

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



**CLÁUDIA ELISA SELEGHIM BARBOSA**

**ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA REGULAR: UMA ANÁLISE  
SOBRE OS SABERES RESULTANTES DESSA INTERAÇÃO NA PRÁTICA  
PROFISSIONAL**

São Carlos  
2023

CLÁUDIA ELISA SELEGHIM BARBOSA

**ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DE ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA REGULAR: UMA ANÁLISE  
SOBRE OS SABERES RESULTANTES DESSA INTERAÇÃO NA PRÁTICA  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade de Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Regina Onofre.

São Carlos  
2023

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

**Folha de aprovação**

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado da candidata Claudia Elisa Selegim, realizada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Regina Onofre - UFSCar

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Betanea Platzer - UNIARA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Ariela Rios Vilaronga - UFSCar

À minha filha Isabella, por ser minha companheira de todas as horas, por compreender e respeitar os momentos que me ausentei para me dedicar aos estudos, pelo seu amor incondicional! Você é tudo pra mim, minha pequena.

## AGRADECIMENTOS

---

Agradeço, acima de tudo, a Deus, por ter me dado saúde, disposição, sabedoria e força para não desistir dos meus objetivos.

Aos meus pais, simplesmente por terem me dado a vida!

À minha família Selegim e a família Barbosa, que sempre me apoiaram incondicionalmente ao longo dessa jornada. Vocês foram meu pilar de força e minha fonte inesgotável de amor e motivação. Cada conquista que alcancei, neste mestrado, é também uma conquista de vocês. Dedico este trabalho a vocês, com profunda gratidão.

À minha querida e amada filha, Isabella, que com seu amor e compreensão soube respeitar o tempo que precisei me ausentar para dedicar-me aos estudos, e sempre tinha uma palavra de carinho e conforto.

Ao meu marