Efetivo	Acima de 10 anos	BII
E.37-AEE	Feminino	25 e 29 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Graduada em Pedagogia e pós em educação especial e TEA	Contratada	3 a 5 anos	BI, BII, MI e MII
E.38-EC	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (Lato Sensu)	Licenciada em Pedagogia	Contratada	3 a 5 anos	MII

E.38-AEE	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Licenciatura em Pedagogia e especialização em Educação Especial	Efetiva	1 a 3 anos	BII, MI e MII
E.41-EC1	Feminino	50 ou mais	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Graduação/Licenciatura Pedagogia e Pós-Graduação Ed. Infantil	Efetiva	Acima de 10 anos	MI
E.41-EC2	Feminino	50 ou mais	Ensino Superior	Licenciatura em Artes e Magistério	Efetiva	Acima de 10 anos	MI
E.41-AEE	Feminino	30 e 39 anos	Pós-Graduação (strictu-sensu) Mestrado	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em educação especial, Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia e Mestrado em Educação Especial.	Efetiva	3 a 5 anos	MI
E.42- AEE	Feminino	30 e 39 anos	Pós graduação (<i>Lato Sensu</i>)	Graduação em pedagogia e pós graduação em Educação Especial	Efetiva	5 a 10 anos	MII
E.43- AEE1	Feminino	30 e 39 anos	Pós-Graduação (strictu-sensu) Mestrado	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado Educação Especial, Especialização	Efetiva	1 a 3 anos	MII
E.43- AEE2	Feminino	30 e 39 anos	Pós-Graduação (strictu-sensu) Doutorado	Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutorado Educação Especial, Especialização em neuropsicopedagogia, especialização em psicopedagogia clínica e institucional, especialização em educação especial com ênfase em DI	Efetiva	1 a 3 anos	MII

Fonte: Elaborado pela autora, com base no questionário (2023)

Como pode ser observado no Quadro 5, apresentamos oito perguntas iniciais de aspectos de identificação, experiencial e funcional dos participantes em relação às Unidades Educacionais em que atuam, bem como seu posto efetivo (professor de AEE ou EC).

A partir destas informações básicas, foi possível, primeiramente, caminhar em direção ao aprofundamento de dados fundamentais dos participantes, pois consideramos, por exemplo, que os aspectos abordados – gênero; faixa etária; nível de escolaridade; formação; vínculo funcional; tempo de atuação na Educação Infantil – Etapa I; e ano em que atua na Educação Infantil – Etapa I (2023) – são de extrema relevância para estabelecer um ponto de partida estrutural da pesquisa de campo.

Ressalta-se que houve uma predominância de respondentes identificados do gênero feminino. A faixa etária mais representativa concentra-se entre 30 e 39 anos, sugerindo a participação significativa de professores relativamente jovens na pesquisa. Além disso, participantes entre 40 e 49 anos formam o segundo maior grupo, seguidos por uma parcela de 25 a 29 anos e uma menor quantidade de respondentes com 50 anos ou mais.

Notavelmente, a maioria expressiva, correspondendo a 81,6%, possui uma pós-graduação *Lato Sensu* ou especialização. Quanto ao vínculo com as instituições educacionais, a maior parte, totalizando 73,7%, mantém um vínculo efetivo com a escola, enquanto 21,1% são contratados e 5,3% possuem um vínculo funcional eventual.

Observa-se que 13,2% das participantes têm menos de um ano de experiência, enquanto 23,7% estão nesta etapa entre um e três anos. Por fim, 28,9% das participantes possuem mais de dez anos de experiência na Educação Infantil - Etapa I.

Ao analisar os dados sobre o ano de atuação na Educação Infantil - Etapa I, observamos uma distribuição muito diversificada; no entanto, ocorreu uma maior concentração entre as docentes que atuam apenas no ano Maternal II (44,7%, ou seja, 17 participantes da pesquisa).

No que diz respeito à combinação dos segmentos, revelaram-se os seguintes achados:

- A maioria dos participantes (73,7%) atua apenas no Maternal.
- 10,5% trabalham exclusivamente com o Berçário.
- 15,8% lidam com ambos os níveis: Berçário e Maternal.
-

4.5 ETAPA – B: SESSÕES REFLEXIVAS

Essa etapa teve como objetivo analisar, de forma conjunta com os professores da sala comum do ensino regular e professores de Educação Especial que realizavam o AEE, a percepção acerca das práticas colaborativas e como elas ocorrem na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), por meio dos procedimentos da pesquisa colaborativa.

Para concretização dessa etapa, optou-se por realizar encontros com um grupo reduzido de professores de diferentes Unidades Educacionais que atuavam na sala comum do ensino regular e professores de Educação Especial que realizavam o AEE. De acordo com Luria (2002), a reflexão em pequenos grupos é uma das características das sessões reflexivas, que através de longas conversas, incentivam a troca de opiniões sobre determinado problema.

No entanto, a coleta de dados ocorreu através de seis sessões reflexivas, procedimento que, de acordo com Ibiapina (2008), é um espaço colaborativo que motiva os professores a focalizar na prática docente e nas intenções de ensino, bem como incentiva a criação de espaço de reflexão crítica intencional, auxiliando no desenvolvimento da pesquisa colaborativa.

Essa estratégia possibilitou a troca de opiniões sobre os modelos de AEE realizados na Educação Infantil - Etapa I e sobre as práticas colaborativas existentes, ou não, entre os professores da sala comum e do AEE que atuavam no contexto escolar. Vale ressaltar que essas sessões não tiveram como objetivo analisar uma dupla ou parceria de professores da mesma Unidade Educacional, visto que o par de professores da mesma Unidade Educacional não foi um critério para inclusão ou exclusão para participação da pesquisa, mas considerou a concepção coletiva desses profissionais em relação às práticas desenvolvidas no âmbito geral das Unidades Educacionais, e possibilitou um espaço de formação para construção sobre a importância da colaboração no ambiente educacional.

Para participação da Etapa B, os professores tinham que atender aos seguintes critérios de inclusão:

- a) serem professores efetivos ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação;
- b) atuarem com crianças na faixa etária da Educação Infantil - Etapa I;
- c) Já terem atuado com crianças público-alvo da Educação Especial, com diagnóstico ou com hipótese diagnóstica nessa faixa etária.

Foram selecionadas as primeiras 14 inscrições, conforme a quantidade de vagas previstas no edital, para realização das sessões reflexivas.

4.5.1 Sessões Reflexivas: planejamento e oferta de curso de extensão

Para propiciarmos um espaço ordenado para o desenvolvimento de uma atividade social que oportunizasse as sessões reflexivas, foi desenvolvido um curso de extensão para a materialização da Etapa B da pesquisa, bem como, formalizar a proposta de formação aos professores, que possibilitou a troca de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) realizado semanalmente nas escolas com a participação nos encontros nos dias do curso durante todo o processo de formação, além de garantir a certificação dos participantes.

A proposta do curso, “Práticas colaborativas entre professores/as *na Educação Infantil*”, foi submetida à Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) que se concretizou, por meio do Edital 04/2023 de 01 de março de 2023. O curso foi realizado na modalidade presencial entre os dias 11 de maio e 31 de julho de 2023 e teve carga horária de 30 horas, distribuídas entre atividades presenciais e momento de leitura de materiais, artigos científicos e capítulos de livros, previamente selecionados e indicados no decorrer da formação, para contribuir com as discussões realizadas durante as sessões.

As atividades presenciais ocorreram através de 6 encontros previstos quinzenalmente, com duas horas cada encontro, no auditório da educação do município em que foi desenvolvido a pesquisa, possibilitando o encontro dos professores participantes de diferentes Unidades Educacionais, da pesquisadora, da professora orientadora e dos palestrantes convidados.

Com o intuito de proporcionar um espaço de discussão teórica, a reflexão sobre a própria prática e compartilhamento de experiências, os encontros foram organizados por meio de sessões reflexivas, que estão detalhadas no Apêndice E.

4.5.2 Escolha dos participantes

O convite para participação da Etapa B da pesquisa foi feito, no dia 14 de abril de 2023, aos professores de Educação Infantil e de Educação Especial das 43 Unidades Educacionais que atendiam crianças da Educação Infantil - Etapa I no município estudado, através da Coordenadora de Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação, pelo portal da educação utilizado no município. No convite de participação constava a proposta detalhada do curso de extensão e o Link⁷ do edital com o formulário de inscrição, que ocorreu entre os dias 17 de abril a 01 de maio de 2023.

⁷ Link: <https://sor.ifsp.edu.br/index.php/component/content/article/76-artigos/cursos-fic/1416-edital-04-2023-cursos-fic-2023-praticas-colaborativas-entre-professores-do-ensino-comum-e-especializado-em-escolas-de-educacao-infantil>.

Inicialmente, 18 professores demonstraram interesse e se inscreveram no curso de extensão, dos quais 11 eram da sala comum e 7 atuavam na Educação Especial. No entanto, antes do início da formação, 4 professores da sala comum desistiram. Durante o curso, na coleta de dados da Etapa B, participaram 7 professores do ensino comum e 7 da Educação Especial, sendo que 9 desses professores também participaram da Etapa A. Essa etapa possibilitou a escuta de representantes de 12 Unidades Educacionais distintas, conforme detalhado no Quadro 6:

Quadro 6 - Número de participantes do curso de extensão por Unidade Educacional

Unidade Educacional representada	Participantes	Unidade Educacional representada	Participantes
E.1	1 Professor de AEE	E.22	1 Professor do EC
E.3	1 Professor do EC	E.25	1 Professor do EC
	1 Professor de AEE		
E.5	1 Professor de AEE	E.36	1 Professor de AEE
E.9	1 Professor do EC	E.41	1 Professor do EC
E.13	1 Professor do EC	E.42	1 Professor de AEE
E.1	1 Professor do EC	E.43	1 Professor de AEE
			1 Professor de AEE

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

No primeiro encontro da formação, foi entregue o TCLE da Etapa B para preenchimento e aceitação, ou não, da participação da coleta de dados durante o curso de extensão. Todos os inscritos participantes concordaram em participar da coleta de dados durante as sessões reflexivas, conseqüentemente foi autorizado o registro das interações, mediante gravação em áudio para posterior transcrição e análise, principal ferramenta de coleta de dados desta pesquisa.

4.5.3 Organização das sessões reflexivas

Nessa etapa da pesquisa, a estrutura das sessões reflexivas e os roteiros que nortearam seu desenvolvimento foram embasados na organização delineada por Silva e Brum (2014). Os autores destacam que as sessões reflexivas, enquanto gênero discursivo, seguem padrões textuais consistentes para atingir um objetivo comunicativo específico.

A estrutura potencial do gênero dessas sessões reflexivas configura-se através de três movimentos centrais que se materializam em oito estágios, sendo sete deles obrigatórios, podendo ocorrer variações tanto na ordenação dos estágios quanto na mobilidade entre eles, dependendo do contexto de situação, dos participantes e dos propósitos das interações.

Os três movimentos centrais e os passos que os contemplam cada sessão reflexiva estão descritos no Quadro 7:

Quadro 7 - Movimentos centrais e passos das sessões reflexivas

Movimento 1: Abertura da Sessão	Passo 1: Saudações
	Passo 2: Apresentação dos participantes
	Passo 3: Informe do tópico de discussão
Movimento 2: Andamento da Sessão	Passo 4: Introdução do tópico
	Passo 5: Discussão do tópico
Movimento 3: Encerramento	Passo 6: Antecipação dos tópicos para o próximo encontro
	Passo 7: Encerramento da Sessão
	Passo 8: Despedidas

Fonte: Elaborado pela autora, segundo Silva e Brum (2014)

O único passo opcional dentro das sessões é o Passo 2, pois nem sempre há necessidade de apresentação do grupo se não houver novos participantes ou convidados.

Os roteiros elaborados, contendo a estrutura de cada sessão reflexiva, as questões norteadoras e as indicações de leitura compõem o Anexo A. Sua elaboração foi baseada na análise prévia dos questionários respondidos nas Etapa I da pesquisa e na demanda trazida pelo grupo durante as primeiras sessões reflexivas.

O Quadro 8 apresenta o tema das sessões desenvolvidas e os participantes presentes em cada sessão. Para garantir o anonimato de todas as participantes foram adotadas as siglas EC - Professor do Ensino Comum e AEE - Professor de Atendimento Educacional Especializado, seguidos pelo número de cada escola representada:

Quadro 8 - Temática das sessões e participantes presentes

Sessões	Tema desenvolvido	Participantes presentes
1º Encontro - 08/03/2023	Mapeamento das Unidades Educacionais de Educação Infantil (Etapa - I) e o serviço de AEE no município.	E1.AEE; E3.EC; E3.AEE; E5.AEE; E9.EC; E17. EC; E22.EC; E25.EC; E36.AEE; E41.EC; E42. AEE; E43 AEE1; E43. AEE2
2º Encontro - 22/05/2023	Resgate das transformações da Educação Infantil, dos movimentos sociais e da Educação Especial.	E1.AEE; E3.EC; E3.AEE; E5.AEE; E13.EC; E22.EC; E25.EC; E36.AEE; E41.EC; E42. AEE
3º Encontro - 05/06/2023	O desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos.	E1.AEE; E3.EC; E3.AEE; E17. EC; E25.EC; E36.AEE; E13.EC; E42. AEE; E43 AEE1
4º Encontro - 19/06/2023	A importância da colaboração e do ambiente educacional para crianças com TEA na faixa etária de 0 a 3 anos	E1.AEE; E3.EC; E3.AEE; E13.EC; E17.EC; E22.EC; E25.EC; E36.AEE; E41.EC; E43 AEE1; E43. AEE2
5º Encontro - 03/07/2023	Organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil e o trabalho colaborativo	E1.AEE; E3.EC; E3.AEE; E5.AEE; E9.EC; E13.EC; E17. EC; E22.EC; E25.EC; E36.AEE; E41.EC; E42. AEE; E43 AEE1; E43. AEE2
6º Encontro - 31/07/2023	O Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil (Etapa - I); Possibilidades e desafios das práticas colaborativas.	E1.AEE; E3.EC; E3.AEE; E5.AEE; E9.EC; E13.EC; E17. EC; E22.EC; E25.EC; E36.AEE; E41.EC; E42. AEE; E43 AEE1; E43. AEE2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Na primeira sessão reflexiva, objetivou-se inicialmente esclarecer aos participantes a organização dos encontros, o objetivo da pesquisa que fundamentou o curso de extensão e os conceitos trazidos por Ibiapina (2016) como suporte teórico do método da pesquisa colaborativa. Posteriormente, foi entregue o termo de TCLE aos participantes para que os mesmos autorizassem a gravação e o uso das discussões e reflexões dos encontros como parte da coleta de dados de pesquisa. Em um segundo momento, os professores se apresentaram, contextualizando sua atuação profissional, a realidade das Unidades Educacionais em que atuam em relação à quantidade de estudantes PAEE ou em investigação, ao diagnóstico ou à suspeita de diagnóstico que apresentam, bem como aos serviços de apoio que recebem.

Foi apresentado aos professores o resultado parcial do questionário respondido na Etapa A da coleta de dados da pesquisa para que tivessem conhecimento da variedade de atendimentos das escolas de Educação Infantil Etapa I no município. Como sugestão de leitura para os próximos encontros, foi entregue a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b), solicitando a leitura do capítulo referente à educação e o capítulo 5 de Mendes (2010) “*Inclusão Marco Zero, começando pelas creches*”.

O segundo encontro teve como intuito o resgate da história da Educação Infantil com as mudanças ocorridas na concepção de infância, de acordo com Ariès (1981), entre a Idade Média e a modernidade, as transformações da Educação Infantil de acordo com Zanconato (1996) e Didonet (2001) e os documentos que reconhecem a Educação Infantil e asseguram a educação como direito de todos, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b), sendo apresentada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a qual é seguida pelo município de estudo. Foi apresentado o gráfico de evolução de matrículas de Educação Especial na Educação Infantil nas escolas regulares no Brasil entre os anos de 2010-2022 (Censo escolar 2022) (Brasil, 2023). A partir dessa explanação, realizou-se uma reflexão sobre o crescente número de matrículas de estudantes PAEE ou em investigação na faixa etária de 0 a 3 anos, sobre como é feita a identificação desses estudantes, sobre a necessidade de encaminhamento para o AEE, quem realiza os pareceres para um encaminhamento para área da saúde, se há necessidade de um diagnóstico, quem tem fechado diagnóstico no município estudado e sobre o contexto pós pandemia. Como sugestão de leitura foi disponibilizado o artigo “*O direito à divergência*” da Revista FAPESP (Queiroz, 2023).

No terceiro encontro, tivemos a participação dos profissionais da área da saúde para apresentar o Programa de acompanhamento ao bebê de risco. Projeto estimular que trabalha com crianças de 0 a 3 anos no município de desenvolvimento da pesquisa, com o objetivo de trazer os objetivos gerais e específicos do programa, os protocolos de avaliação, o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos e a importância da colaboração entre os profissionais que atuam com as crianças PAEE ou em processo de investigação. Essa demanda foi trazida pelo grupo em reflexões anteriores e tinha como objetivo a reflexão se os professores têm conhecimento quando é efetivada a matrícula de uma criança que é acompanhada pelo programa Bebê de Risco na área da saúde. Quem comunica? Existe articulação com os especialistas? Existe a colaboração dentro do ambiente escolar para discussão de caso dessas crianças? Quem colabora? Como você acredita que deveria ser a colaboração nesses casos? Foi indicada a leitura do artigo de Borges, Flores e Silva (2016) sobre a estimulação precoce de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil e distribuído pelos palestrantes convidados a cartilha de Fonseca e Scochi (2005) referente aos cuidados com o bebê prematuro e orientações para a família.

O quarto encontro foi considerada uma das demandas mais apontadas pelas participantes. Embora o objetivo da pesquisa seja analisar as práticas, foi apontada a necessidade de se ampliar a discussão sobre o tema Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), maior demanda formativa entre os profissionais, portanto, para esse encontro, tivemos a presença de uma psicopedagoga para uma conversa sobre as práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de Educação Especial no atendimento da criança com TEA nas escolas regulares. A pedido dos participantes, foram discutidas as características das crianças de 0 a 3 anos com TEA; o que se observar; quando encaminhar a criança para a área da saúde; quando intervir e; a importância da escola e das práticas entre os profissionais nessa faixa etária, trazendo a reflexão de como ocorre a colaboração entre os profissionais na escola para beneficiar o desenvolvimento das crianças com TEA. Para o encontro seguinte foi indicada a leitura do Capítulo 2 de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014)

Durante o quinto encontro, analisamos o documento político sobre Orientação e organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil - Nota Técnica Conjunta nº2/2015 (Brasil, 2015a) e o documento municipal que dispõe sobre o atendimento dos estudantes PAEE, Deliberação do COMERC nº 01 de 25 de agosto de 2015 (Município Estudado, 2015). Além disso, trouxemos o conceito sobre o Ensino Colaborativo - Conceituação, definição de papéis dos profissionais e modelos de organização da sala de aula

no ensino colaborativo, levando a reflexão de como, no contexto diário, as práticas colaborativas acontecem e se há possibilidade do ensino colaborativo nas escolas em que atuam.

No sexto e último encontro, após maior intervalo de tempo devido ao recesso escolar, fizemos o fechamento das discussões e reflexões realizadas ao longo da formação. Foi proposta a divisão dos participantes em dois grupos. Um grupo de professores do ensino comum e um grupo de professores de Educação Especial para discutirem se sentem dificuldade em trabalhar em parceria com o professor de Educação Especial e vice e versa; qual sua maior dificuldade em trabalhar com crianças PAEE nessa faixa etária (materiais pedagógicos, mobiliários, comunicação, comportamento, etc.), se é feito o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) desses estudantes e quem participa da elaboração desse documento, bem como quais modificações percebem como necessárias para os estudantes PAEE nessa faixa etária. Após uma discussão em grupo, os participantes trouxeram seus apontamentos para a reflexão coletiva, contribuindo para a compreensão dos dois tipos de professores sobre essa prática.

4.6 COLETA, TRANSCRIÇÃO E PROCESSAMENTO DOS DADOS

Para a coleta de dados deste estudo empírico, foram empregados dois tipos de instrumentos, a saber:

- Um Questionário (Etapa A), abordando a caracterização dos participantes e a estrutura das Unidades Educacionais que atendem crianças PAEE nas escolas de Educação Infantil - Etapa I; uma investigação das percepções dos professores que trabalham com crianças nessa faixa etária em relação às práticas colaborativas.
- Seis Sessões reflexivas (Etapa B) aplicadas com o objetivo analisar, de forma conjunta com os professores do ensino comum e professores de Educação Especial que realizam o AEE, a percepção acerca das práticas colaborativas e como elas ocorrem na Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos).

Os dados do questionário (Etapa A) foram depositados e organizados em uma planilha de tabulação (*Microsoft Excel*). Reuniu-se a este *corpus*, as transcrições das sessões reflexivas (Etapa B), bem como o processamento dos dados – interpretação e descrição (YIN, 2016) –, utilizando a categorização das narrativas.

Na fase da coleta, foi realizada a leitura e a organização minuciosa de todo o material coletado. Nesse momento, buscou-se compreender as ideias principais e organizá-las de forma

coerente. Porém, é importante ressaltar que este ainda não foi o momento de sistematização dos dados.

A fase da transcrição foi o momento de selecionar as unidades de análise. Isso significou escolher, entre todo o material, palavras, frases, parágrafos ou temas que fossem relevantes para a pesquisa. Neste ponto, também foi importante considerar qualquer acontecimento, objeto ou personagem que pudesse influenciar na análise, o que constituiu o processo de codificação. Além disso, foi necessário classificar os elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação, ou seja, olhar para as unidades de registro e transformá-las em categorias. Isso implicou em agrupar as unidades de registro que possuíam características semelhantes, definindo as categorias de forma objetiva e consistente.

A partir da presente exploração, emergiram cinco aspectos principais que foram sistematizados para desenvolver o processo de análise, discussão e cruzamento dos dados, considerando, ainda, a pesquisa bibliográfica como aporte teórico.

Por fim, na fase do processamento de dados, buscamos chegar a algumas conclusões embasadas na realidade dos fatos concretos, considerando tanto quem produziu a mensagem quanto quem a recebeu. Neste momento, foi necessário considerar as variáveis de inferência (características da mensagem: quem emitiu a mensagem, por que, o que foi dito, qual foi o efeito e para quem foi direcionada). As estratégias de interpretação dos dados incluem o emparelhamento (comparação dos dados entre si) e, por fim, a construção da análise propriamente dita, que buscou explicar/interpretar as unidades de sentido.

Para análise de dados, organizamos categorias temáticas cruzadas por meio da análise conjunta dos resultados obtidos nas Etapas A e B da pesquisa, alicerçada, ainda, pelo aporte teórico e os textos legislativos que regem a Educação do município pesquisado.

Desse modo, intentou-se contemplar o problema de pesquisa deste trabalho, com vistas ao alcance dos objetivos do estudo. Isto posto, delineamos cinco categorias de análise cruzada entre o questionário e as sessões reflexivas:

Quadro 9 - Constituição das categorias de análise cruzada - Questionário e Sessões reflexivas

Categorias	Sessão reflexiva em que as informações aparecem	Perguntas do questionário em que as informações aparecem
1. Contextualização de salas heterogêneas na educação Infantil na realidade do município	Mapeamento das Unidades Educacionais de Educação Infantil - Etapa I; Serviço de AEE no município.	Vínculo funcional dos professores; Tempo de atuação docente na educação básica; Tempo de atuação docente na Educação Infantil - Etapa I; Período em que as crianças frequentam a escola; Matrícula de crianças diagnosticadas, ou em processo de avaliação,

		considerado PAEE; Diagnóstico das crianças PAEE, ou em processo de avaliação.
2. Compreensões sobre a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil- Etapa I	Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil; Relação com o trabalho colaborativo.	Presença do Professor de Educação Especial na escola; Presença de SRM na escola; As crianças recebem o AEE?; Período, frequência, tempo, formato e espaços em que ocorre o AEE.
3. Concepções dos professores sobre colaboração e ensino colaborativo no ambiente escolar na atuação com as crianças PAEE na Educação Infantil- Etapa I	Resgate das transformações da Educação Infantil, dos movimentos sociais e da Educação Especial.	O que você entende por colaboração na escola; você trabalha em parceria com outros profissionais da escola; como é o trabalho que você realiza; existe colaboração entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado.
4. A necessidade da colaboração entre professores do Ensino Comum e de Educação Especial para crianças PAEE na Educação Infantil - Etapa I	O desenvolvimento Infantil de crianças de 0 a 3 anos; A importância da colaboração e do ambiente educacional para crianças PAEE na faixa etária de 0 a 3 anos.	Tópico abordado apenas nas sessões reflexivas.
5. Desafios e expectativas para o trabalho colaborativo e possíveis ações	Possibilidades das práticas colaborativas entre professores do Ensino Comum e do Atendimento Educacional Especializado nas escolas de Educação Infantil - Etapa I.	Sessões reflexivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

5 ANÁLISE, CRUZAMENTO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos com o cruzamento de dados dos instrumentos das Etapas A (Questionário) e B (Sessões reflexivas), conduzidas com professoras que atuam com a faixa etária da Educação Infantil - Etapa I. O objetivo é caracterizar, a partir da concepção das professoras, a estrutura do Atendimento Educacional Especializado em termos de tempo, formato e espaço oferecidos às crianças PAEE, bem como investigar as percepções sobre as práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de Educação Especial.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DE SALAS HETEROGÊNEAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REALIDADE DO MUNICÍPIO

Nesta categoria, abordaremos a contextualização das salas heterogêneas na Educação Infantil - Etapa I destinadas a crianças de 0 a 3 anos, no município de estudo. Tal feito considerou a perspectiva das professoras, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial, as quais têm experiência diária com essas turmas.

Ao longo tempo, de acordo com Kuhlmann Junior (1998), houve uma mudança significativa nos documentos oficiais das escolas de Educação Infantil e esta evolução está diretamente ligada à transformação das concepções históricas da infância. Anteriormente, as escolas eram vistas principalmente como locais de cuidado para crianças, cujos pais precisavam trabalhar, limitando sua função a uma assistência aos pais. Com a evolução da concepção de infância e das legislações, desde a Constituição Federal Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), a educação e o cuidado com a criança pequena são direitos específicos da criança e, não mais, um direito da família em geral.

No entanto, ao analisarmos o depoimento da professora E.41-EC, observamos que, em certos municípios, as vagas em creches de período integral continuam sendo priorizadas para as mães que trabalham, mantendo-se vinculadas como um direito associado à necessidade familiar. Devido à insuficiência de vagas para atender a todas as crianças, são estabelecidos critérios para a priorização das matrículas e, como uma alternativa para ampliar o número de matrículas na faixa etária de 2 a 3 anos, foram criadas escolas de período parcial.

Já trabalhei na gestão de creche e percebemos um aumento no número de matrículas nas creches. Quando o atendimento é em creche, exclusivamente para crianças de 0 a 3 anos, que é período integral, a gente vê que as mães trabalham, por que tem prioridade na matrícula as mães que trabalham. Quando a gente liga para uma família

de criança que está na creche, e diz: olha seu filho está com 37, 5° de febre, ela diz: ah espera um pouco. É que a mãe não pode vir de imediato. É muito complicado, por que ela tem que sair do trabalho, então é a mãe que trabalha. Agora uma escola que atende crianças nessa faixa etária em período parcial, geralmente que atende crianças com 2 ou 3 anos, já é mais fácil de lidar com isso, por que muitas vezes a mãe não trabalha. A vaga não é apenas para a mãe que precisa trabalhar. Então significa que estão em casa, mas consideram importante as crianças irem para escola. A grande questão é o BI e o BII, que são crianças de 0 a 1 ano e pouquinho (Prof.^a E.41-EC).

Esse ponto também é averiguado ao analisarmos a pergunta do questionário: “Em que período as crianças frequentam a sua escola?”. Fica evidente a diversidade de horários em que as crianças, nessa faixa etária, estão matriculadas. As respostas dos participantes da Etapa A revelam que algumas escolas oferecem atendimento em período parcial, outras em período integral e há, também, aquelas que disponibilizam ambas as opções.

A garantia de vagas para crianças de 0 a 3 anos ainda representa um desafio para muitos municípios, que enfrentam dificuldades para atender todas as crianças dessa faixa etária que estão aguardando na lista de espera. Mesmo o município pesquisado seguindo as orientações sobre matrícula prioritária e antecipação na lista de espera de crianças PAEE, conforme a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (Brasil, 2015a), algumas crianças ainda aguardam vaga nesta faixa etária.

Aqui no município, se a criança tem deficiência ela tem mais direito a essa vaga. mas tem que ter uma documentação, uma carta do médico e o setor do planejamento coloca como prioridade como ministério público. Tem que ter CID, pois alunos com suspeita hoje em dia está muito grande (Prof.^a E.41-EC).

Conforme mencionado por Mendes (2023), em virtude da implementação efetiva da inclusão escolar, a partir de 2003, constatou-se um aumento contínuo no número de matrículas de estudantes PAEE em escolas de ensino regular. Este crescente aumento de matrículas de crianças PAEE tem sido um fenômeno observado, também, nas escolas de Educação Infantil do município pesquisado, o que faz com que a garantia do direito à Educação Infantil a todas as crianças, independentemente de suas condições, venha sendo reiteradamente negligenciada.

A Nota Técnica Conjunta nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), não apenas sugere a matrícula prioritária e antecipada de crianças PAEE nas escolas de Educação Infantil, ela fornece diretrizes para a estruturação do AEE na Educação Infantil. Essa recomendação também desempenha um papel importante no aumento das matrículas desde a fase inicial da Educação Infantil.

Conforme Costa, Zanata e Capellini (2018), em meio a todo o desenvolvimento observado no contexto da educação inclusiva, os estudantes PAEE estão sendo matriculados e frequentam as escolas regulares, independentemente da presença ou ausência da infraestrutura e dos suportes necessários para uma inclusão escolar efetiva.

Podemos constatar, conforme demonstrado no Quadro 10, um considerável número de matrículas de estudantes PAEE nas escolas de Educação Infantil no município em estudo, na faixa etária da Etapa I, que abrange crianças de 0 a 3 anos, como evidenciado pela análise da questão: “A sala de aula em que você atua (Ensino Comum ou AEE), possui matrícula de estudantes do público-alvo da Educação Especial?”. Quase a totalidade das professoras (94,7%) possui estudantes PAEE.

Quadro 10 - Quantidade de estudantes PAEE matriculados nas salas de aulas comuns ou atendidos no Atendimento Educacional Especializado na faixa etária de 0 a 3 anos

Professoras do Ensino Comum	Quantidade de estudantes PAEE matriculados na mesma sala de aula
E.5-EC2; E.22-EC	0
E.13-EC; E.4-EC1; E5-EC1; E.24-EC1; E.15-EC1; E.15-EC2; E.24-EC2; E.25-EC; E.41-EC2; E.17-EC; E.9-EC; E.37-EC	1
E.36-EC; E.38-EC; E.35-EC	2
E.18-EC	3
E.3-EC	+3
Professoras de Educação Especial	Quantidade de crianças que atendem no AEE na faixa etária de 0 a 3 anos
E.35-AEE; E.9-AEE; E.43-AEE2	1
E.15-AEE1; E.14-AEE; E.36-AEE; E.37-AEE; E.6-AEE; E.24-AEE	3
E.41-AEE; E.19-AEE	4
E.12-AEE	7
E.38-AEE; E.15-AEE; E.2-AEE	8
E.42-AEE; E.5-AEE; E.16-AEE; E.43-AEE1	10

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Das 19 professoras do Ensino Comum, 17 relataram ter matrícula de crianças PAEE em suas salas de aula, no ano de 2023; enquanto, apenas 2 indicaram não ter tal matrícula. Dentro desse grupo: 12 professoras mencionaram ter apenas uma matrícula de criança PAEE; três professoras informaram ter duas matrículas; duas professoras apontaram ter três matrículas; e uma professora afirmou ter mais de três matrículas de crianças PAEE.

As professoras de Educação Especial, responsáveis pelo AEE na faixa etária de 0 a 3 anos, apontaram atender a seguinte quantidade de crianças: três professoras atendem uma criança; seis professoras atendem três crianças PAEE; duas professoras atendem quatro crianças; uma professora atende sete crianças; três professoras atendem oito crianças e; quatro professoras atendem a dez crianças PAEE nessa faixa etária.

Além do número de matrículas de crianças PAEE, os relatos das sessões reflexivas evidenciaram, também, a presença de matrículas de crianças em processo de investigação para identificação de alguma deficiência nas escolas de Educação Infantil - Etapa I:

Atualmente, eu tenho o maternal II lá na escola, né? São crianças de 3 anos, e nós, na escola, temos 3 maternais II e, os 3 têm público-alvo da educação especial. Em uma

sala, a gente acha que tem até mais que um, mas um é laudado e o outro está em processo de investigação (Prof.^a E.42-AEE).

(...) sou professora do ensino regular, trabalho com maternal II. Eu trabalho na educação infantil, etapa I, há 10 anos, e eu tenho um aluno que tem laudo de transtorno do espectro do autismo; e eu tenho mais três crianças que a gente tem a suspeita de ter alguma coisa, que a gente está chamando as famílias para conversar (Prof.^a E.3-EC).

(...) eu trabalho com a turma do maternal II. Tem uma criança laudada, duas em investigação e estamos indo para uma terceira e, talvez, para uma quarta, uma sala com 12 crianças (Prof.^a E.17-EC).

Bom, eu trabalho com maternal, infantil I e Infantil II. E todos os meus alunos são TEA: um tem TDAH junto; outro, com deficiência intelectual; tem um com paralisia cerebral com baixa visão; e a “X” também com baixa visão. E quatro ainda está em investigação. Como tem, né? Muita criança em investigação (Prof.^a E.5-AEE).

É importante destacar que esta pesquisa foi conduzida dois anos após o retorno das crianças às escolas, seguindo o período marcado por isolamento e distanciamento social devido à pandemia da COVID-19. No Brasil, o fechamento das instituições, em 2020, impactou cerca de 20 milhões de crianças matriculadas na pré-escola e ensino primário. Durante aproximadamente dois anos, o ensino foi realizado de forma remota (Nehab, 2021). De acordo com Maldonado *et. al.* (2023), neste cenário, é inegável que as crianças foram profundamente impactadas, pois enfrentaram uma redução significativa ou, até mesmo, ausência de interações sociais devido à transição para o ensino remoto. Além disso, atividades de lazer, como passeios em parques e reuniões familiares foram suspensas, o que contribuiu para esse impacto.

Durante as sessões reflexivas, tornou-se evidente o impacto significativo da pandemia no desenvolvimento das crianças com idades entre 0 e 3 anos durante o retorno às aulas. Em muitos casos, observou-se um atraso no desenvolvimento, o que está levando à investigação para determinar a elegibilidade dessas crianças para receberem apoio da Educação Especial.

As crianças ficaram 2 anos em casa. Tem diferença das crianças, a fala atrasada, movimentação, os pais mimaram muito as crianças, eu tinha crianças no início do ano que não andavam por que as famílias só pegavam no colo. E chegam na escola, não temos colo específico o tempo todo. Não sei se o período pandêmico deixou um buraco (Prof.^a E.13-EC).

(...), mas eu fico pensando até que ponto esse laudo não está se confundindo? A gente fala do muito contato com tela, a pandemia e será que esse laudo não está se confundindo (Prof.^a E.3-EC).

Esses apontamentos em relação às crianças em processo de investigação para indicação de alguma deficiência demonstram que o ambiente escolar que trabalha com essa faixa etária oferece um serviço educacional importante para a prevenção secundária que, de acordo com Costa (2013), tem como objetivo a detecção e o diagnóstico precoce, a fim de eliminar as barreiras e possibilitar a acessibilidade dos estudantes PAEE.

Tais observações sobre crianças em fase de investigação destacam a relevância do ambiente escolar dedicado a essa faixa etária como um serviço educacional de potencial significativo para a prevenção secundária, o que representa um avanço imensurável por parte da gestão municipal e do trabalho desempenhado, primariamente, pela equipe escolar e, em seguida, com o apoio dos profissionais da área da saúde. Pois, segundo os relatos das professoras, frequentemente, a orientação para a busca de assistência na área da saúde é efetuada dentro do ambiente escolar.

(...) a gente faz toda a orientação. Muitas vezes, a gente que chamamos a família, por que a gente observa alguma coisa de diferente, daquilo que é convencional. Ex: atraso na fala (está sendo bem recorrente); igual o “X”, que é uma criança que tem atraso na fala, teve uma série de dificuldade já desde antes, de deglutição, do aspecto motor, ele é um pouco mole, é uma criança de 2 anos que teve atraso para engatinhar, vários atrasos. Então, no caso dele, ele está em análise (Prof.^a E.3-EC).

(...) porque, às vezes, é a gente lá na sala de aula, que a gente detecta o problema; porque a criança com a mãe, às vezes, ela não consegue perceber essa diferença que a criança tem, esses atrasos. Às vezes, é na comparação que se percebe: o que aquele faz, que esse não está fazendo (Prof.^a E.22-EC).

Nesse interim, observa-se que as escolas, de acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), realizam um dos quesitos apontados como sucesso para as escolas inclusivas. O sucesso destas escolas, conforme a declaração, “depende da identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais”. (p.13)

Segundo Rodrigues (2003), ao identificar o atraso e realizar avaliações periódicas do desenvolvimento, é possível implementar um programa de intervenção para auxiliar a criança. Esse programa, conhecido como estimulação precoce, pode ser conduzido por pais, profissionais, cuidadores ou, até mesmo, por professoras de creche.

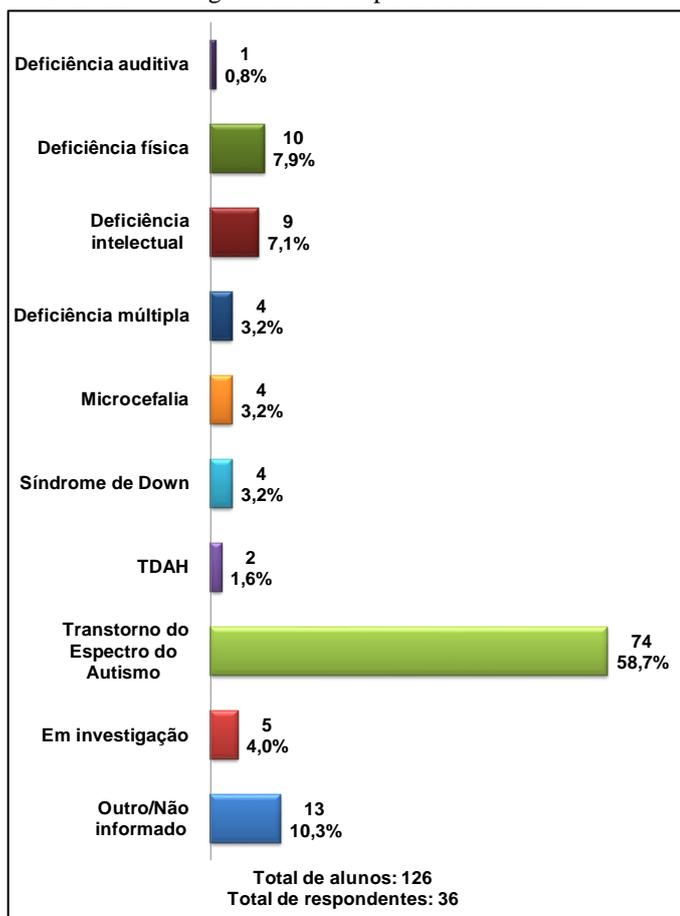
Dentre os estudantes com diagnósticos em processo de investigação, destaca-se, também, suspeitas de autismo e crise de abstinência, sendo relevante pontuar a complexidade de algumas situações – como o caso mencionado no campo “Outros” (respostas abertas), sobre um aluno com a condição de “pé torto congênito”, e que também possui TEA.

Mendes (2010) aponta que existem dificuldades na identificação de crianças pequenas PAEE, especialmente aquelas com idade entre 0 e 6 anos. Nesse contexto, faz-se mister enfatizar que os encaminhamentos para os profissionais da área da saúde não devem se restringir ao objetivo de obter um diagnóstico, simplesmente – o que, por vezes, pode contribuir, apenas, para a rotulação dessas crianças. Pelo contrário, o propósito deve ser estabelecer uma troca de experiências com os profissionais da área da saúde a fim de que a escola, durante o período em que a criança passa boa parte do seu dia, possa incorporar nas

rotinas diárias, atividades propícias para a estimulação precoce, viabilizando o desenvolvimento de suas potencialidades.

Em relação às crianças que já possuem um diagnóstico estabelecido e, conforme a PNEE/PEI (Brasil, 2008), fazem parte do Público-Alvo da Educação Especial, é pertinente analisar as respostas do questionário relacionadas à seguinte pergunta: “Qual o diagnóstico ou suspeita que o(s) estudante(s) com que você trabalha apresenta(m)?”.

Gráfico 2 - Diagnóstico ou suspeita dos estudantes PAEE



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados da pesquisa (2023).

As respostas revelaram uma presença significativa de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo, correspondendo a 58,7% do total de 126 estudantes informados. Além disso, observa-se uma diversidade de diagnósticos, incluindo Deficiência Física (7,9%), Deficiência Intelectual (7,1%) e casos ainda em processo de investigação (4,0%), entre outros. Alguns relatos das sessões reflexivas trazem estes dados:

(...) na minha escola tem uma sala com quatro crianças com TEA, maternal II, com 24 alunos. Tenho uma criança no MI com Síndrome de Down, e a maioria esmagadora é criança com TEA (Prof.^a E.36-AEE).

(...) na que eu estou, tem duas, duas com TEA, e mais duas em investigação (Prof.^a E.43-AEE1).

(...) tem uma criança já laudada com TEA e uma criança que a gente está acompanhando com os pais pra TDAH, que é o transtorno de hiperatividade. A maioria autistas, né? (Prof.^a E.25-EC1).

(...) a maioria lá na escola são TEA, tem Síndrome de Down, tenho crianças com deficiência física, mas a maioria são crianças com TEA (Prof.^a E.1-AEE).

De acordo Araújo, Santos e Borges (2021), o aumento no número de matrículas de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil é um indicativo importante do avanço da inclusão. Isso ressalta a necessidade de um ambiente escolar mais preparado, assim como a necessidade de formação para professores e demais membros da equipe escolar.

Algumas professoras, durante as sessões, se questionaram e expressaram preocupação com laudos possivelmente equivocados, resultantes de consultas médicas pontuais, enfatizando a importância de uma avaliação multiprofissional. Acreditam que alguns laudos são emitidos apenas para garantia de benefícios na área da saúde e da educação, sendo que o apoio deveria ser acessível a todas as crianças que necessitam de estimulação precoce, independente de alguma deficiência ou transtorno.

Será que todas essas crianças tem mesmo esse laudo? (Prof.^a E.3-EC).

Tem um exemplo na minha família, uma menina com 5 anos, a menina desafia os pais o tempo todo, inteligentíssima, a pediatra já estava diagnosticando com TEA e passando medicamento, calmante na menina. É falta de limite total (Prof.^a E.22-EC).

Durante as sessões reflexivas, ficou evidente que os profissionais da Educação Infantil - Etapa I estão profundamente envolvidos na busca por estratégias eficazes de inclusão. A diversidade de perfis de estudantes foi um tema recorrente, refletindo a complexidade do ambiente educacional atual. A presença de crianças com diferentes diagnósticos destacou a necessidade de abordagens pedagógicas inclusivas.

(...) com essa diversidade a gente precisa rever mesmo a nossa prática, a demanda está crescendo e acho que se a gente não tiver um olhar, mais para nossa prática mesmo, para as crianças, mas um olhar para nossa prática, vai ser bem difícil de a gente conseguir engajar as crianças e nós também se engajar nesse desafio novo que está vindo (E.36-AEE).

Os alunos mudaram, mas a escola continua a mesma, e é preciso começar a repensar ali no espaço de 0 a 3 anos (E.18-EC).

Essa busca está alinhada com as perspectivas de Paniagua e Palácios (2007), os quais destacaram a necessidade de a escola oferecer respostas educativas que atendam às demandas de aprendizagem e desenvolvimento da diversidade observada nas crianças em idade pré-escolar.

5.2 COMPREENSÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E A OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I

Nesta categoria são descritos aspectos relacionados à organização e à oferta do AEE, no que refere ao tempo, formato e espaço destinados às crianças PAEE na Educação Infantil - Etapa I. Essa descrição foi fundamentada nas vivências diárias no contexto escolar das professoras do ensino comum e da Educação Especial.

A PNEE/PEI (Brasil, 2008) proporcionou diretrizes para a Educação Especial, oferecendo orientações acerca de normativas e ações a serem executadas, promovendo um cenário para a educação de estudantes PAEE. Esta política estabelece que, desde o nascimento até os 3 anos de idade, o Atendimento Educacional Especializado é implementado por meio de serviços de estimulação precoce. Esses serviços visam aprimorar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, integrando-se com os serviços de saúde e assistência social.

Ao analisarmos as respostas à pergunta “Esses estudantes recebem Atendimento Educacional Especializado?”, observamos que a provisão do AEE está sendo realizada desde a fase inicial da Educação Infantil. Significa que o município tem unido esforços para trabalhar a Educação Infantil na perspectiva da educação inclusiva que, conforme a Resolução nº 04/2009 do CNE (Brasil, 2009b), as creches e pré-escolas foram orientadas a estabelecer estratégias para atender às crianças com deficiência. No entanto, os dados indicam que, dos 126 estudantes considerados na pesquisa, 106 (84,1%) recebem AEE e os 20 estudantes restantes (11,1%) não têm acesso a esse atendimento. Tal informação reforça a negligência à garantia do direito do AEE a todos os estudantes PAEE, o que pode gerar consequências significativas na qualidade da educação e no desenvolvimento das crianças a partir dessa faixa etária, posto que, como mencionado, a oferta do AEE desempenha função importante na escolarização dessas crianças, em especial, na fase inicial da Educação Infantil.

A falta de atendimento das crianças PAEE em algumas escolas do município está relacionada à ausência de professores de Educação Especial. De acordo com a pesquisa de Carmo, Fumes e Silva (2022), houve um notável crescimento no número de docentes da Educação Especial, especialmente nos últimos dez anos. Entretanto, a quantidade de profissionais especializados ainda não é suficiente para atender à crescente demanda de matrículas de estudantes PAEE no ensino regular. Apesar de 94,7% das escolas, quando questionados: “A sua escola tem professor(es) de Educação Especial?”, afirmarem ter professor

de educação especial, notou-se que em 5,3% das escolas da Etapa A, ainda não há um professor de AEE em seus quadros.

Durante as sessões reflexivas, constatamos nos relatos das professoras que a carência desse atendimento está associada realmente à escassez de professores de Educação Especial.

(...) na escola estamos sem prof. de AEE, a direção solicitou atendimento, temos 4h/a na nossa escola, estamos em maio e ainda ninguém pegou essas aulas de Educação Especial (Prof.^a E.13-EC).

Na escola “X” não tem sala de recursos nem professor de AEE. Ela atende berçário até maternal II, a cada 15 dias essas aulas do atendimento vai para atribuição, mas ninguém teve interesse em pegar (Prof.^a E.25-EC).

Para a realização do AEE, o município tem disponibilizado profissionais com formação em Educação Especial, como orienta a PNEEPEI (Brasil, 2008), porém, a falta de professor de Educação Especial nas escolas de Educação Infantil – Etapa I, pode estar relacionada à falta de profissionais especializados para atuar na Educação Especial que, de acordo com o município estudado, para atuar na função de Professor de Educação Básica - Educação Especial, tem que atender à seguinte especificação: Formação em curso superior de Licenciatura em Pedagogia e complementação mínima “*Lato Sensu*” em Educação Especial ou Licenciatura em Educação Especial (Município Estudado, 2007).

Apesar da ausência de professores de Educação Especial em algumas escolas no momento da sessão reflexiva, o relato a seguir demonstra a percepção da professora sobre o desenvolvimento dos estudantes que tiveram um profissional de AEE em sua escola em algum momento, mas que não têm mais.

(...) ano passado, eu estava na escola “X”, tinha professora de AEE lá, não tinha o espaço, não tinha a sala, mas tinha o profissional do AEE, e eu já sentia a diferença com ela lá. Eu estava iniciando, ainda estou iniciando na educação infantil com essas crianças laudadas na sala. Eu acho que esse profissional faz falta sim, ter alguém para dar essa orientação, sabe? Esse norte, esse suporte. Eu tento ainda estudar, por conta, alguma coisa, mas, assim, eu acho que faz muita falta alguém que tem um conhecimento bem mais amplo, né? É importante (Prof.^a E.25-EC).

O relato da professora também evidencia que, mesmo sem a estrutura da SRM na escola, já houve a disponibilização de um professor de Educação Especial para a realização do AEE. Ao afirmar, “não tinha o espaço, não tinha a sala, mas tinha o profissional do AEE, e eu já sentia a diferença com ela lá” (Prof.^a E.25-EC), torna-se claro que a presença do professor de Educação Especial, atuando nos diversos ambientes da escola, especificamente nessa faixa etária como orienta a Nota Técnica nº 2 (BRASIL, 2015a), que oferece diretrizes para a organização e implementação do AEE, é benéfica para a qualidade da educação e para a vida

das crianças. Esta presença é requerida pela nota técnica em todos os ambientes onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas.

Ao serem questionadas sobre a presença das SRM, nas 24 Unidades Educacionais participantes do estudo (entre Etapa A e Etapa B), verificamos que em apenas sete escolas existe a SRM financiada pelo Ministério da Educação. Destaca-se que essas escolas beneficiadas com a SRM oferecem atendimento para além da Etapa I e; apenas uma escola, que se dedica exclusivamente à faixa etária de 0 a 3 anos, foi contemplada com uma SRM.

Outro aspecto problemático em relação à Educação Especial no município pesquisado diz respeito à frequência semanal e à duração do AEE. Em relação à frequência desses atendimentos, observou-se, em resposta à questão “Quantas vezes por semana ocorre o Atendimento Educacional Especializado?”, que os dados demonstraram: a maioria dos estudantes recebe AEE duas vezes por semana (53,8%); seguido pelo atendimento uma vez por semana (28,3%) e; uma parcela ínfima é atendida cinco vezes por semana (0,9%).

Além dessa desordem na frequência de atendimentos, a duração dos mesmos acompanha a desigualdade. De acordo com as respondentes da pesquisa: a maioria dos estudantes (78,3%) recebe AEE com duração de uma hora/aula; para 10,4% dos estudantes, o AEE dura menos de uma hora/aula; 7,5% dos estudantes têm um AEE de duas horas/aula e; apenas 2,8% dos estudantes recebem um AEE com mais de duas horas/aula.

Apesar de ser uma das atribuições do professor de Educação Especial organizar o tipo e o tempo de atendimentos dos estudantes PAEE na SRM, conforme as diretrizes operacionais da educação especial para o AEE na educação básica (BRASIL, 2009b), esses dados nos levaram a refletir e questionar: os professores de Educação Especial realmente têm autonomia para determinar esses aspectos de acordo com as necessidades individuais de cada criança? Tal questionamento provém dos próprios relatos de algumas professoras, durante as sessões reflexivas, as quais apontaram que a carga horária destinada ao professor de Educação Especial, na escola, não é suficiente para atender à quantidade de estudantes PAEE.

(...), porém, eu acho que a carga horária dela é pequena para a demanda, porque aumentou muito o número de crianças. É importantíssimo o trabalho dela, só que nessa escola ela só vai duas vezes na semana, é muito corrido, eu acho que precisaria ser revisto, essa carga (Prof.^a E.17-EC).

(...) em relação à carga horária, também, lá deveria aumentar a carga, mas eu mesmo não consigo, se for para atribuição não tem nem quem atribuir (Prof.^a E.3-AEE)

A partir dos relatos das professoras durante as Sessões Reflexivas (Etapa B), foi possível identificar que, embora a maioria das escolas possua professores de Educação Especial, há uma

grande defasagem na carga horária desses profissionais, o que resulta na falta de tempo suficiente para garantir efetivamente o direito dos estudantes PAEE.

Na maioria das escolas, a ausência desses profissionais ou a carga horária insuficiente dos professores de Educação Especial tornam-se um obstáculo, apesar dos esforços dos professores para desenvolver práticas colaborativas em benefício das crianças PAEE. A colaboração eficaz no contexto do AEE depende da disponibilidade tanto dos professores do ensino comum quanto dos professores de Educação Especial para compartilharem seus conhecimentos e experiências.

A oferta do AEE com a presença dos professores de Educação Especial com carga horária suficiente para o pleno e efetivo funcionamento da lei, não se trata, portanto, de mero aparato pedagógico de apoio, mas de uma política pública inclusiva de extrema relevância para a educação, desenvolvimento, dignidade e formação social completa do indivíduo de direito.

Em resposta à questão “Esse Atendimento Educacional Especializado ocorre no período contrário da sala comum, no mesmo turno da sala comum, as duas opções ou você não sabe informar”, constatamos que, dos 106 estudantes citados na Etapa A da pesquisa, apenas um estudante recebe atendimento em horário contrário ao da sala comum. Mesmo as crianças que frequentam escolas em tempo parcial recebem o atendimento durante o mesmo turno da sala comum.

Segundo a Deliberação COMERC nº 1 de 25 de agosto de 2015, que dispõe sobre o atendimento de estudantes Público-Alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (Município estudado, 2015), o AEE deve ser ofertado no contraturno do período em que o estudante frequenta o ensino comum. Porém, fazer-se cumprir este regulamento tem encontrado inúmeras barreiras no município pesquisado e o AEE, na maioria das vezes, ocorre no mesmo turno do ensino comum.

Durante as narrativas das sessões reflexivas, as professoras destacaram algumas dificuldades do atendimento em contraturno, como a ausência das crianças nesses horários, a não observação no contexto do ensino comum e a falta de articulação com o professor do ensino comum.

(...) quando o atendimento ocorria só no período contrário, o aluno não ia, o professor do AEE não observava o aluno no contexto regular (Prof.^a E.1-AEE).

(...) A gente nem encontrava o professor do ensino comum, só no horário de HTPC, mas nunca dava tempo para conversar, a pauta era sempre da direção. Se for ver, era até melhor para o professor de AEE, nem precisava ir na sala. Tem professor que não gosta que a gente vá, mas daí o aluno perde, porque não conseguimos ajudar (Prof.^a E.5-AEE).

No âmbito do AEE, especificamente na Educação Infantil, em 2015, o Ministério da Educação publicou a Nota Técnica nº 2, que oferece diretrizes para a organização e implementação do AEE (BRASIL, 2015a). Essa nota, além de abordar especificamente essa fase da educação básica, amplia o escopo do AEE para além do espaço da SRM.

Ressaltamos que, durante as sessões reflexivas, evidenciou-se que o município segue as orientações específicas desta nota técnica, assegurando que, mesmo na ausência do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais, a escola conta com a presença do professor de Educação Especial para realizar o AEE no contexto das atividades comuns, com todas as crianças.

(...) na escola que eu estou atualmente não tem sala de recursos, então, assim... meu trabalho é muito mais na sala de aula. Na escola tem uma sala multiuso lá, e tudo funciona naquela sala, em alguns momentos, eu consigo ter essa sala para mim, onde eu tenho um armário e ali no meu armário eu tenho uns recursos que a escola tem, mas, muitos adquiridos por mim (Prof.^a E.42-AEE).

(...) e na creche não tinha uma sala de recursos, lá tinha alunos, né? Aluno público alvo, só que a professora que estava lá, ela trabalhava dentro da sala de aula com a professora (Prof.^a E.9-EC).

(...) então, um dia eu levo a criança para sala, no outro dia da semana, eu faço o colaborativo com as professoras, e eu acredito bastante (Prof.^a E.1-AEE).

Segundo relatos das professoras E.42-AEE e E.1-AEE, considerando que esses atendimentos ocorrem no mesmo turno do ensino comum, ainda há a retirada da criança PAEE do ensino comum para receber atendimentos paralelos. De acordo com Mendes (2010), essa retirada resulta em perda de oportunidades na sala comum, diminuindo o desenvolvimento social e reforçando o estigma de uma educação segregada (EVANS⁸, 1993 *apud* MENDES, 2010).

Conforme indicado no documento (BRASIL, 2015a), o atendimento às crianças deve ocorrer em diferentes espaços da escola. Esse precedente abre espaço para que possamos questionar o que está por trás das dificuldades de interação entre professores do ensino comum e de Educação Especial. Para além de todos os percalços discutidos até o momento, a dificuldade de atendimento no contraturno poderia se tornar um momento de apoio mútuo entre os professores EC e AEE, uma vez que podem dividir espaços comuns da escola e estabelecer trocas de experiências proveitosas para ambas as funções e, mais ainda, para o desenvolvimento dos estudantes, nesses momentos de interação mais intensa.

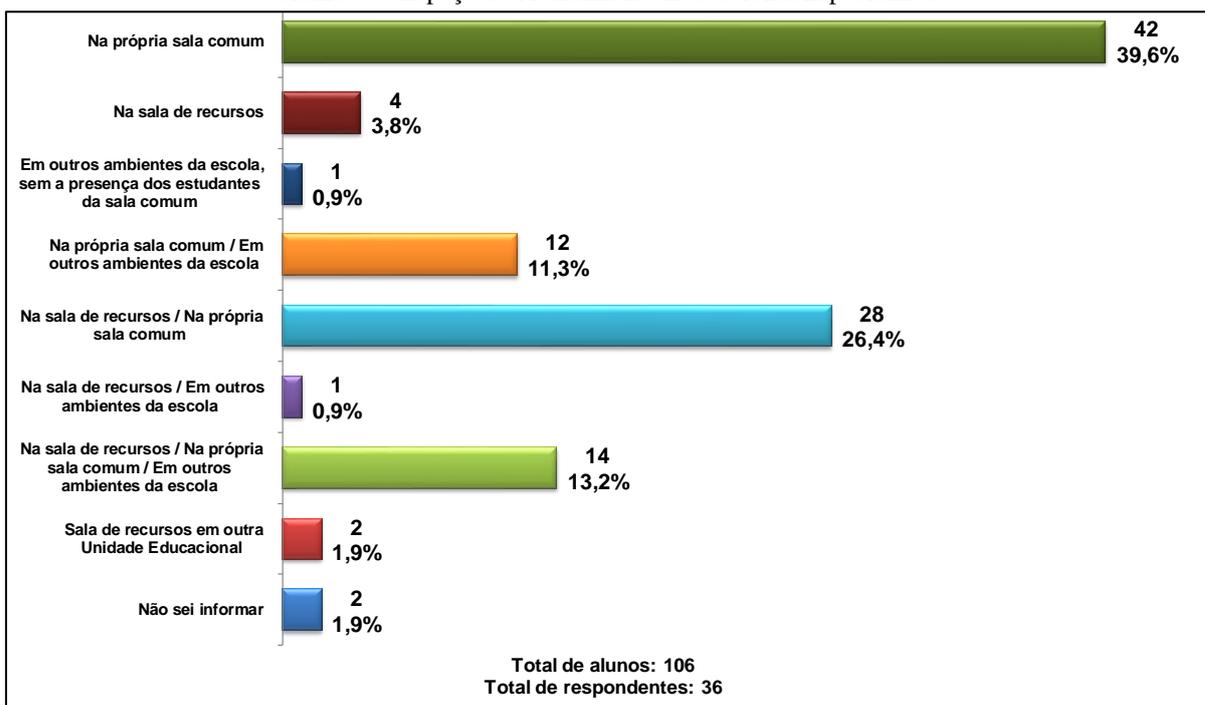
Quanto às opções de locais nos quais ocorre o Atendimento Educacional Especializado das crianças PAEE nas escolas, podemos observar essa situação por meio da indagação “Em

⁸ EVANS, D. W. *et. al.* Restructuring Special Education Services. **Teacher Education and Special Education**, v. 16, n. 2, p. 137-145, abr. 1993.

que ambiente ocorre o Atendimento Educacional Especializado?”, sendo que 39,6% recebem o AEE na própria sala comum.

A disponibilização do AEE, combinando a sala comum com a sala de recursos, é adotada para 26,4% dos estudantes. Essa configuração combina o apoio no ambiente do ensino comum com o suporte mais específico, proporcionado pelo AEE.

Gráfico 3 - Espaço do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados da pesquisa (2023)

Nota-se, ainda, que 13,2% dos estudantes recebem o AEE em uma variedade de espaços, incluindo a sala de recursos, a sala comum e outros ambientes da escola. Esta abordagem flexível pode ser um indicativo de viabilidade estratégica adaptativa que leve em consideração as necessidades individuais das crianças.

Quanto à modalidade do atendimento, em resposta à pergunta “De que maneira ocorre o Atendimento Educacional Especializado?”, os dados da pesquisa indicaram que 40,6% dos estudantes com PAEE recebem o AEE de forma combinada, ou seja, tanto individualmente quanto em grupo. Além disso, verificou-se que o atendimento individualizado (32,1%) é mais prevalente do que o atendimento em grupo (27,4%).

As respostas das professoras sobre o AEE ocorrer na própria sala de aula comum representam um ponto positivo, pois implicam em uma maior aproximação entre as professoras e um trabalho desenvolvido em grupo com crianças da mesma faixa etária. No entanto, durante as sessões reflexivas, tornou-se evidente que o trabalho em sala de aula nem sempre é pautado

na perspectiva colaborativa, assim como o AEE nem sempre adota uma perspectiva de ensino colaborativo. Em certos casos, as professoras de Educação Especial desenvolvem atividades paralelas, enquanto a professora do ensino comum trabalha com a turma.

Nosso trabalho é uma tentativa de práticas colaborativas, mas não conseguimos por falta de tempo de planejamento. Ai a gente chega na sala e fala: hoje é meu horário aqui, aí a gente tem que fazer as coisas ali na hora (Prof.^a E.5-AEE).

Com algumas professoras consigo sentar, montar um planejamento juntas e pensar em estratégias que atenderão todas as crianças, mas com algumas ainda não é possível essa conversa, me desdubro na hora que chego na sala para adaptar se necessário a atividade para a criança PAEE (Prof.^a E.36-AEE).

Segundo Capellini e Zerbato (2022), ainda é frequente encontrar “atividades paralelas” nas práticas educativas com a ideia de que os estudantes PAEE precisam necessariamente de atividades diferenciadas, que se distanciam do currículo comum seguido pelos demais estudantes da turma. As autoras destacam que essa ação é influenciada pela falta de uma formação inicial adequada, que não proporcionou o conhecimento teórico e prático necessário sobre Educação Especial e Inclusão Escolar. Além disso, apontam para a carência de políticas efetivas de formação continuada para promover práticas inclusivas, assim como a falta de uma cultura colaborativa consolidada.

Ao analisar as respostas, bem como os relatos das professoras que trabalham com crianças PAEE sobre as compreensões da organização, da estrutura e da oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil - Etapa I, percebemos um esforço significativo no processo de inclusão e no provimento do suporte necessário para o progresso das crianças PAEE. Uma vez diagnosticadas, a maioria das crianças está recebendo o suporte necessário. Contudo, é importante destacar que algumas crianças ainda não têm acesso ao AEE, por ainda não terem o seu laudo fechado. Está é uma preocupação que se alinha com a angústia manifestada pelas professoras em obter diagnósticos conclusivos, pois a falta de AEE e intervenções adequadas podem afetar o desenvolvimento dessas crianças.

Os resultados desta categoria indicaram também que o município não segue uma linearidade no AEE, nem segue integralmente as diretrizes municipais que orientam que o AEE seja, preferencialmente, oferecido em SRM no contraturno. Cada Unidade Educacional e cada professor de Educação Especial realizam seus atendimentos baseados no que acreditam ser viável em relação ao tempo dos atendimentos, espaços das escolas e de acordo com a possibilidade, ou não, de colaboração com os professores do ensino comum. Isso ressalta a

necessidade de uma atualização, especialmente no que diz respeito ao atendimento de crianças PAEE na Educação Infantil - Etapa I.

A falta de regulamentação no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil compromete os princípios de inclusão, contribuindo para disparidades no acesso a serviços especializados e deixando os educadores sem diretrizes claras para atender às necessidades específicas das crianças com deficiência, afetando sua preparação e confiança em lidar com diversidades em sala de aula. Isso resulta em consequências graves para o desenvolvimento das crianças e para a colaboração entre os profissionais envolvidos.

5.3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE COLABORAÇÃO E ENSINO COLABORATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR NA ATUAÇÃO COM AS CRIANÇAS PAEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I

Esta categoria discutiu as concepções dos professores que atuam na Educação Infantil - Etapa I, sobre a colaboração e o ensino colaborativo, considerando as repostas dos questionários e dos relatos obtidos por meio das sessões reflexivas.

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é necessário superar ações tradicionalistas, substituindo-as por ações e práticas que incentivem a colaboração e o trabalho coletivo. Essas ações se mostram promissoras para o aprendizado em turmas heterogêneas, de modo que as autoras enfatizam a importância de os educadores priorizarem práticas e estratégias de contribuição mútua, ao invés de atuarem de maneira isolada.

Nesse contexto, constatamos, por meio das respostas ao questionário sobre a pergunta “Você trabalha em parceria com outros profissionais da escola?”, que a colaboração entre os profissionais da escola parece ser uma realidade, com 100% das respondentes afirmando trabalhar em parceria. No entanto, torna-se essencial, antes de mais nada, compreender o que esses profissionais – que afirmam trabalhar em colaboração com outros membros da equipe escolar – entendem por colaboração.

Essa compreensão é importante para analisar o conceito de colaboração para os profissionais, pois, de acordo com Hargreaves (1998), as culturas, tanto em geral quanto no ensino, têm duas dimensões: conteúdo (o que os professores pensam e fazem) e forma (as relações entre professores). Essas dimensões estão interligadas, já que as práticas e interações moldam e reinterpretam o conteúdo cultural. Alguns estudiosos debatem a utilização de "colaboração" e "trabalho colaborativo", preferindo substituí-los por "cooperação" e "trabalho

cooperativo". Embora sinônimos, há uma diferença etimológica entre os termos em latim. "Colaborar" sugere a criação de algo novo ou diferente, enquanto "cooperar" implica aceitar dinâmicas de poder e papéis sem questionamento (Kaye⁹, 1991 *apud* Barros, 1994).

Essa primeira compreensão foi possível a partir das respostas abertas, à pergunta "O que você entende por colaboração na escola?". A análise dos termos revelou que as respondentes entendem a colaboração como uma forma de trabalho conjunto entre profissionais da escola, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes.

As práticas diárias realizadas em conjunto ou com apoio buscando o bem-estar do educando (Prof.^a E.13-EC).

Os professores estabelecendo parcerias, elencando objetivos e estratégias para sanar as dificuldades do educando (Prof.^a E.24-AEE).

Parceria em prol de um objetivo comum, a aprendizagem do aluno (Prof.^a E.36-AEE).

Quando os profissionais envolvidos se unem em prol do desenvolvimento dos alunos, quando estão com o mesmo objetivo, que é oferecer o melhor ensino para os alunos (Prof.^a E.42-AEE).

Realizar o trabalho educacional com a participação e coordenação entre professores, famílias e outros profissionais (Prof.^a E.41-EC1).

Dentre as 38 respostas do questionário, sobressaíram-se como os termos mais frequentes acerca do entendimento de colaboração:

- **Parceria:** 20 respostas mencionam a parceria como um elemento fundamental da colaboração;
- **Trabalho em equipe:** 15 respostas mencionam o trabalho em equipe como uma forma de colaboração;
- **Compartilhamento:** 12 respostas mencionam o compartilhamento como um elemento da colaboração, podendo ser um compartilhamento de ideias, informações, recursos ou experiências.

Outros termos que surgiram nas respostas foram:

- **Apoio:** 8 respostas;
- **Diálogo:** 6 respostas;
- **Comunicação:** 5 respostas.

⁹ KAYE, A. R. Learning together apart. In: KAYE, A. R. Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers. NATO Science Committee, NATO Special Programme on Advance Educational Technology: Berlin Editor, 1991, p.1-24.

As respostas, como as da Professora E.22-EC e da Professora E.5-AEE, revelaram que a colaboração também é percebida como uma prática que pode abranger diversos profissionais da escola, envolvendo, não apenas os professores, mas também, agentes educacionais, familiares e funcionários.

Trabalhar em equipe, refletir situações, pensar em conjunto, trocar conhecimentos teóricos e experiências (Prof.^a E.22-EC).

Trabalho realizado juntamente com todos os funcionários da escola, professores, agentes educacionais, cozinheiras, entre outros (Prof.^a E.5-AEE).

Uma cultura de colaboração na escola é fundamental para promover o sucesso acadêmico de todos os estudantes, o principal objetivo educacional. De acordo com Morgado (2005), essa colaboração deve se estender às famílias e à comunidade, fortalecendo o caráter democrático da educação. Capellini e Zerbato (2022) destacam a importância de promover práticas inclusivas dentro da sala de aula regular, visando garantir a permanência dos estudantes na escola, bem como seu acesso ao currículo e o sucesso na aprendizagem. Essa abordagem demanda a colaboração e a parceria de toda a equipe escolar.

Oliveira, Victor e Rabelo (2018) enfatizaram a importância de criar um ambiente interativo na educação infantil, evitando a reprodução de estereótipos ou preconceções em relação às crianças PAEE. Em contrapartida, é importante valorizar as potencialidades individuais, uma responsabilidade compartilhada por todos que atuam com esse público no ambiente educacional. Nesse contexto, a concretização de uma prática educativa eficaz requer diálogo, estudo e planejamento coletivo, não sendo uma responsabilidade exclusiva dos professores do ensino comum ou da Educação Especial, isoladamente.

Essas afirmações sobre o entendimento da colaboração e a importância de sua eficácia demonstram uma mudança evolutiva na cultura escolar. Mesmo que essas concepções ainda não se manifestem, efetivamente, na prática, constituem um primeiro passo em direção à transformação de concepções arcaicas, extremamente favoráveis para o contexto educacional. Conforme destacado por Forte (2009), a perspectiva da colaboração tem sido considerada essencial para abordar os desafios enfrentados na educação e, de maneira mais abrangente, para aprimorar o trabalho realizado nas escolas pelos docentes.

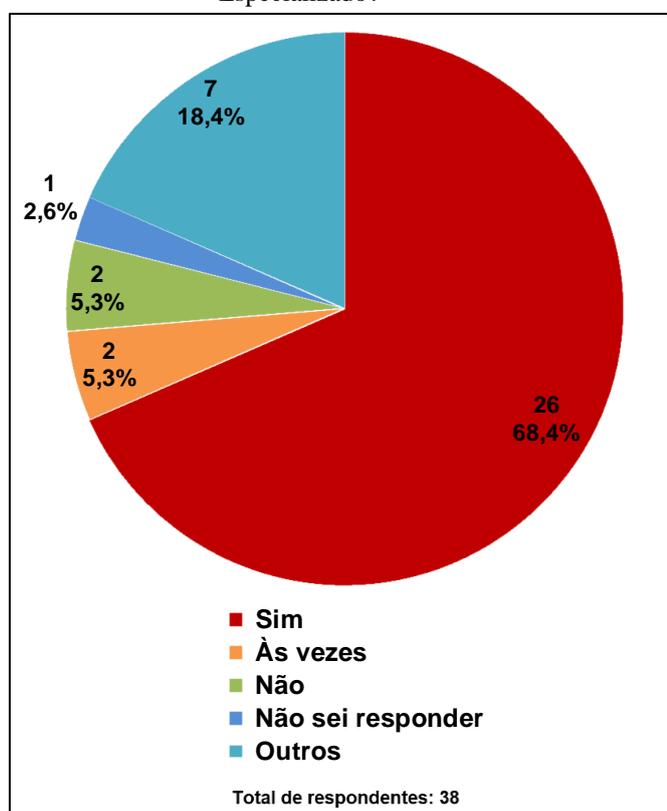
Mendes (2002) reforça a relevância do papel do professor no ensino regular para promover a inclusão escolar de estudantes PAEE sem, no entanto, ignorar que existe um limite entre a idealização do processo e as reais possibilidades que o professor tem de atender às necessidades desses estudantes dentro da sala de aula. Considera-se, também, que a construção

de práticas inclusivas em sala de aula demanda o apoio de profissionais da área de Educação Especial.

Em relação à essa concepção, os dados obtidos demonstraram um consenso quanto à importância do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e de Educação Especial. Um expressivo percentual, 97,4% das participantes da pesquisa, reconhece a relevância desse trabalho entre os professores do ensino comum e de Educação Especial; apenas uma professora indicou que a colaboração não é necessária em todos os atendimentos.

Quando questionadas: “Existe colaboração entre os professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado?”, os dados foram os seguintes:

Gráfico 4 - Existe colaboração entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado?



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos resultados da pesquisa (2023).

A maioria das respondentes (68,4%) afirmou que a colaboração entre esses profissionais é uma prática estabelecida; uma parcela das respondentes, 5,3%, relatou que a colaboração ocorre “Às vezes”; enquanto o mesmo percentual afirmou que não há colaboração entre os professores do ensino comum e do AEE; por fim, 18,4% das respondentes indicaram a opção “Outros”.

Uma análise mais minuciosa dos menores percentuais, considerando a opção “Outros” com 18,4%, pode estar relacionada ao que consideram a colaboração entre os professores do ensino comum e de Educação Especial, quando comparada a outros tipos de colaboração entre os membros da equipe escolar. Posto que a temática da colaboração entre os dois tipos de professores ainda é algo novo, na prática, muitas dúvidas ainda devem surgir. Para além dessas possibilidades, a própria realidade cotidiana das escolas, com todos os seus problemas e desafios, desdobram respostas abertas para a opção “Outros”, o que revela que a colaboração efetiva entre os diferentes tipos de profissionais ainda é algo desconhecido em algumas escolas.

A colaboração na Etapa I ainda está se concretizando na escola em que atuo, há momentos em que a parceria acontece, mas há outros que não. Vejo que os professores regentes ainda querem intervir sozinhos (Prof.^a E.41-AEE).

Não é sempre que existe a colaboração, devido o tempo que fico na escola e a quantidade de alunos para orientar as agentes educacionais, realizar anamnese, entre outros (Prof.^a E.38-AEE).

Existe uma colaboração parcial, nem todos os professores do Ensino Regular aceitam a parceria colaborativa, e opta em apenas que o aluno seja atendido em sala de recursos (Prof.^a E.15-AEE1).

Não temos professor de AEE (Prof.^a E.13-EC).

As Prof.^a E.41-AEE e Prof.^a E.15-AEE1, ao vivenciarem a resistência dos professores em colaborar, concordam com as análises de Capellini (2004) e Mendes (2010). Essas autoras destacam que a manutenção de dois professores na mesma sala é um desafio significativo, visto que, durante sua formação, foram incentivados a atuar de forma independente.

Durante as sessões reflexivas também se registrou diálogos de professoras apontando a ausência de colaboração entre esses profissionais.

(...) na outra escola que eu atuava como coordenadora, tinha. Agora, nessa que estou esse ano, tira-se o aluno da sala, fica lá 50 minutos, fora da sala, mas assim... muitas vezes, não tem troca ali, eu não sei nada. A parceria vejo que depende muito do profissional. Tem professores de AEE que não aceitam que você dê uma sugestão, como também tem professores do ensino regular que não aceitam ideias (Prof.^a E.9-EC)

Esses relatos corroboram as observações de Hargreaves (1988) sobre a persistência de uma cultura de isolamento entre alguns professores. O isolamento profissional resultante dessa cultura limita o acesso a novas ideias e a soluções mais eficazes. Assim, torna-se essencial transcender a mentalidade do individualismo, buscando fomentar um processo de transformação identitária que promova uma cultura renovada de colaboração.

Com base nas respostas obtidas e nos diálogos realizados, observa-se que a colaboração entre os professores do ensino comum e de Educação Especial pode enfrentar dificuldades além da ausência de uma cultura colaborativa. Alguns desses obstáculos incluem:

- Falta de tempo: os professores não têm tempo suficiente para planejar e realizar atividades em colaboração;
- Resistência dos professores: alguns professores, tanto do ensino comum como da Educação Especial podem não estar abertos à colaboração, acreditando que podem atuar sozinhos;
- Ausência de um professor de AEE: em algumas escolas não há um professor de AEE, o que dificulta a implementação de um modelo de Atendimento Educacional Especializado baseado na colaboração.

Em resposta à pergunta do questionário “Você conhece o ensino colaborativo?”, 94,7% das participantes afirmaram conhecer o ensino colaborativo e uma pequena parcela (5,3%) indicou não estar familiarizada com esse conceito. Em seguida, questionamos o significado do Ensino Colaborativo para esses profissionais por meio da pergunta: “O que o Ensino Colaborativo significa para você?”

A análise das respostas revela que o ensino colaborativo é compreendido pelas professoras de forma ampla e diversificada. No entanto, é possível elucidar alguns elementos comuns nas respostas que podem ser resumidos da seguinte forma:

Para algumas professoras, o ensino colaborativo é visto como uma parceria entre os professores da sala comum e os da Educação Especial (AEE).

A parceria no trabalho entre professor da sala regular e professor AEE (Prof.^a E.3-EC).

É um modelo de serviço de AEE no qual os professores (Educador especial e regular) fazem em parceria o planejamento, execução e avaliação do ensino na classe regular, visando a participação e aprendizagem de todos os estudantes da sala. Existem diferentes maneiras de estruturar o ensino em relação à função de cada professor no momento da aula. Cada professor contribui com sua especialidade, geralmente o educador especial em relação às adaptações e o professor regular em relação ao conteúdo (Prof.^a E.43-AEE1).

Ensino Colaborativo: trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial com o intuito de planejar, instruir e avaliar (Prof.^a E.19-AEE).

O ensino colaborativo é uma parceria do professor de Atendimento Educacional Especializado com o professor de sala comum ou especialistas, visando promover a escolarização do aluno PAEE, na própria sala comum com atividades em grupos, para que todos da turma possam se beneficiar e não somente no individual, entendo que o ser humano é um ser social, portanto estar junto aos demais é importante (Prof.^a E.38-AEE).

Significa trabalhar em parceria com o professor da sala regular, desde o planejamento da aula, execução e atuação conjunta sem ao menos perceber quem seria o professor regente oficial da sala, aquele trabalho de colaboração, respeitoso e natural onde cada um saiba de seu papel, mas que execute de forma equivalente, sem definição de papéis; o professor do AEE não só atuando como o aluno PAEE e o professor com os outros alunos, mas sim os dois professores atuando na sala inteira sem distinção (Prof.^a E.15-AEE1).

Planejamento, execução e avaliação em parceria. O prof. regular com seus saberes sobre currículo e o prof. AEE sobre as especificidades/adaptações para que seja uma aula em que todos aprendam em conjunto. Ambos devem conversar sem hierarquia e saber dar feedback (Prof.^a E.43-AEE2).

Para outras professoras, o ensino colaborativo é percebido como um processo de adaptação das atividades e do currículo para atender às necessidades específicas dos estudantes. Essa adaptação pode ser realizada pelo professor de Educação Especial, pelo professor de sala comum ou pelos dois em conjunto.

Prof. do AEE e da sala de aula trabalhando juntas, adaptando currículo (Prof.^a E. 42-AEE).

Trabalho em conjunto com o professor de sala de aula e realização de adaptação das atividades feitas em sala de aula (Prof.^a E.9-AEE).

Dentro da sala de aula comum onde os alunos estão inseridos e onde é realizada as atividades em conjunto o ensino colaborativo traz a inclusão desse aluno, onde a atividade pode ser adaptada a ele e ao que ele precisa sem sair do contexto da aula e sem sair da sala (Prof.^a E.15-EC2).

E outros compreendem que é um processo de inclusão, o ensino colaborativo é visto como uma estratégia para promover a inclusão escolar. Ao trabalharem em parceria, os professores de sala comum e de AEE contribuem para que todos os estudantes, independentemente de suas características, possam participar e aprender.

É criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de Ensino Regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista (Prof.^a E.12-AEE).

O ensino colaborativo é quando os dois professores de sala comum e AEE trabalham juntos, planejam, avaliam e dividem as responsabilidades da turma no momento da atividade (Prof.^a E.14-AEE).

Significa elaborar, compartilhar, refletir acerca da implementação de práticas que favoreçam o grupo todo, sem distinção, na qual a criança deficiência seja parte do todo e não simplesmente um aluno ou aluna tachado como aluno da inclusão (Prof.^a E.36-AEE).

De acordo com Capellini e Zerbato (2022), o Ensino Colaborativo é caracterizado pela colaboração entre professores de ensino comum e de Educação Especial em sala de aula. Ao analisar as respostas, constatamos que a maioria dos participantes que compreende a necessidade dessa parceria, são os professores de Educação Especial.

Algumas professoras do ensino comum, apesar de compreenderem que no ensino colaborativo existe uma parceria para beneficiar o desenvolvimento dos estudantes, acreditam que tal prática constitui, apenas, uma ajuda, um apoio ou uma orientação.

Apoio do profissional do AEE para a construção de atividades e conteúdo que sejam mais adequados ao aluno, com orientações à professora de sala comum (Prof.^a E.25-EC).

É o trabalho em conjunto da agente educacional conosco em sala de aula para favorecer o aprendizado do aluno (Prof.^a E.15-EC2).

Uma ajuda muito grande para a professora onde esclarece dúvidas, orienta (Prof.^a E.24-EC1).

As respostas revelam que a compreensão do Ensino Colaborativo ainda está em desenvolvimento, porém, para a maioria das professoras, não há dúvidas sobre quais profissionais atuam em conjunto em sala de aula para sua realização. Ou seja, não é com o estagiário, não é com o profissional de apoio, mas a colaboração é sempre entre o professor do ensino comum e de Educação Especial. Algumas professoras entendem o Ensino Colaborativo como um modelo de Atendimento Educacional Especializado, que ocorre apenas na sala de recursos multifuncional. Outras professoras acreditam que deve ocorrer apenas na sala de aula comum, com a participação de todos os alunos. Algumas professoras mencionam, ainda, que é a colaboração entre todos os profissionais da escola, incluindo a coordenação pedagógica e os demais professores, bem como com as famílias dos alunos.

Também é mencionado o papel da agente educacional, entretanto, é importante destacar que este profissional desempenha, principalmente, o papel de apoio, conforme definido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015b). Esse papel envolve atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção do estudante PAEE, além de participar ativamente de todas as atividades escolares em que sua presença seja necessária. No entanto, é relevante ressaltar que esse apoio, apesar de importante, não constitui uma prática de Ensino Colaborativo.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que o conceito de Ensino Colaborativo, ou Coensino representa um modelo de prestação de serviços de apoio mútuo, no qual, tanto o professor de Educação Especial quanto o professor do ensino comum compartilham a responsabilidade de planejar, ministrar e avaliar o ensino direcionado a um grupo heterogêneo de estudantes. Este suporte ocorre dentro da sala de aula regular, promovendo uma colaboração efetiva entre os dois profissionais. A proposta visa atender de maneira eficaz às diversas necessidades dos estudantes, proporcionando um ambiente inclusivo e adaptado.

A partir das respostas e relatos das professoras acerca do que compreendem por colaboração, fica claro que suas percepções se restringem ao uso do termo no senso comum.

Porém, o Ensino Colaborativo, como prática pedagógica, ultrapassa o sentido simplório do termo.

Na perspectiva do AEE na Educação Infantil, segundo Machado e Martins (2019), a inclusão escolar agrega a ideia de que o professor especializado ofereça suporte às crianças junto com o professor do ensino comum, compartilhando responsabilidades na sala de aula regular. Esse trabalho conjunto divide e amplia fazeres, diferentemente do AEE limitado realizado na SRM, que desvincula a responsabilidade da escola como um todo, no apoio a essas crianças.

A última pergunta do questionário abordou a apresentação de um estudo de caso e indagava sobre a percepção quanto à responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades de um projeto em uma turma de Maternal II que tinha a matrícula de duas crianças PAEE, sendo ela: " Qual dos professores (sala comum ou do AEE), você considera responsável pelo desenvolvimento das atividades do projeto?". As respostas revelam que a maioria das participantes da pesquisa acredita que o desenvolvimento das atividades do projeto deve ser uma responsabilidade compartilhada entre os professores da sala comum e de Educação Especial, destacando a importância da parceria entre os professores para o sucesso do projeto.

Acredito que se deve trabalhar em conjunto, o professor realiza o planejamento do projeto com o auxílio do professor AEE, que também trará formas de adaptar para cada aluno, possibilitando a inclusão de todos (Prof.^a E.2-AEE).

Ambas podem ser responsáveis. A prof. regular com seus saberes sobre o projeto e a prof. AEE sobre as possibilidades de adaptações para que todos aprendam em conjunto (Prof.^a E.43-AEE2).

As duas professoras, uma vez que tanto a professora do AEE quanto a professora da sala comum possam pensar / elaborar as atividades juntas e desenvolvê-las com os alunos da turma sendo PAEE ou não (Prof.^a E.41-AEE).

Os dois educadores (da sala regular e do AEE), trabalhando em conjunto para que as duas crianças tenham o melhor desenvolvimento possível nas atividades do projeto (Prof.^a E.3-EC).

No entanto, algumas respostas também revelam que ainda há uma visão tradicional do ensino, em que o professor da sala comum é o responsável pelo desenvolvimento das atividades e o professor do AEE é responsável pelas adaptações.

A professora da sala elabora as atividades do projeto pensando nas necessidades dos alunos e a professora do AEE faz as adequações (Prof.^a E.5-EC2).

Entendo que o professor de sala comum é responsável pelo desenvolvimento das atividades, podendo (e devendo) buscar orientações e apoio junto ao profissional da AEE para identificar opções que sejam mais adequadas para trabalhar o mesmo conteúdo com as duas crianças que são atendidas por esse profissional (Prof.^a E.25-EC).

Segundo as conclusões de Capellini e Zerbato (2022), assegurar a permanência do aluno na escola, o acesso ao currículo escolar e o êxito em sua aprendizagem demandam a implementação eficaz de práticas inclusivas. Essas práticas devem ocorrer no ambiente da sala de aula do ensino comum, envolvendo a colaboração de toda a equipe escolar. A conquista desses objetivos só é viável por meio de uma abordagem que valorize o trabalho em parceria e a colaboração entre os diversos profissionais envolvidos.

A avaliação desta categoria temática nos possibilita constatar, a partir da perspectiva das professoras, que elas reconhecem a relevância da parceria e colaboração. Entretanto, conforme indicado pelas autoras, apesar de documentos oficiais (Brasil, 2008; 2015b) mencionarem a importância do trabalho conjunto entre profissionais especializados, não há uma definição clara sobre como essa parceria deve ser estabelecida.

5.4 A NECESSIDADE DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA CRIANÇAS PAEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL - ETAPA I

A presente categoria constitui uma tentativa de reflexão acerca da necessidade de colaboração entre professores do ensino comum e de Educação Especial que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, a partir dos relatos dos mesmos. Baseia-se no fato das participantes enfatizarem suas inseguranças em relação ao modo de proceder com os estudantes PAEE ou com aqueles que ainda estão em processo de avaliação ou suspeita e que, devido a entraves no cotidiano escolar, como falta de uma cultura colaborativa, alta demanda de trabalho e insuficiência de tempo, não é possível ter o apoio efetivo entre os professores em diversos momentos do cotidiano escolar.

Considerando que as escolas de Educação Infantil, frequentemente, representam o segundo ambiente social para as crianças pequenas, sucedendo o ambiente familiar, é fundamental que nesse contexto educacional, os profissionais conheçam o desenvolvimento cognitivo, os aspectos psicomotores, os processos afetivos e sociais, a aquisição da linguagem e como se dão os grandes marcos do desenvolvimento. Muitas vezes, é nesse espaço que os profissionais percebem as crianças com desenvolvimento atípico, que podem não ser perceptíveis no ambiente familiar (Souza, 2019).

Quando os professores do ensino comum identificam possíveis alterações no desenvolvimento de uma criança no ambiente educacional, é prática comum buscar o apoio do professor de Educação Especial. Essa colaboração permite a análise conjunta da observação,

levando em consideração a expertise desse profissional e visando eliminar possíveis equívocos na avaliação.

As crianças ficaram 2 anos em casa. Tem diferença das crianças, a fala atrasada, movimentação, os pais mimaram muito as crianças, eu tinha crianças no início do ano que não andavam por que as famílias só pegavam no colo. E chegam na escola, não temos colo específico o tempo todo. Não sei se o período pandêmico deixou um buraco (Prof.^a E.13-EC).

Nesse sentido, as professoras relataram que, ao avaliarem crianças nessa faixa etária, frequentemente se sentem inseguras, uma vez que cada criança possui seu próprio ritmo de desenvolvimento, influenciado por estímulos diversos recebidos desde o nascimento. Contudo, destaca-se a importância da colaboração entre os profissionais durante esse período de observação, visando conduzir conversas com os familiares de maneira mais segura.

Por outro lado, as professoras de Educação Especial relataram a limitação de tempo para dedicar à observação das crianças com alterações no desenvolvimento, conforme indicado pelos professores do ensino comum. A partir do relato da professora de Educação Especial, é possível analisar que essa prática não se configura efetivamente como colaborativa, sendo mais caracterizada como um auxílio e troca de informações.

(...) a gente sempre troca ideia, observa a criança, nós do AEE estamos sobrecarregadas, então não tem muito tempo para ficar observando a criança, mas a gente troca ideias com a professora da sala comum, dá até dicas, faz assim, faz assado e vai vendo como essa criança corresponde (Prof.^a E.36-AEE).

Após o consenso entre os profissionais sobre possível identificação precoce de alterações no desenvolvimento das crianças PAEE, torna-se fundamental realizar uma conversa com os familiares. Durante a sessão reflexiva, essa prática foi ressaltada como uma ação que deve ocorrer de maneira articulada, envolvendo tanto o professor de Educação Especial quanto membros da equipe gestora. Após a percepção dessa alteração no desenvolvimento, os professores solicitam auxílio do professor de Educação Especial para uma observação e encaminhamento para a área da saúde, bem como uma conversa com os familiares.

(...) geralmente quando a gente chama a mãe para conversar, a gente faz um relatório, para mãe estar levando para o pediatra, na UBS, no médico, indicando as alterações que a gente observa (Prof.^a E.36-AEE).

Os professores enfrentam um momento delicado ao abordar esse assunto com os familiares de crianças nessa faixa etária, pois muitos responsáveis ainda não perceberam qualquer alteração no desenvolvimento de seus filhos. Por essa razão, consideram crucial a presença do professor de Educação Especial, que possui maior expertise para discorrer sobre o desenvolvimento e a importância da estimulação precoce desde cedo. É importante ressaltar

que os professores não levantam suspeitas de deficiência ou transtorno, apenas destacam características que diferem do esperado para a faixa etária e encaminham os casos para avaliação por uma equipe multiprofissional na Unidade Básica de Saúde (UBS). Embora alguns pais compreendam a importância desse encaminhamento, há resistência por parte de muitos em buscar essa avaliação multiprofissional.

Como a procura é espontânea da família, tem muitas famílias que não levam a criança ao médico quando são encaminhadas pela escola. Querem esperar um pouco (Prof.^a E.41-EC).

Conforme mencionado anteriormente, nem sempre o professor de Educação Especial consegue acompanhar adequadamente as crianças em processo de avaliação devido à carga horária limitada destinada às que já possuem um diagnóstico estabelecido. Essa limitação pode impactar negativamente no desenvolvimento das crianças, desconsiderando a dificuldade de diagnóstico nessa faixa etária e o direito de todos à estimulação precoce, independente de laudo médico. No entanto, a carga horária do professor de Educação Especial, geralmente, é definida com base nas necessidades das crianças já diagnosticadas, não permitindo tempo suficiente para atender outras demandas. Segundo as professoras, uma abordagem ideal seria o ensino colaborativo, em que os profissionais de Educação Especial trabalhariam com a turma como um todo, beneficiando, assim, todas as crianças.

Considerando as ideias de Vygotski (2012) sobre a educação das crianças PAEE, que devem receber a mesma oferta educacional que as demais crianças, com ajustes nos estímulos para promover seu desenvolvimento e tendo em vista a importância da estimulação precoce, conforme destacado por Paineiras (2005), para crianças de 0 a 3 anos, onde a oferta de estímulos apropriados é essencial para que possam explorar, experimentar e brincar com os objetos ao seu redor, como qualquer outra criança da mesma faixa etária, realizamos uma análise durante os diálogos nas sessões reflexivas. Nesse contexto, buscamos identificar os momentos em que as professoras do ensino comum necessitam desenvolver práticas colaborativas e quando as professoras de Educação Especial percebem ser solicitadas para o desenvolvimento dessas práticas, além do momento de avaliação para encaminhamento na área da saúde e de realizar conversas com os responsáveis, conforme mencionado anteriormente.

Durante as sessões reflexivas, observamos que as professoras do ensino comum destacaram as dificuldades enfrentadas em relação ao comportamento dessas crianças.

A maior dificuldade que eu tenho com esses alunos é em relação ao comportamento, fico na dúvida se posso conter a criança para que não ocorra nada de mais grave (Prof.^a E.9-EC).

A minha maior dificuldade é em relação ao comportamento (Prof.^a E.3-EC).

Minha principal dificuldade em trabalhar com essa faixa etária é em relação ao comportamento difícil e quando a criança não verbaliza (Prof.^a E.17-EC).

As professoras de Educação Especial também citam aspectos relacionados a manejo de comportamento.

Geralmente, o comportamento é a maior dificuldade dos professores do ensino regular na faixa etária do maternal 2. Principalmente quando a criança apresenta questões comportamentais. E sensoriais, sendo necessário orientações e manejo de comportamento/ situação para que as orientações sejam compreendidas (Prof.^a E.42-AEE).

A maior necessidade de orientação que os professores do ensino regular solicita é em relação do manejo de comportamento com os estudantes, visto que as professoras hoje têm um número expressivo de alunos com TEA (Prof.^a E.43-AEE1).

A maior necessidade de orientação é referente ao comportamento. Algumas atitudes não são esperadas para faixa etária, como o bater por prazer, a falta de empatia (Prof.^a E.3-AEE).

A dificuldade específica de manejo de comportamento nos levou a questionar se essa demanda requer uma parceria de colaboração com uma equipe multiprofissional, uma vez que os professores do ensino comum e de Educação Especial, geralmente, não têm formação específica nessas áreas. Ou essa demanda passará a fazer parte da formação continuada diante da nova demanda apresentada?

Também identificamos outras demandas específicas necessárias para a colaboração entre os professores referente a acessibilidade.

(...) o que mais precisam de colaboração é para modificações, é adequação de mobiliário, itens com sons, chocalhos, orientações em relação aos comportamentos e manejo e recursos sensoriais motores (Prof.^a E.43-AEE2).

Um das dificuldades está no desenvolvimento de materiais adaptáveis, comportamento e a comunicação (Prof.^a E.13-EC).

Materiais pedagógicos e comunicação tem sido minhas maiores dificuldades nessa faixa etária (Prof.^a E.25-EC).

As necessidades de práticas são relacionadas ao comportamento, materiais pedagógicos e adaptação de atividades (Prof.^a E1-AEE).

As demandas em relação à acessibilidade, como mobiliários e comunicação, são atribuições específicas do professor de Educação Especial nessa faixa etária, conforme descrito na Nota Técnica nº 2 (Brasil, 2015a), que fornece orientações para a organização e oferta do AEE. De acordo com essa nota, o professor de Educação Especial, por meio de estudos de caso, identifica os recursos necessários, produz e adapta materiais e brinquedos, e seleciona os recursos tecnológicos a serem utilizados no contexto da Educação Infantil.

Durante as sessões reflexivas, surgiu também a discussão sobre o Plano de Desenvolvimento Individual elaborado para os estudantes PAEE. De acordo com Tannús-Valadão (2014), em vários países, incluindo os Estados Unidos, França, Suíça, Itália, Portugal, Alemanha, entre outros, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) se estabeleceu como um instrumento legal para acompanhar o progresso educacional dos estudantes PAEE nas escolas regulares. Embora a terminologia possa variar, o Planejamento Educacional Individualizado é uma ferramenta com estrutura e objetivos semelhantes. Seu propósito é registrar as necessidades específicas de acessibilidade dos estudantes PAEE, fornecer orientações específicas aos profissionais que trabalham com esses alunos e acompanhar os avanços e desafios enfrentados pelos estudantes PAEE.

De acordo com a Deliberação COMERC nº 1 de 25 de agosto de 2015, que dispõe sobre o atendimento de estudantes Público-alvo da Educação Especial nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino (Município Estudado, 2015), com o objetivo de respeitar as necessidades, especificidades e características dos estudantes PAEE, deve-se elaborar o PDI coletivamente, com a participação do professor de Educação Especial, professores do ensino comum, integrantes da equipe gestora e demais profissionais que auxiliem no desenvolvimento do estudante. Essa elaboração deve ocorrer no momento de HTPI dos professores e as escolas devem organizar os horários para que esses momentos coincidam.

Apesar de ser uma ação coletiva e colaborativa prevista em deliberação municipal, verificamos que nem sempre essa é uma ação que ocorre em parceria.

Sempre quem faz o PDI é a professora de educação especial, após conversar com o responsável da família, se não pedir para a professora, ela não envia uma cópia. Penso que é importante ter esse documento também. A parceria vejo que depende muito do profissional. Tem professores de AEE que não aceitam que você dê uma sugestão, como também tem professores do ensino regular, que não aceitam ideias. Seria uma boa ideia fazer um HTPC. Com os professores já e juntamente com os professores da sala regular, onde pode alinhar os pensamentos (Prof.^a E.9-E.C).

A professora do AEE fez o PDI da criança, infelizmente não foi possível compartilhar com a professora com antecedência (Prof.^a E.43-AEE2).

O PDI é realizado na sua maior parte pela professora, do AEE, porém o professor do ensino regular é convidado a participar dos conteúdos e objetivos, e ao final é realizada a leitura (sempre que possível juntos) (Prof.^a E.42-AEE).

Sou eu quem faz os PDIs para as crianças sozinha, com base no planejamento coletivo das turmas e de acordo com a dinâmica de rotina que acompanho dentro da escola, muitas das professoras quase todas na verdade nem leem o documento pra ser sincera, a gestão não disponibiliza momentos de reunião fora dos HTPI que não são concomitantes entre o professor do AEE e o professor do Ensino Regular (Prof.^a E.36-AEE)

Outras professoras mencionam que o documento é elaborado em parceria entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial.

É feito o PDI das crianças PAEE, o professor da sala regular faz em parceria com o professor da educação especial, quem redige é o professor de educação especial (Prof.^a E.3-EC).

O PDI é realizado com base no planejamento do professor regular que também participa desse processo (Prof.^a E.3-AEE).

O PDI é feito em colaboração com todos os professores que atendem os alunos público-alvo da educação especial (Prof.^a E.5-AEE).

O PDI é realizado em parceria entre a professora da sala regular e a professora de educação especial (Prof.^a E.35-AEE).

Os relatos das professoras são unânimes acerca da necessidade de estratégias de colaboração entre eles, das mais variadas formas, a fim de suprirem as demandas de acessibilidade com mais efetividade e segurança. Percebe-se o que compreendem como necessidade de colaboração, em suas falas com valor inestimável.

[...] por ter estado como professora de sala regular sei a necessidade de ter um professor de AEE para colaborar. Porém quando o professor do ensino regular não quer apoio ou acha que a criança não precisa fica mais difícil desenvolver um trabalho de colaboração. Geralmente, o comportamento é a maior dificuldade dos professores do ensino regular na faixa etária do maternal 2. Principalmente quando a criança apresenta questões comportamentais. E sensoriais, sendo necessário orientações e manejo de comportamento/ situação para que as orientações sejam compreendidas. O PDI é realizado na sua maior parte pela professora, do AEE, porém o professor do ensino regular é convidado a participar dos conteúdos e objetivos, e ao final é realizada a leitura (sempre que possível juntos). As maiores modificações estão na questão de manejo de comportamento. E outras, dependendo da deficiência. A parceria deve ser em prol do desenvolvimento do aluno. Uma vez juntos, pensando juntos se alcança. mais objetivos, ou com mais facilidade (Prof.^a E.42-AEE).

A única dificuldade que eu tenho em me relacionar com um professor de educação especial é devido ao pouco tempo para trocar ideias, sendo que os horários de encontro são escassos, mas sempre que possível trocamos ideias, ajustamos as estratégias que podem ir de encontro à necessidade de cada aluno. [...] Professora de ensino regular, juntamente com AEE, observam as características, reações de comportamentos, interesses particulares, investigando o diagnóstico mais possível, redirecionar seus olhares para um objetivo comum, para ter o processo e o progresso do desenvolvimento. Sempre colaborativo, onde cada qual contribuem seus saberes e experiências, ocorrendo a troca e o cooperativismo (Prof.^a E.22-EC).

Nessa esteira, não são apenas as professoras do ensino comum que legitimam a colaboração com os profissionais especializados. Dispomos de inúmeros relatos favoráveis à colaboração por parte das professoras de Educação Especial:

A maior necessidade de orientação que os professores do ensino regular solicita é em relação do manejo de comportamento com os estudantes, visto que as professoras hoje têm um número expressivo de alunos com TEA. O PDI é um documento norteador e imprescindível para o estudante PAEE. Acredito. Que tal documento deve ser feito/ elaborado e pensado de maneira que seja simples e fácil de ser consultado. E escrito

para que seja uma referência para todos que atuam com os estudantes cadastrados na sala de recursos. A colaboração e a parceria são fundamentais para o bom desempenho do estudante PAEE pensando que quando se fala em ensino colaborativo não só este estudante é beneficiado, mas todos o que estão na sala de aula. A força da colaboração está em unir esforços, cada qual com o seu papel em prol de uma escola que seja de fato inclusiva (Prof.^a E.43-AEE1).

A Prof.^a E.43-AEE1, destaca uma característica fundamental do ensino colaborativo como uma estratégia essencial para lidar com a diversidade presente nas salas heterogêneas. Esta estratégia não apenas favorece os estudantes PAEE, mas também beneficia todos os estudantes que compartilham o espaço de aprendizagem. De acordo com Capellini e Zerbato (2022), nesse trabalho, os professores trabalham com todos os estudantes. Conforme observado por Mendes (2023), as políticas de inclusão escolar têm instigado os professores a abandonar abordagens isoladas em favor de práticas mais colaborativas. Este movimento em direção à colaboração tem sido ainda mais enfatizado devido aos desafios impostos pela pandemia. Portanto, estratégias de planejamento coletivo e a troca de experiências têm se destacado como elementos essenciais na busca por um ensino que atenda à diversidade dos estudantes.

Embora haja motivação na árdua tarefa de executar a colaboração entre os professores, a sobrecarga dos professores de Educação Especial e a limitação de tempo para o aprimoramento das práticas colaborativas representam desafios significativos para a Educação Especial no município. O relato, a seguir, ilustra tal situação:

Sinto dificuldade em trabalhar com os professores do ensino regular, ainda em desenvolvimento dessa prática colaborativa, o tempo é bem curto, necessitando se desdobrar para manter essa colaboração. Não temos tempo para comunicação, tempo para orientar, verificar o planejamento (Prof.^a E.5-AEE).

Diante deste quadro, percebe-se que, para a plena execução do Ensino Colaborativo entre professores do ensino comum e de Educação Especial, há um longo caminho a ser percorrido. No entanto, ressalta-se a importância atribuída às práticas colaborativas existentes e o desejo de ampliar os horizontes em relação à oferta de uma Educação Especial de qualidade, mesmo diante de tantos entraves.

Esse momento de colaboração se configura como uma oportunidade de formação para todos os participantes do processo educacional das crianças PAEE. No caso da Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos), as ações do professor de Educação Especial podem estar alinhadas ao grupo em sala de aula, sem a proposição de um AEE no contraturno ou em um espaço individual. Pois, além de ser inviável nessa etapa de ensino, posto que os bebês e crianças normalmente encontram-se em período integral, não faz muito sentido trabalhar as

questões de estimulação precoce e desenvolvimento de habilidades essenciais para essa faixa etária de maneira separada do grupo.

Nessa fase, todas as crianças se encontram dependentes do adulto para receber estímulos que impulsionem o desenvolvimento motor, habilidades sociais e emocionais, linguagem e comunicação, cognição, autonomia e introdução aos cuidados básicos (alimentação e hábitos de higiene) e locomoção, e o trabalho com todos pode potencializar o desenvolvimento das crianças identificadas como PAEE.

A PNEE/PEI (Brasil, 2008) define que o AEE ofertado às crianças pequenas por serviços de estimulação precoce tem em vista o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços da área da saúde e assistência social. Deste modo, o AEE deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

5.5 DESAFIOS E EXPECTATIVAS PARA O TRABALHO COLABORATIVO E POSSÍVEIS AÇÕES

A última categoria abordou os desafios e expectativas para o trabalho colaborativo, bem como possíveis ações em prol do desenvolvimento desta prática, tão importante à educação dos estudantes PAEE da Educação Infantil - Etapa I, no município pesquisado.

A proposta de trabalhar a temática das práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de Educação Especial, por meio de uma pesquisa investigativa, desvelou-se a partir da percepção de que tal prática ainda é pouco abordada no contexto da educação brasileira, haja vista que a Educação Especial se encontra em processo de desenvolvimento, mesmo diante das garantias fundamentais do direito à educação inclusiva, de modo geral.

As professoras destacaram que a implementação do Ensino Colaborativo pode ser uma estratégia benéfica para todos os estudantes PAEE. No entanto, identificaram diversas situações que prejudicam as práticas colaborativas nas escolas e que precisam ser modificadas para que tanto as práticas colaborativas quanto a implementação do ensino colaborativo alcancem êxito.

A identificação desta categoria apontou para diversos desafios encontrados no processo de colaboração entre os professores do ensino comum e de Educação Especial. Segundo Lima (2002), a colaboração é vista como a maneira ideal de garantir o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas carreiras, promover a excelência do aprendizado para os estudantes e transformar as escolas em verdadeiras comunidades de aprendizado. Entretanto, no dia a dia relatado pelas professoras, são enfrentadas dificuldades para alcançar essa

colaboração efetiva, essencial para promover uma educação inclusiva e atender às necessidades de todos os estudantes.

Durante as sessões reflexivas, um dos fatores apontados em relação à dificuldade de colaboração entre os professores do ensino comum e de Educação Especial nas escolas foi a resistência de alguns professores em trabalhar de forma colaborativa e em aceitar mudanças no estilo de trabalho. Essa resistência evidencia que ainda encontramos professores com uma cultura estagnada, apresentando um isolamento profissional. Segundo Hargreaves (1998), é fundamental superar a cultura predominante do individualismo, a fim de promover um processo de transformação identitária que estimule uma nova cultura de colaboração. Algumas reflexões apontam para a falta de “boa vontade” e disposição em alguns contextos. Os professores devem ter um desejo pessoal e uma necessidade de se envolver na prática colaborativa, pois é um processo voluntário e espontâneo (Hargreaves, 1998).

Outra dificuldade apontada durante as sessões reflexivas foi em relação à compreensão sobre o papel de cada profissional que atua com o estudante PAEE. De acordo com Capellini e Zerbato (2022), o ensino colaborativo pressupõe clareza no papel de cada profissional envolvido na escolarização do estudante PAEE. É importante ressaltar que todos os profissionais são importantes no processo de escolarização dos estudantes PAEE. De acordo com as autoras, o professor do ensino comum mantém uma responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ministrado, enquanto o professor de Educação Especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo e isso deve ser entendido de modo complementar, não de modo a distinguir a atuação dos docentes. No entanto, a visão de que o professor de Educação Especial seria alguém dotado de recursos e técnicas especializadas inacessíveis à maioria dos educadores reforça a cultura individualista das escolas e obstrui os processos de mudança. Segundo Porter (1997), esse distanciamento pode ser superado se os professores de Educação Especial atuarem em colaboração com outros professores, formulando estratégias e atividades conjuntas para auxiliar os estudantes PAEE.

Pode haver vários motivos para essa resistência por parte de alguns professores em colaborar, como a falta de compreensão sobre o papel do AEE ou o desconhecimento sobre as práticas colaborativas de ensino.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam a importância da formação continuada para que os professores trabalhem com a inclusão, provendo habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades de todos os estudantes.

A crescente demanda por Atendimento Especializado também é um ponto de destaque. Os profissionais expressam preocupação com o aumento do número de crianças que necessitam desses serviços e questionam a capacidade do sistema educacional de atender a essa demanda crescente. É necessária uma abordagem proativa para garantir que haja recursos e profissionais disponíveis para apoiar adequadamente os estudantes PAEE.

A necessidade de tempo e espaço para colaboração destaca a preocupação das profissionais com a falta de tempo adequado para o planejamento colaborativo entre professores, mencionando que a falta de tempo para planejamento afeta diretamente o desenvolvimento das práticas colaborativas. Elas observam que a intensa carga de trabalho e as demandas diárias da sala de aula, muitas vezes, dificultam a alocação de tempo suficiente para colaboração. Além disso, elas ressaltam a dificuldade de coordenar horários e encontrar momentos em comum para discussões mais aprofundadas sobre as necessidades dos estudantes.

Neste contexto, os aplicativos de mensagens surgem como uma ferramenta para facilitar a comunicação e a troca de informações entre os profissionais envolvidos. Ao utilizar esses recursos, os professores podem compartilhar ideias, estratégias e até mesmo elaborar relatórios em momentos convenientes, sem a necessidade de encontros presenciais que, muitas vezes, são difíceis de agendar devido às agendas ocupadas.

O tempo dedicado ao planejamento conjunto, conforme destacado por Capellini e Zerbato (2022), emerge como um dos elementos essenciais para o êxito do ensino colaborativo. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular.

A dificuldade em conciliar os horários impede que os professores disponham do tempo necessário para se engajarem mais em práticas colaborativas, representando uma limitação decorrente das condições de trabalho nas escolas (Hargreaves, 1998). Além disso, a elevada carga horária dedicada a atividades burocráticas também se configura como um grande obstáculo, uma vez que a maioria das reuniões não propicia diálogos efetivos nem a troca de experiências entre os docentes.

Silva (2011) destaca a importância de uma reorganização dos horários pela equipe gestora, de modo a garantir que os professores do ensino regular que atendem estudantes PAEE disponham de tempo adequado para colaborar com os professores de Ensino Especial. Conforme argumenta Hargreaves (1998), cabe à direção promover mudanças organizacionais

que facilitem a prática colaborativa entre os professores. Portanto, urge uma maior flexibilidade nos horários dos professores do ensino regular.

Ao longo do processo de elaboração, aplicação, análise, cruzamento e discussão desta pesquisa empírica, os inúmeros desafios identificados tomaram contornos aviltantes em relação à oferta do AEE, à falta de cultura colaborativa de alguns profissionais, à disponibilidade de professores especialistas, aos recursos materiais, à infraestrutura das escolas, à negligência na garantia de matrículas para todas as crianças PAEE, dentre tantos outros aspectos ligados à Educação Especial.

Diante desse contexto, questionamos quais são as perspectivas para sanar tais problemas. Embora, por lei, o município regule a Deliberação COMERC nº 1 de 25 de agosto de 2015, a qual dispõe sobre o atendimento desses estudantes nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino (Município Estudado, 2015), alinhada, em tese, com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE/PEI de 2008 (Brasil, 2008), não há garantia de que o trabalho ocorra de forma colaborativa nas escolas de Educação Infantil - Etapa I.

Em se tratando de uma pesquisa exploratória, descritiva e qualitativa, as estatísticas que parecem enaltecer uma maioria, assumem papel secundário, posto que, o que consideramos como dado relevante é a qualidade da Educação Especial ofertada nas escolas do município, de modo que, ainda que houvesse, dentre todas as escolas, apenas uma em desvantagem, já teríamos falhado com o compromisso que vigora em forma de lei, o de garantir a oferta de AEE para todas as crianças PAEE. Portanto, ainda que possamos comemorar um grande contingente de beneficiados, ele ainda não se estende a todos, o que contraria o cumprimento da própria diretriz reguladora.

Desse modo, a ideia de investigar as práticas colaborativas retrocedeu um passo, uma vez que estas, sequer possuíam uma compreensão clara por parte das professoras participantes da pesquisa. Embora a maioria dos respondentes afirme reconhecer a importância do ensino colaborativo entre professores do ensino comum e de Educação Especial, é possível perceber que, para além das dificuldades práticas da colaboração entre esses professores, há uma enorme fragilidade de planejamento de políticas públicas que sustentem, primeiramente, a oferta do AEE dentro das diretrizes regulamentares, com profissionais especializados, ambientes estruturados, matrícula para todos os estudantes PAEE, carga horária correta, dentre outras provisões básicas. Isto é, para que possamos pensar em colaboração entre professores do ensino

comum e de Educação Especial é preciso que a Educação Especial esteja em pleno funcionamento, juntamente ao ensino comum.

Considerando que, de acordo com Capellini e Zerbato (2022), o Ensino Colaborativo vem sendo apontado como promissor para a escolarização dos estudantes PAEE, somente a partir de uma realidade concreta, minimamente efetiva, torna-se possível transcender a estrutura básica da educação e ampliar os horizontes para a implementação de novas práticas, como o Ensino Colaborativo, com formação, capacitação de profissionais e desenvolvimento de novas abordagens inclusivas. E isto só será possível por meio da criação, implementação e manutenção de políticas públicas comprometidas com uma educação de qualidade, gratuita e inclusiva.

De acordo com Silva (2020), 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 de Educação Especial que atuam nas SRM.

Ressalta-se que a ausência de uma cultura colaborativa nas escolas não é culpa dos professores. Lima (2002) argumenta que as condições organizacionais (como os horários, a pressão do trabalho e a falta de flexibilidade do currículo) e os fatores estruturais (como a arquitetura da escola, a disponibilidade de espaço e a departamentalização) limitam, não apenas os professores, mas, também, a disponibilidade para reuniões e ações conjuntas.

Os estudos destacaram a relevância do trabalho colaborativo, enfatizando a importância do professor de Educação Especial na provisão de orientações e suportes essenciais para as crianças PAEE em todos os contextos escolares (Machado; Martins, 2019; Cia; Rodrigues, 2014). De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a prática colaborativa entre professores promove a distribuição equitativa de responsabilidades, a partilha de experiências e a reflexão sobre métodos pedagógicos, visando aprimorar continuamente o processo de ensino e contribuir para o êxito no aprendizado das crianças.

Considerando a realidade das escolas do município pesquisado, algumas alternativas possíveis partem dos relatos das próprias professoras nas sessões reflexivas:

Seria uma boa ideia fazer um HTPC. Com os professores já e juntamente com os professores da sala regular, onde pode alinhar os pensamentos (Prof.^a E.9-EC).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional da Educação CNE/CEB nº 09/2012 (Brasil, 2012), correspondente à Lei nº 11.738/2008, que estabelece um terço da jornada

destinado para atividades extra classe, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), bem como o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) se constituem em espaços, nos quais toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, também devem ser dedicados à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho.

Estas alternativas consistem num primeiro passo a ser dado em direção à uma organização funcional do que pode – e deve – ser implementada como Ensino Colaborativo, de fato.

Para além de iniciativas internas, as políticas públicas são as responsáveis pela criação, implementação e manutenção de estratégias que visem melhorar o desenvolvimento da Educação Especial, como é o caso do Ensino Colaborativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação do município com a inclusão das crianças Público-Alvo da Educação Especial desde a tenra idade é notável e digna de elogio. Ao contratar professores especializados em Educação Especial em quase 100% das escolas, incluindo a Educação Infantil - Etapa I, que atendem crianças de 0 a 3 anos, e ao fornecer formações durante o horário de serviço, a gestão municipal demonstra um compromisso genuíno com a garantia de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

No entanto, os resultados obtidos na pesquisa evidenciaram a ausência de uma padronização no que diz respeito à duração, ao formato e à estrutura do Atendimento Educacional Especializado destinado às crianças Público-Alvo da Educação Especial nas escolas Educação Infantil - Etapa I (de 0 a 3 anos). Adicionalmente, constatou-se a inexistência de uma política educacional ou legislação que endosse de maneira consistente as orientações existentes sobre o AEE nas escolas de Educação Infantil - Etapa I.

A falta de regulamentação clara para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil tem sido um desafio no processo de inclusão. Esta lacuna resulta em disparidades no acesso aos serviços especializados, bem como deixa os educadores sem orientações precisas para atuação com as crianças PAEE e na colaboração com outros profissionais. Esse cenário impacta diretamente a preparação e a confiança dos professores para trabalharem em colaboração e enfrentarem a diversidade das crianças nas escolas de Educação Infantil, destacando a urgência de medidas que possam mitigar esses desafios e fortalecer o apoio às crianças PAEE.

Tornou-se evidente que as professoras reconhecem a relevância das práticas colaborativas entre professores do ensino comum e de Educação Especial no contexto da Educação Infantil, especialmente durante atividades de avaliação, nos encaminhamentos para a área da saúde e na abordagem de questões comportamentais das crianças PAEE. Destacamos que há uma tentativa de implementação de práticas colaborativas entre esses professores e a equipe escolar como um todo, ainda que a cultura de colaboração esteja começando a se manifestar nessas escolas timidamente. Contudo, para que essas práticas se desenvolvam de maneira eficaz, é imperativo uma mudança nas concepções e práticas de todos os profissionais envolvidos, e tal transição encontra obstáculos significativos em diversos aspectos do cotidiano escolar, como resistências de ambos os tipos de professores, falta de tempo, escassez de recursos e professores de AEE em todas as escolas, dentre muitos outros. Outrossim,

enfaticamos que a principal barreira é a desinformação sobre o Ensino Colaborativo como prática pedagógica entre professores do ensino comum e de Educação Especial.

Notadamente, nos relatos das professoras obtidos nas sessões reflexivas, bem como as respostas ao questionário, demonstraram que a compreensão do conceito de “colaboração” entre professores se dá de maneira genérica, sempre em associação a outros termos sinônimos, como “apoio”, “ajuda” ou “auxílio”. Também percebemos que o termo é usado para designar uma espécie de parceria improvisada entre todos os profissionais da equipe escolar. Entretanto, como já discutido, o Ensino Colaborativo não se restringe à mera cooperação entre os membros da educação, mas consiste numa abordagem relativamente nova no Brasil, pouco trabalhada, pouco discutida academicamente, mas que já apresenta resultados extremamente relevantes para o desenvolvimento das crianças PAEE.

Tais razões são auto evidentes para defender o AEE na Educação Inclusiva baseado em práticas colaborativas e reforçar o investimento em políticas públicas para a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento da mesma, tendo em vista que o município ainda não conta com um documento que fale da organização do AEE apontando para o ensino colaborativo ou o desenvolvimento de práticas colaborativas. Nesse sentido, é mister esclarecer que os limites da presente pesquisa se estabelecem mediante as dificuldades encontradas no município pesquisado, considerando, por outro lado, que o recorte espaço-temporal demarcado não corresponde à realidade de todas as escolas do país, posto que a relação que podemos concluir entre elas é de assimetria quanto à oferta do AEE e o Ensino Colaborativo.

Assim, são importantes e essenciais os avanços conquistados, considerando a igualdade de direitos de todo cidadão, manifestando-se nas mais diferentes legislações nacionais e internacionais. Contudo, somente a legislação não basta para, realmente, haver a inclusão escolar e o desenvolvimento do estudante.

É necessário fortalecer as redes de apoio, explorar novas perspectivas de atuação profissional e promover discussões sobre ensino, currículo e avaliação durante a formação inicial e continuada dos professores. Essas iniciativas visam criar ambientes propícios para diálogos construtivos e colaborativos.

Todavia, nas normativas de âmbito nacional, há somente a presença e financiamento de um modelo único de serviço, que vem sendo ofertado preferencialmente no contraturno e nas SRM, dificultando a concretização dessa parceria mencionada nos documentos orientadores no que se refere à colaboração entre os profissionais.

Os resultados deste estudo fornecem uma base sólida para a condução de pesquisas futuras sobre o assunto, especialmente com a iniciativa de formação continuada em serviço voltada para educadores que trabalham na Educação Infantil - Etapa I. Essas investigações adicionais podem lançar luz sobre a relevância do Ensino Colaborativo nesse contexto específico e promover o engajamento de todos os profissionais envolvidos, visando à implementação efetiva dessas práticas para o desenvolvimento integral de todas as crianças nessa faixa etária.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Educação Infantil**. Creches: atividades para criança de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Org) **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 11-31.

ANDRADE, E. F. Marcha e contramarcha na garantia do direito à educação básica no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 39, e35414, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982023000100127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 dez. 2023.

ANGHINONI, M. H. P.; POZZOBON, M. C. C. **As atribuições do auxiliar de educação infantil na perspectiva dos professores de uma emei de arroio grande**. [S.l.] 14p, 2016. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/2318/1/M%C3%A1rciaHendePereiraAnghinoni2017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

ARAÚJO, P. H.; SANTOS, V. A.; BORGES, I. C. O autismo e a inclusão na Educação Infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 19775-19789, fev. 2021. DOI:10.34117/bjdv7n2-563. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25279/20153>. Acesso em: 11 maio 2024.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Faksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. 2002, 297f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1591569>. Acesso em: 11 set. 2023.

BARROS, L. A. **Suporte a ambientes distribuídos para aprendizagem cooperativa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special education. **Remedial and Special Education**, n. 10, p. 17-22, 1989.

BECKER, C.; ANSELMO, A. G. Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Conhecimento Online**, a. 12, v. 1, p. 90-108, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854>. Acesso em: 06 maio 2024.

BENAVENTE, A.; COSTA, A. F.; MACHADO, M. L.; NEVES, M. C. **Do outro lado da escola**. Lisboa: Teorema. 1991.

BENAVENTE, A. **Mudar a escola, mudar as práticas: um estudo de caso em educação ambiental**. Lisboa: Escolar, 1993.

BORGES, G. S. B.; FLORES, M. M. L.; SILVA, J. C. A estimulação precoce de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil. In: NEVES, A. F. *et al.* **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 225 -242. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580391664/completo.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988, Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. **Lei nº 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais.**, Brasília, DF: CORDE, 1994.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil**, Brasília, 1998b.

_____. **Resolução nº 1**, de 7 de abril de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 1999.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

_____. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. 2. ed., Brasília: SEESP/MEC, 2006a.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006b.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 5 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 07 maio 2024.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 07 maio 2024.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 9/2012**, Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 18 jul. 2023.

_____. MEC. SECADI. DPEE. **Nota Técnica Conjunta nº 02** de 2015. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, 2015a.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 05 maio 2024.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

CABRAL, L. S. A. O ensino colaborativo na classe comum para a viabilização da inclusão escolar. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5, 2009, Londrina, **Anais...** Londrina: UEL, 2009, p. 2078-2083.

CAMPOS, M. M. M. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Caderno de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 53, p. 21-24, 1985.

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

CAPELLINI, V. L. M. S.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2022.

CARMO, B. C. M. do; FUMES, N. de L. F.; SILVA, V. T. M. da. Os docentes da Educação Especial no Brasil: um retrato do final do século XX até os dias atuais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e29/1–19, 2022. DOI: 10.5902/1984686X70001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70001>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/54334>. Acesso em: 6 maio 2024.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 81-103 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/764>. Acesso em: 05 maio 2024.

CÔCO, V.; COUTINHO, A. S. Formação inicial de professores para o campo da Educação Infantil: tensões com o campo de trabalho. *In*: ROCHA, S. A.; WILLMS, E. E. (Org). **Formação de professores: entre a pandemia e a esperança**. São Paulo: Edições Verona, 2020, p. 149-164.

CORREIA, D. S. M. L. **A percepção dos docentes da educação regular e da educação especial sobre a sua prática colaborativa inclusiva, na educação pré-escolar e no ensino básico**. 2013, 199f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013.

CORREIA; G. B.; BAPTISTA C. R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 716-731, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791>. Acesso em: 04 maio 2024.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2005.

CORREIA, L. M. **A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, A. B. **Uma educação inclusiva a partir da escola que temos**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

COSTA, A. de S. C.; ZANATA, M.; CAPELLINI, L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.]**, v. 10, n. 21, p. 294–313, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/592>. Acesso em: 24 jan. 2024.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 2013, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/33824/R%20-%20D%20-%20REGINA%20CELIA%20GRADOWSKI%20FARIAS%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 maio 2024.

COUTINHO, A. M. S.; CÔCO, V.; ALVES, T. As auxiliares na composição funcional da docência na Educação Infantil nas redes municipais de ensino. **Cad. Cedes**, Campinas, v.43, n.119, p. 130-143, jan-abr., 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2024.

CUNHA, P. d'O. O desenvolvimento do novo modelo de administração e gestão das escolas: desvios e aprofundamentos. *In*: CUNHA, P. d'O. **Educação em debate**. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 1997, p. 241-257.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 25, n. 2, p. 189-209, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i2.2714>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714>. Acesso em: 07 maio 2024.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em aberto**, Brasília v. 18, n.73, p. 11-28, jul. 2001.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DUBAR, C. **A socialização**. construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FELIPE, J. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. *In*: CRAIDY, C. M. **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 7-17.

FIGUEIREDO, R. V. A educação infantil e a inclusão escolar: heterogeneidade, cultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília: SEE, v. 15, n. 1, p. 121-140, 2009.

FONSECA, L. M. M.; SCOCHI, C. G. S. **Cuidados com o bebê prematuro**: orientações para a família. Ribeirão Preto: FIERP, 2005.

FORTE, A. M. B. P. X. **Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores**: Perspectivas e estratégias, um estudo realizado numa EB2. 2009, 518p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho, Minho – Portugal, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. Is co-teaching effective? **CEC Today**, Arlington, 10 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CONTENTID=7504>. Acesso em: 11 maio 2024.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. *In*: SOUZA, G. de **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010, p. 187-200.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: McGraw-Hill, 1998.

HENICK, A. C.; FARIA, P. M. F. de. História da infância no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUC Paraná, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/363562449/HISTORIA-DA-INFANCIA-NO-BRASIL>. Acesso em: 05 maio 2024.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção no campo teórico-metodológico no campo das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016, p. 33-61.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (Org.). **Pesquisa Colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016, p 33-61.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escolas: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 16-31.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LACERDA, C. B. F.; MENDES, E. G. **A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica** (Processo Inep: 23112.001311/2016-08). Relatório Final. São Carlos: INEP, 2016.

LIEBER; J.; WOLERY; R.; HORN; E.; TSCHANTZ; J.; BECKMAN; P.; HANSON; M. Relações de colaboração entre adultos. *In*: ODOM, S. (Org.). **Alargando a roda**: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar. Porto: Porto Editora, 2007, p. 73-85.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LOPES, C. M. V. **Trabalho Colaborativo entre Professores**. 2017, 166f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências da Educação. Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2017.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899>. Acesso em: 13 fev. 2024.

LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar: o que são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LUIZ, M. C; MARCHETTI, R. Lei 12.796/13 e a obrigatoriedade na educação infantil. – **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 4-23, jan./abr., 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Adriana/Downloads/1+12750+PT+RPGE_+Lei+12796_13_PORTUGU%C3%8AS_revisado_CERTO+\(formatado\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Adriana/Downloads/1+12750+PT+RPGE_+Lei+12796_13_PORTUGU%C3%8AS_revisado_CERTO+(formatado)%20(1).pdf). Acesso em: 05 maio 2024.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2022.

MACHADO, G.; MARTINS, M. de F. A. Atendimento educacional especializado – AEE na educação infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 746–759, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12204. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204>. Acesso em: 26 dez. 2023.

MALDONADO, A. K. da S.; GRANJA, E. R. de S.; PFILSTICKER, F. J.; AMÂNCIO, N. de F. G. Impactos da pandemia para o desenvolvimento infantil. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 2, e2412239804, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.39804>.

MARTINS, L. A. R. Desafios relativos à formação continuada de profissionais para atuação na educação inclusiva. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. v. 1, Marília: Editora da ABPEE, 2012, p. 237-246.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial**. 2011. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95218/297802.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 maio 2024.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva. *In*: PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002, p. 61-86.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 maio 2024.

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

_____. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, dossiê especial, Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar. v. 27, n. 22, p. 1-27, mar., 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acesso em: 11 maio 2024.

_____. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, E. G. *et al* **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum**: dos especialismos às abordagens universalistas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023, p. 20-39.

MENDES; E. G.; ALMEIDA; M. A.; TOYODA; C. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, 2011, p. 81-93. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 07 maio 2024.

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.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais da educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 69-82, jan./abr. 2017. DOI:10.5902/1984686X18891

MILLAN, A. E.; BUENO, A. C.; PAVÃO, M. R.; VILARONGA, C. A. R. Práticas colaborativas como proposta na educação especial: revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum**, v. 20, n. 1, p. 189-212, 2023. DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h558. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4654/3568>. Acesso em: 06 maio 2024.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na Educação Infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n. esp. 1, p. 730-745, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203>. Acesso em: 06 maio 2024.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MUNICÍPIO ESTUDADO. **Lei Municipal Completar nº 024** de 15 de outubro de 2007. Estatuto do magistério público municipal. Lei municipal nº 3777 de 15 de outubro de 2007. Plano de carreira e vencimentos do magistério público municipal. Município estudado, 2007.

_____. **Deliberação COMERC nº 1** de 12 de maio de 2011. Fixa as Normas Regimentais Básicas para as escolas do Sistema Municipal de Ensino. Município estudado, 2011.

_____. **Deliberação COMERC nº 1**, de 25 de agosto de 2015. Dispõe sobre o atendimento de alunos público-alvo da educação especial nas unidades educacionais de ensino. Município estudado, 2015.

NEHAB, M. F. **COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ / IFF, 2021. Disponível em: https://www.iff.fiocruz.br/pdf/covid19_saude_crianca_adolescente.pdf. Acesso em: 11 maio 2024.

NIZA, S. Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. **Inovação**, n. 9, p. 139-149, 1996.

_____. Editorial. **Escola Moderna**, n. 5, v. 38, p. 3-4, 2010.

NÓVOA, A. Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435-456, 1989. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

_____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica**. Brasília: UNESCO / Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica / Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; RABELO, D. B. A criança público-alvo da educação especial na educação infantil: possibilidades de constituição subjetiva. **Revista Educação Especial em Debate**, [s.l.], v. 2, p. 131-151, 2018. Disponível em: <https://ojs2.ufes.br/index.php/REED/article/viewFile/20986/14023>. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, M. C. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular**. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre estimulação precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal**. 2005. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, B. G.; SANTOS, R. R. A atuação do profissional na educação infantil. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS - SINEFIL*, 10, 2018 Rio de Janeiro 2018. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2018. Disponível em: http://www.filologia.org.br/x_sinefil/completos/a_atuacao_do_profissional_BRUNO.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

PERON, C. F. F. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos**, 2021. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/72206/R%20-%20D%20-%20CASSANDRA%20FONTOURA%20FIORE%20PERON.pdf?sequence=1&isAllowed=>. Acesso em: 09 maio 2024.

PEROTTI, A. **Apologia do intercultural**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: Contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em revista**, v.38, e36926, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698368536926>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2024.

PINHEIRO, M. N. dos S. “**Não! A auxiliar não é a professora**”: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 340f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29900/1/2017_dis_mnspinheiro.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Editora UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 08 maio 2024.

PORTER, G. Organização das escolas. Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. *In*: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Org) **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 34-48.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-69.

QUEIROZ, C. O direito à divergência. **Pesquisa Fapesp**, n. 326, p. 12-19, abr. 2023. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/mudancas-e-desafios-que-pessoas-com-deficiencia-trazem-para-instituicoes-de-ensino/>. Acesso em: 11 maio 2024.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada a distância de professores do Atendimento Educacional Especializado**. 2016, 304f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 maio 2024.

RIZZO, G. **Creche: organização, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

RODRIGUES, O. M. P. R. Bebês de risco e sua família: o trabalho preventivo. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 107-113, dez. 2003. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2024.

ROSALEM, P. C. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo**. 2019, 245f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_c30f9540c94727b4141fc91aecfec12c. Acesso em: 09 maio 2024.

ROSEMBERG, F. Políticas de Educação Infantil e Avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, v.43 n.148 p. 44-75 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100004>. Acesso em: 05 maio 2024.

SÃO PAULO, **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016#:~:text=Institui%2C%20no%20%C3%A2mbito%20da%20Secretaria,na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.&text=OUTUBRO%20DE%202016-,Institui%2C%20no%20%C3%A2mbito%20da%20Secretaria%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20a%20Pol%C3%ADtica,na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva>. Acesso em: 09 maio 2024.

SEDANO, A. M.; PEREZ, M. R. **Modelos de organización escolar**. Madrid: Cincel Kapelsz, 1989.

SILVA, A. **As características da articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular como os de educação especial (estudo em Portugal e Espanha)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa, 2011.

SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A organização retórica do gênero sessão reflexiva em um programa de formação continuada. **Revista Intercambio**, v. 29, p. 186-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/20966/15438>. Acesso em: 11 maio 2024.

SILVA, J. R.; SOUZA, R. A. M.; MELLO, S. A.; LIMA, V. G. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

SILVA, L. H. G.; STRANG, B. L. S. A obrigatoriedade da Educação Infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares. **Pro-posições**. Campinas, v. 31, e20160069, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0069>. Acesso em: 05 maio 2024.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: Limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020, 282f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13428/SILVA%20_%20Maria%20do%20Carmo%20Lobato%20da_2020.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 07 maio 2024.

SOUZA, N. N. de S. **Educação Infantil na perspectiva da inclusão**. Reflexões para novas ações. Curitiba: CRV, 2019.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2014, 245f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/%206402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 maio 2024.

TOMÉ, M. F. Ensino fundamental de nove anos ou cerceamento do direito à Educação Infantil? **Revista científica eletrônica de pedagogia**, Ano IX, n. 18, p. 1-6, julho, 2011. Disponível em: https://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ZMoNdv1IZLMIvFy_2013-7-10-15-5-1.pdf. Acesso em: 05 maio 2024.

TRENTINI, J. **Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 anos na região da AMUNESC?** 2016, 142f. (Mestrado em Educação). Universidade da Região De Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2016. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Julcimara_Tretini.pdf¤t=/Dissertacoes. Acesso em: 05 maio 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 06 maio 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 maio 2024.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, v. 30, n. 2, p. 4-10, nov-dec, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/004005999703000201>. Acesso em: 11 maio 2024.

VINHA, E. **Formar para inovar: um estudo de caso com pequenas e médias empresas (PME) do norte do país**. 2009, 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Trabalho e das Organizações) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2009. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1254/2/DM-EV.pdf>. Acesso em: 8 maio 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Traducción Julio Guillermo Blank. v.5, Madrid: Machado Grupo de Distribucion, 2012.

WALTHER-THOMAS, C. Co-teaching experiences: the benefits and problems that teachers and principals report over time. **Journal of Learning Disabilities**, n. 30, p. 395-407, 1997. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949703000406>. Acesso em: 07 maio 2024.

WEST, F.; IDOL, L. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. **Remedial Education and Special Education (RASE)**, n. 11, p. 22-23, 1990.

Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193259001100105?journalCode=rсед>.

Acesso em: 07 maio 2024.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANCONATO, M. Z. F. **Relação berçarista-criança**: a teoria e a prática. Bauru: EDUSC, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Etapa A

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL”, que faz parte de uma pesquisa de mestrado sob responsabilidade da pesquisadora Adriana Correa Bueno e orientação da professora Doutora Carla Ariela Rios Vilaronga. O objetivo principal é analisar, de forma conjunta aos professores da sala comum e da educação especial a percepção acerca das práticas colaborativas e, em específico: descrever a organização do Atendimento Educacional Especializado, em relação ao tempo, formato e espaço; mapear as opiniões e avaliações dos professores sobre como deveriam ocorrer as práticas colaborativas dentro da perspectiva da educação inclusiva na educação infantil - etapa I. Pensamos que esse estudo possibilitará a compreensão da dinâmica estabelecida entre os professores da sala comum e da educação especial e estimulará práticas colaborativas favorecendo a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil – Etapa I. Você foi indicado por atender aos critérios de seleção descritos no projeto, pois atua nas escolas municipais de Educação Infantil - Etapa I, como professor da Sala comum ou da Educação Especial. Para participação das sessões reflexivas, serão selecionados os 14 primeiros professores que responderam ao questionário da etapa A, sendo 7 professores do ensino comum e 7 professores da educação especial que atendam os seguintes critérios de inclusão:

- Apontarem que são professores efetivos ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação;
- Apontarem que atuam com estudante público-alvo da educação especial, com diagnóstico ou com hipótese diagnóstica;
- Apontarem a importância de práticas colaborativas no contexto educacional.

Você poderá se recusar a participar ou desistir e retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa; a recusa ou a desistência da participação não trará prejuízo nenhum na relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de São Carlos ou com a Secretaria Municipal da Educação. Sua participação não é obrigatória e não implicará em custos ou remuneração consistindo, após a declaração de consentimento em participar da pesquisa, na resposta às questões sobre os seguintes tópicos: a) Dados de atuação e formação profissional; b) A atuação com crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação infantil; c)

Organização do Atendimento Educacional Especializado na escola em que atua; d) Relação entre os profissionais do ensino comum e especializado, por meio do instrumento adotado na Etapa A da pesquisa, podendo ser convidado a participar da Etapa B, se estiver enquadrado nos critérios de seleção após participação da Etapa A. Você tem direito a não responder qualquer questão, sem a necessidade de explicação ou justificativa.

Como benefícios em sua participação na pesquisa, podem ser ressaltados a relevância social e científica pela colaboração na produção de conhecimento e possíveis impactos positivos na estimulação de práticas colaborativas favorecendo a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil - Etapa I. Porém, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes podem sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de constrangimento por parte dos participantes e buscará minimizá-los, esclarecendo dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Esclareço ser responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas.

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entrem em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que está vinculado à Pró- Reitoria de Pesquisa da universidade e localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos).

Endereço: Rodovia Washington Luís Km 235- CEP: 13.565- 905- São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351- 9685.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do

CNS/ CONEP. A CONEP tem a função de implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizada nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF, Telefone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Solicito sua manifestação de interesse em participar da Etapa A da pesquisa, respondendo ao questionário aplicado via “Google Forms”, com a proposta de obter informações sobre os dados da atuação e formação dos profissionais que atuam com crianças público-alvo da Educação Especial nas escolas de educação infantil; a organização do Atendimento Educacional Especializado na escola em que atua e a relação entre os profissionais do ensino comum e especializado e selecionar os participantes da próxima etapa da pesquisa. Todos os profissionais que aceitaram participar da pesquisa, responderão ao questionário dessa etapa.

Caso você tenha alguma dúvida durante o preenchimento do questionário, fique à vontade para entrar em contato com pesquisadora pelo e-mail adrianabueno@estudante.ufscar.br ou pelo WhatsApp (19) 996432011.

Nome Completo: _____

Declaro que a pesquisadora me informou sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e:

- Concordo em ser participante da Etapa A
- Não concordo em participar da pesquisa
- Preciso de mais informações

APÊNDICE B - TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Etapa B

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “PRÁTICAS COLABORATIVAS ENTRE PROFESSORES DO ENSINO COMUM E ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL”, que faz parte de uma pesquisa de mestrado sob responsabilidade da pesquisadora Adriana Correa Bueno e orientação da professora Doutora Carla Ariela Rios Vilaronga. O objetivo principal é analisar, de forma conjunta aos professores da sala comum e da educação especial a percepção acerca das práticas colaborativas e, em específico: descrever a organização do Atendimento Educacional Especializado, em relação ao tempo, formato e espaço; mapear as opiniões e avaliações dos professores sobre como deveriam ocorrer as práticas colaborativas dentro da perspectiva da educação inclusiva na Educação Infantil - Etapa I.

Pensamos que esse estudo possibilitará a compreensão da dinâmica estabelecida entre os professores da sala comum e da educação especial e estimulará práticas colaborativas favorecendo a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil - Etapa I. Você foi indicado a participar da Etapa B desta pesquisa por atender aos critérios de seleção para essa etapa descritos no projeto, a saber:

- Apontarem que são professores efetivos ou contratados pela Secretaria Municipal de Educação, na Educação Infantil - Etapa I;
- Apontarem que atuam com estudante público-alvo da educação especial, com diagnóstico ou com hipótese diagnóstica.

Você poderá se recusar a participar ou desistir e retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa; a recusa ou a desistência da participação não trará prejuízo nenhum na relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de São Carlos ou com a Secretaria Municipal da Educação. Sua participação não é obrigatória e não implicará em custos ou remuneração consistindo, após a declaração de consentimento em participar da pesquisa, na participação de 6 sessões reflexivas presenciais, no intuito de possibilitar análise e discussão coletiva sobre as práticas colaborativas entre professores do ensino comum e especializado nas escolas de educação infantil. As sessões estão previstas para ocorrer entre os meses de março e junho de 2023, em seis encontros com duração de 2 horas e serão gravadas para possibilitar a coleta e a transcrição de dados.

Como benefícios em sua participação na pesquisa, podem ser ressaltados a relevância social e científica pela colaboração na produção de conhecimento e possíveis impactos positivos na estimulação de práticas colaborativas favorecendo a inclusão das crianças público-alvo da

educação especial na Educação Infantil - Etapa I. Porém, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos graves, seja de natureza física, psicológica, social ou econômica. No entanto, os participantes podem sentir pequeno desconforto em expor suas práticas e visões pedagógicas. Vale ressaltar que a pesquisadora estará atenta a qualquer sinal de constrangimento por parte dos participantes e buscará minimizá-los, esclarecendo dúvidas e adaptando as estratégias de ação.

Esclareço ser responsável pelo armazenamento adequado dos dados coletados, bem como pelos procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas na pesquisa, exceto quando houver sua manifestação explícita em sentido contrário, mesmo após o término da pesquisa.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entrem em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar, que está vinculado à Pró- Reitoria de Pesquisa da universidade e localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís Km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos - SP. Telefone: (16) 3351-9685.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/ CONEP. A CONEP tem a função de implementar normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizada nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF, Telefone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Solicito sua manifestação de interesse em participar da Etapa B da pesquisa, participando das sessões reflexivas com agendamento prévio do horário e local das sessões.

Caso você tenha alguma dúvida durante o preenchimento do questionário, fique à vontade para entrar em contato com pesquisadora pelo e- mail adrianabueno@estudante.ufscar.br ou pelo WhatsApp (19) 996432011.

Nome Completo: _____

Declaro que a pesquisadora me informou sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e:

- Concordo em ser participante da Etapa B
- Não concordo em participar da pesquisa
- Preciso de mais informações

APÊNDICE C - Questionário

1) Nome completo:

2) Celular:

3) Na sua escola, as crianças frequentam:

- **Período parcial**
- **Período integral**
- **Existem as duas opções**

4) Declaro que a pesquisadora me informou sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e:

- **Concordo em ser participante da ETAPA I**
- **Não concordo em participar da pesquisa**
- **Preciso de mais informações**

Caracterização do participante

5) Nome da escola em que atua:

6) Qual sua faixa etária?

- **Menos de 25 anos**
- **entre 25 e 29 anos**
- **entre 30 e 39 anos**
- **entre 40 e 49**
- **50 ou mais**

7) Gênero:

- **Feminino**
- **Masculino**
- **Prefiro não dizer**

8) Professor do:

- **Sala Comum na escola regular**

- **Atendimento Educacional Especializado**

9) Nível de escolaridade:

Ensino superior

- **Pós-Graduação (*Lato Sensu*) Especialização**
- **Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Mestrado**
- **Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Doutorado**

10) Qual a sua formação?

11) Ano de atuação na Educação Infantil- Etapa I:

- **Berçário I**
- **Berçário II**
- **Maternal I**
- **Maternal II**

12) Vínculo funcional:

- **Efetivo**
- **Contratado**
- **Eventual**

13) Tempo de atuação docente na educação básica:

- **Menos que 1 ano**
- **De 1 a 3 anos**
- **De 3 a 5 anos**
- **De 5 a 10 anos**
- **Acima de 10 anos**

14) Tempo de atuação docente na Educação Infantil- Etapa I:

- **Menos que 1 ano**
- **De 1 a 3 anos**
- **De 3 a 5 anos**
- **De 5 a 10 anos**
- **Acima de 10 anos**

Caracterização da Unidade Educacional

As perguntas dessa secção são referentes a organização do trabalho realizado na Unidade Educacional, em relação ao tempo, ao formato e ao espaço do Atendimento Educacional Especializado

15) Na sua escola tem professor de Educação Especial?

- Sim
- Não
- Não sei informar

16) Em sua escola, tem Sala de Recursos Multifuncional?

- Sim
- Não
- Não sei informar

17) Em sua sala do Ensino Comum ou onde realiza o Atendimento Educacional Especializado, tem matrícula de estudante diagnosticado, ou em processo de avaliação, considerado público-alvo da Educação Especial?

* São considerados público-alvo da Educação Especial, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual, surdo-cegueira e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

- Sim
- Não
- Não sei informar

18) Se sim, quantos estudantes?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

- 8
- 9
- 10

19) Qual o diagnóstico ou suspeita que o(s) estudante(s) que você trabalha apresenta(m)?

Essa questão você vai responder por estudante, de acordo com a quantidade de estudante Público- alvo da Educação Especial que você trabalha

	Deficiê...	Deficiê...	Deficiê...	Deficiê...	Surdoc...	Deficiê...	Síndro...	Transt...	Altas ...	Outro
Aluno 1	<input type="checkbox"/>									
Aluno 2	<input type="checkbox"/>									
Aluno 3	<input type="checkbox"/>									
Aluno 4	<input type="checkbox"/>									
Aluno 5	<input type="checkbox"/>									
Aluno 6	<input type="checkbox"/>									
Aluno 7	<input type="checkbox"/>									
Aluno 8	<input type="checkbox"/>									
Aluno 9	<input type="checkbox"/>									
Aluno ...	<input type="checkbox"/>									

20) Caso tenha assinalado a opção "outro" na questão anterior, especificar qual é esse "outro"

21) Esses estudantes recebem Atendimento Educacional Especializado?

Essa questão você vai responder por estudante, de acordo com a quantidade de estudante Público- alvo da Educação Especial que você trabalha

	Sim	Não	Não sei informar
Aluno 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22) Esse Atendimento Educacional Especializado ocorre no período contrário da sala comum, no mesmo turno da sala comum, as duas opções ou você não sabe informar:

Essa questão você vai responder por estudante, de acordo com a quantidade de estudante Público- alvo da Educação Especial que você trabalha

	Período contrário	No mesmo turno c...	No mesmo turno n...	Não sei informar
Aluno 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23) O Atendimento Educacional Especializado ocorre no espaço físico da sala de recursos, na própria sala comum, em outros ambientes da escola, em sala de recursos em outra Unidade Educacional, em mais de uma opção ou você não sabe informar:

Essa questão você vai responder por estudante, de acordo com a quantidade de estudante Público- alvo da Educação Especial que você trabalha

	Na sala de rec...	Na própria sala...	Em outros amb...	Em sala de rec...	Não sei inform:
Aluno 1	<input type="checkbox"/>				
Aluno 2	<input type="checkbox"/>				
Aluno 3	<input type="checkbox"/>				
Aluno 4	<input type="checkbox"/>				
Aluno 5	<input type="checkbox"/>				
Aluno 6	<input type="checkbox"/>				
Aluno 7	<input type="checkbox"/>				
Aluno 8	<input type="checkbox"/>				
Aluno 9	<input type="checkbox"/>				
Aluno 10	<input type="checkbox"/>				

24) O Atendimento Educacional Especializado ocorre de forma individual, em grupo, nas duas opções ou não sabe informar:

Essa questão você vai responder por estudante, de acordo com a quantidade de estudante Público- alvo da Educação Especial que você trabalha

	Individual	Em grupo	Não sei info
Aluno 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aluno 10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25) Qual a frequência semanal que o (s) estudante(s) recebem o Atendimento Educacional Especializado?

Essa questão você vai responder por estudante, de acordo com a quantidade de estudante Público- alvo da Educação Especial que você trabalha

1 vez na sem... 2 vezes na s... 3 vezes na s... 4 vezes na s... 5 vezes na s... Não sei infor...

Aluno 1	<input type="radio"/>					
Aluno 2	<input type="radio"/>					
Aluno 3	<input type="radio"/>					
Aluno 4	<input type="radio"/>					
Aluno 5	<input type="radio"/>					
Aluno 6	<input type="radio"/>					
Aluno 7	<input type="radio"/>					
Aluno 8	<input type="radio"/>					
Aluno 9	<input type="radio"/>					
Aluno 10	<input type="radio"/>					

26) Qual o tempo geralmente de cada atendimento?

	1 hora/ aula	2 horas/ aulas	Menos que 1 h...	Mais que 2 hor...	Não sei informar
Aluno 1	<input type="radio"/>				
Aluno 2	<input type="radio"/>				
Aluno 3	<input type="radio"/>				
Aluno 4	<input type="radio"/>				
Aluno 5	<input type="radio"/>				
Aluno 6	<input type="radio"/>				
Aluno 7	<input type="radio"/>				
Aluno 8	<input type="radio"/>				
Aluno 9	<input type="radio"/>				
Aluno 10	<input type="radio"/>				

Percepções sobre o cotidiano escolar

As perguntas desta secção são referentes as questões da sua percepção em relação ao trabalho desenvolvido e as práticas que ocorrem no contexto educacional

27) Você trabalha em parceria com outros profissionais da escola?

- Sim**
- Não**

28) O que você entende por colaboração na escola?

29) Como é o trabalho que você realiza?

30) Existe colaboração entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado?

- Sim**
- Não**
- Não sei responder**

31) Você considera importante o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado?

- Sim**
- Não**

32) Você conhece o ensino colaborativo?

- Sim**
- Não**

33) Se sim, o que ele significa para você?

34) Analise o Estudo de Caso a seguir e responda a questão abaixo:

Na sala do maternal- 1, há 22 estudantes, sendo um estudante com síndrome de Down, chamado Tiago, e uma estudante com suspeita de transtorno do espectro autista (TEA), chamada Paula. Tiago apresenta leves disfunções motoras, se locomove com dificuldade e apresenta limitações na comunicação receptiva e expressiva. Paula é bastante agitada, fica a maior parte do tempo isolada da turma e gosta muito de folhear livros. A professora da classe comum está trabalhando em um projeto denominado alimentação saudável.

Qual dos educadores (sala comum ou AEE), você acredita ser responsável pelo desenvolvimento das atividades do projeto?

APÊNDICE D - Recomendação dos juizes para questionário no formulário Google - Etapa A

Sugestões do grupo GP- Foreesp	Sugestões de professor de Educação Especial do município (profissional não é público-alvo da pesquisa)	Sugestão foi acatada?	Justificativas do pesquisador em relação às sugestões não acatadas
Sugestões em relação as secções e a necessidade de inserir outras questões			
<p>1-Substituir o título da secção “Organização do trabalho desenvolvido na Unidade Educacional por: Caracterização da unidade educacional</p> <p>2- Acrescentar um item sobre tempo de experiência com PAEE</p>		1- O título da sessão foi modificado	2- Para os professores especialista é viável responder o tempo de experiência com o PAEE, mas para do ensino regular, esse tempo pode não ser constante, ter trabalhado um ano com PAEE e dois anos não. E não influenciará nesse momento na caracterização.
Pergunta: Nome completo:		Tipo de resposta: Resposta curta	
	<p>1- Colocar questão como obrigatória</p> <p>2- Enumerar a questão</p>	<p>1- Sim, a questão será obrigatória</p> <p>2-A questão foi enumerada</p>	
Pergunta: Celular		Tipo de resposta: Resposta curta	
	1-Enumerar a questão	1-A questão foi enumerada	

Pergunta: Na sua escola, as crianças frequentam:		Tipo de resposta: Caixas de verificação	
	1- Colocar questão como obrigatória 2- Enumerar a questão	1- Sim, a questão será obrigatória 2-A questão foi enumerada	
Pergunta: Declaro que a pesquisadora me informou sobre a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e:		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
	1- Colocar questão como obrigatória 2- Enumerar a questão	1- Sim, a questão será obrigatória 2- A questão foi enumerada	
Pergunta: Nome da escola em que atua:		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
	1- Colocar questão como obrigatória 2- Enumerar a questão	1- Sim, a questão será obrigatória 2- A questão foi enumerada	
Pergunta: Data de nascimento:		Tipo de resposta: Data	
1-Substituir data de nascimento por faixa etária	2-Colocar questão como obrigatória 3-Enumerar a questão	1-A questão foi modificada para faixa etária e passou a ter como resposta escolha múltipla 2- A questão será obrigatória 3- A questão será enumerada	

Pergunta: Gênero:		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
	1-Colocar questão como obrigatória 2-Enumerar a questão	1- Sim, a questão será obrigatória 2- A questão foi enumerada	
Pergunta: Professor do:		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Nível de escolaridade:		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
Sugeriu trocar por: Qual a área da formação mais alta que você possui (pergunta aberta) Verificar a formação dos participantes	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada Foi inserida uma questão referente a formação dos participantes, tendo como tipo de resposta “parágrafo”	O nível de escolaridade contempla a pergunta, apenas transformei em caixa de verificação
Pergunta: Ano de atuação na Educação Infantil- Etapa I:		Tipo de resposta: Caixa de verificação	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Vínculo funcional:		Tipo de resposta: Caixa de verificação	

	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Tempo de atuação docente na Educação Infantil- Etapa I:			
		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
Tempo de atuação docente na educação básica (antes da educação infantil)	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada Foi inserida a questão proposta	
Pergunta: Na sua escola tem professor de Educação Especial?			
		Tipo de resposta: Caixa de verificação	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Em sua escola, tem Sala de Recursos Multifuncional?			
		Tipo de resposta: Caixa de verificação	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Em sua sala do Ensino Comum ou onde realiza o Atendimento Educacional Especializado, tem matrícula de estudante diagnosticado, ou em processo de avaliação, considerado público-alvo da Educação Especial?			
		Tipo de resposta: Caixa de verificação	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	

Pergunta: Se sim, quantos estudantes?		Tipo de resposta: Caixa de verificação	
Possuem 10 estudantes por turma? Vi que na caracterização os itens aparecem como 10 estudantes	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão/colocar como única opção	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada/ o tipo de resposta será escolha múltipla Tem professor de AEE que atendem 10 crianças	
Pergunta: Qual o diagnóstico ou suspeita que o(s) estudante(s) apresenta(m)?		Tipo de resposta: Grelha de caixas de verificação (resposta para cada estudante)	
No item sobre diagnóstico dos estudantes PAEE é apresentado a opção “outro”, interessante acrescentar uma caixinha para especificar qual é esse “outro”.	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão/Usar o termo surdez, baixa visão, cego, no lugar de deficiência auditiva e deficiência visual	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada Foi inserida uma pergunta referente a resposta “outro” da questão anterior, com tipo de resposta: parágrafo	Nessa questão não interfere se o aluno apresenta surdez leve/moderado total ou se o aluno tem baixa visão ou é cego
Pergunta: Esses estudantes, recebem Atendimento Educacional Especializado?		Tipo de resposta: Grelha de caixas de verificação (resposta para cada estudante)	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Esse Atendimento Educacional Especializado ocorre no período contrário da sala comum, no mesmo turno da sala comum, as duas opções ou você não sabe informar		Tipo de resposta: Grelha de caixas de verificação (resposta para cada estudante)	

	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão/ Colocar como opção: no mesmo turno com prática colaborativa, no mesmo turno na sala comum	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada/ houve modificação nas alternativas	
Pergunta: O Atendimento Educacional Especializado ocorre no espaço físico da sala de recursos, na própria sala comum, em outros ambientes da escola, em sala de recursos em outra Unidade Educacional, em mais de uma opção ou você não sabe informar:			
Estou entendendo que os professores da educação especial e os de sala comum irão responder esse mesmo questionário. Diante disso fiquei refletindo se os professores de sala comum conseguirão realmente contribuir com essas informações	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão/ Colocar resposta como caixa de verificação	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada/modificada para caixa de verificação A intenção é realmente perceber se os professores do ensino regular sabem como é o atendimento dessas crianças	
Pergunta: O Atendimento Educacional Especializado ocorre de forma individual, em grupo, nas duas opções ou não sabe informar:			
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão/ Colocar resposta como caixa de verificação	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Qual a frequência semanal que o (s) estudante(s) recebem o Atendimento Educacional Especializado?			
		Tipo de resposta: Grelha de caixas de verificação (resposta para cada estudante)	

	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Qual o tempo geralmente de cada atendimento?		Tipo de resposta: Grelha de caixas de verificação (resposta para cada estudante)	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Você trabalha de forma colaborativa com outros profissionais da escola?		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
Sugestão: Você trabalha em parceria com outros profissionais da escola? Colocar como questão obrigatória	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada A questão foi modificada	
Pergunta: Se sim, que tipo de trabalho realiza?		Tipo de resposta: Resposta curta	
Como é o trabalho que você realiza Sugeriu inserir uma pergunta: Na sua escola tem professor de Educação Especial? Colocar como questão obrigatória	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada A questão foi modificada A pergunta foi inserida	
Pergunta: O que você entende por colaboração na escola?		Tipo de resposta: Resposta curta	

Colocar como questão obrigatória Inserir uma questão anterior, para verificar o que o profissional entende sobre colaboração na escola	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada Troquei a ordem da questão que pergunta sobre o que os profissionais entendem de colaboração na escola. Inseri anterior a essa.	
Pergunta: Existe o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado?		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
Eu substituiria por” colaboração” considerando o termo utilizado na pergunta anterior a essa lá no questionário. Colocar como questão obrigatória	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada Trabalho colaborativo foi substituído por “colaboração”	
Pergunta: Você considera importante o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado?		Tipo de resposta: Caixa de verificação	
	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	
Pergunta: Você conhece o ensino colaborativo?		Tipo de resposta: Escolha múltipla	
Colocar como questão obrigatória Inserir uma questão aberta sobre como é realizada essa prática, (caso sim) e caso não tenha parceria colaborativa, o porquê não. Como questão aberta. E a partir dela pode-se questionar sobre como ocorre o planejamento de ensino (para assim entender, se algum momento, os professores da classe comum e AEE planejam juntos.	Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão	Sim, a questão será obrigatória/será enumerada	O levantamento de como ocorrem as práticas colaborativas, será realizado nas sessões reflexivas

Pergunta: Se sim, o que ele significa para você?		Tipo de resposta: Parágrafo	
<p>Colocar como questão obrigatória Transformar em questão aberta para que os participantes expressem suas opiniões p/além do SIM ou NÃO. Como um dos seus objetivos tem relação com a organização e funcionamento do AEE é importante questionar sobre as práticas pedagógicas do AEE, que irão culminar em planejamento individual ou colaborativo; adaptação/flexibilização curricular ou construção de currículos paralelos; metodologias específicas para PAEE o que quero dizer, que as respostas irão dar indícios sobre a concepção de deficiência que circulam a escola (tanto na classe comum quanto AEE) e tais concepções resultarão exatamente na forma como AEE e classe comum estão estruturadas.</p>	<p>Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão</p>	<p>Sim, a questão será obrigatória/será enumerada</p>	<p>O levantamento sobre as opiniões será levantado nas sessões reflexivas</p>
Pergunta: Analise o Estudo de Caso a seguir e responda a questão abaixo:		Tipo de resposta: Parágrafo	
<p>Na sala do maternal- 1, há 22 estudantes, sendo um estudante com síndrome de Down, chamado Tiago, e uma estudante com suspeita de transtorno do espectro autista (TEA), chamada Paula. Tiago apresenta leves disfunções motoras, se locomove com dificuldade e apresenta limitações na comunicação receptiva e expressiva. Paula é bastante agitada, fica a maior parte do tempo isolada da turma e gosta muito de folhear livros. A professora da classe comum está trabalhando em um projeto denominado alimentação saudável.</p> <p>Qual dos educadores (sala comum ou AEE), você acredita ser responsável pelo desenvolvimento das atividades de modo que haja a participação de todos os estudantes durante o projeto?</p>			

<p>Fiquei pensando se esse trecho não induz uma resposta dos participantes, faria de forma mais genérica, exemplo: Qual dos educadores (sala comum ou AEE), você acredita ser responsável pelo desenvolvimento das atividades do projeto?</p> <p>Colocar como questão obrigatória explorar mais... explorar sobre as experiências com PAEE dos professores, porque só questionar qual é responsável não vai trazer uma percepção mais ampla sobre as experiências desses professores em sala de aula ou no AEE.</p> <p>Podes questionar sobre atitudes diante da presença desses estudantes, como seria o planejamento, metodologia, estratégias e outras questões que se remetam a entender as práticas docentes.</p> <p>E podes verificar a possibilidade de construir um caso que permita os professores contarem uma experiência com PAEE em sua sala de aula ou no AEE, ou ambos.</p>	<p>Colocar questão como obrigatória/Enumerar a questão</p>	<p>Sim, a questão será obrigatória/será enumerada</p> <p>A questão foi reelaborada</p>	<p>Esse levantamento será feito durante as sessões reflexivas.</p>
--	--	--	--

APÊNDICE E - ORGANIZAÇÃO DAS SESSÕES REFLEXIVAS

SESSÃO REFLEXIVA – 08/05/2023

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Acolhimento dos participantes, apresentação da pesquisadora e da pesquisa (problema, objetivos, método: pesquisa colaborativa)
	Passo 2	Apresentação dos participantes Para apresentação será solicitado: nome; discriminar se é professor do ensino comum ou especializado; escola que atua; tempo de atuação na educação infantil etapa I; turma que atua na educação infantil etapa I
		Tópico de discussão: Contextualização das escolas de educação infantil etapa I no município de desenvolvimento da pesquisa
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: Panorama do resultado e discussão de 4 questões levantadas na coleta do questionário- Etapa A <ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de estudantes PAEE na sala que atuam; • O estudante recebe Atendimento Educacional Especializado; • Há Sala de Recursos Multifuncional na escola em que atua; • Tipo de atendimento educacional especializado realizado junto ao estudante PAEE (sala de recursos, na sala comum, outros ambientes da escola)
	Passo 4	Discussão do tópico: A partir das questões norteadoras e relatos dos participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Professores da classe comum <ul style="list-style-type: none"> ○ É importante a presença do professor de AEE na escola? • Professores do Atendimento Educacional Especializado <ul style="list-style-type: none"> ○ O espaço físico da Sala de Recursos Multifuncional é importante para essa faixa etária?
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Antecipação de tópicos para o próximo encontro: Transformações na educação infantil, na educação especial e o aumento de matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares
		Indicações de leitura: BRASIL. Secretaria Geral: Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n° 13.146 . Estatuto da pessoa com deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), Brasília, DF, 2015. QUEIROZ, Christina. O direito à divergência. PESQUISA FAPESP, N. 326, p.12-19, abril, 2023. Disponível em

		www.revistapesquisa.fapesp.br
	Passo 6	Despedidas e encerramento da sessão

SESSÃO REFLEXIVA – 22/05/2023

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Acolhimento dos participantes, apresentação dos participantes que não estiveram presentes no primeiro encontro.
	Passo 2	Informe sobre o tópico de discussão: aumento de matrículas de crianças PAEE na educação infantil etapa I
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico da discussão: - Resgate das transformações da educação infantil, dos movimentos sociais e da educação especial <ul style="list-style-type: none"> • Àries, 1981; Didonet, 2001; Zanconato, 1996 • Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; Base Nacional Curricular Comum, 2017; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008
		Apresentação e discussão do gráfico de evolução das matrículas de educação especial na educação infantil- Brasil 2010-2022- Censo Escolar 2022
	Passo 4	Discussão do tópico: –IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: Encaminhamento; O que indica a necessidade de encaminhamento? Quando se percebe essa necessidade em sala comum, o que é feito? Pareceres educacionais Necessidade de diagnóstico Quem tem fechado o diagnóstico no município Contexto pós pandemia. Sistematização dos conceitos e legislações discutidas, relacionando com o tópico de discussão
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Antecipação do tópico para o próximo encontro: Colaboração da Rede de apoio da área da saúde no município com a educação
		Sugestão de leitura: MENDES, E. G. Inclusão marco zero : Começando pelas creches. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. Capítulo 4 e 5.
	Passo 6	Despedidas e encerramento da sessão

SESSÃO REFLEXIVA – 05/06/2023

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Acolhimento dos participantes, apresentação dos profissionais que atuam no programa da saúde Bebê de Risco e que participarão do encontro do dia. (Terapeuta Ocupacional; Pedagoga; Enfermeira)
	Passo 2	Informe sobre o tópico da discussão: Colaboração entre profissionais da saúde- professor da sala comum- professor especialista
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Contextualização do programa de acompanhamento ao bebê de risco. Projeto estimuLAR Objetivos gerais e específicos do programa; Protocolos de avaliação; O desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos; Desenvolvimento Infantil e escola; A colaboração entre os profissionais que atuam com as crianças PAEE ou em processo de investigação.
	Passo 4	Discussão do tópico: Vocês têm conhecimento quando é efetivada a matrícula de uma criança que é acompanhada pelo programa Bebê de Risco na área da saúde? Quem comunica? Vocês têm articulação com os especialistas? Existe a colaboração dentro do ambiente escolar para discussão de caso dessas crianças? Quem colabora? Como você acredita que deveria ser a colaboração nesses casos?
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Antecipação do tópico para o próximo encontro: Colaboração entre os profissionais da escola na atuação das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
		Indicações de leitura: BORGES, Gabriela Silva Braga; FLORES, Maria Marta Lopes; SILVA, Janaina Cassiano; "A estimulação precoce de crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil", p. 225 -242. In: Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras . São Paulo: Blucher, 2016.

		FONSECA, L.M.M; SCOCHI, C.G.S. Cuidados com o bebê prematuro: orientações para a família. Ribeirão Preto FIERP, 2005.
	Passo 6	Despedidas e encerramento da sessão

SESSÃO REFLEXIVA – 19/06/2023

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Acolhimento dos participantes, apresentação da profissional psicopedagoga que conversará sobre a importância do ambiente educacional para crianças com TEA na faixa etária de 0 a 3 anos.
	Passo 2	Informe sobre o tópico de discussão: Colaboração entre os profissionais da escola na atuação das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: Características das crianças de 0 a 3 anos com TEA; O que observar; quando encaminhar; quando intervir; a importância da escola e das práticas entre os profissionais nessa faixa etária
	Passo 4	Discussão do tópico: Como ocorre a colaboração entre os profissionais na escola para beneficiar o desenvolvimento das crianças com TEA
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Antecipação do tópico para o próximo encontro: O Atendimento Educacional Especializado nas escolas de educação infantil Etapa I e a possibilidade e desafios do ensino colaborativo
		Indicações de leitura: A criança em desenvolvimento. Capítulo 3: Nascimento e primeira infância BEE, H. BOYD, D. MONTEIRO, C (tradução). A criança em desenvolvimento. 12ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Capítulo II e III:

		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
	Passo 6	Despedidas e encerramento da sessão

SESSÃO REFLEXIVA – 03/07/2023

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Acolhimento dos participantes. Resgate dos encontros anteriores para retomada das reflexões das práticas do cotidiano.
	Passo 2	Informe sobre o tópico de discussão: O Atendimento Educacional Especializado nas escolas de educação infantil Etapa I e a possibilidade e desafios do ensino colaborativo
Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópicp - Documento político sobre Orientação e organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil -NOTA TÉCNICA CONJUNTA Nº2/2015/MEC/SECADI/DPEE - Documento municipal que dispõe sobre o atendimento dos estudantes PAEE – Deliberação do COMERC nº 01 de 25 de agosto de 2015 - Ensino Colaborativo- Conceituação, definição de papéis dos profissionais e modelos de ensino colaborativo
	Passo 4	Discussão do tópico:

		- No contexto diário como as práticas colaborativas acontecem e se há possibilidade do ensino colaborativo
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Indicações de leitura: Capítulo IV: 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 CAPELLINI, V. L. M. S.; ZERBATO, A. P. O que é ensino colaborativo? São Paulo: Edicon, 2019.
	Passo 6	Despedidas e encerramento da sessão

SESSÃO REFLEXIVA – 31/07/2023

Etapa		Atividade desenvolvida
Movimento 1: Abertura	Passo 1	Acolhimento dos participantes. Retomada do encontro anterior
	Passo 2	Explanação do tópico de discussão: A parceria entre os professores do ensino comum e especializado- Limites, desafios e possibilidades

Movimento 2: Andamento	Passo 3	Introdução e contextualização do tópico: Visualização e discussão do curta metragem: EGGHUNT; Cultura colaborativa escolar como estratégia para favorecer o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos; retomada do conceito de colaboração e ensino colaborativo
	Passo 4	Discussão do tópico: - No contexto diário como as práticas colaborativas entre os professores acontecem - Vocês sentem dificuldade em trabalhar em parceria - Em quais momentos você acha mais importante para que ocorra a parceria entre os professores de acordo com a demanda da faixa etária - Como você acha que deveria ser essa parceria/colaboração?
Movimento 3: Encerramento	Passo 5	Indicações de leitura: MENDES, M. T. S. Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual . 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8021 . Acesso em: 9 maio 2023.
	Passo 6	Despedidas e encerramento da sessão

ANEXOS

ANEXO A - MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

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

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Secretaria Municipal da Educação, informo que o projeto de pesquisa intitulado **Práticas colaborativas entre professores do ensino comum e especializado em escolas de educação infantil** apresentado pelo (a) pesquisador (a), **Adriana Correa Bueno** e que tem como objetivo **principal analisar, de forma conjunta aos professores da sala comum e da educação especial a percepção acerca das práticas colaborativas nas escolas de Educação Infantil – Etapa-I** foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data: _____ de _____ 20_____

Assinatura: _____

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)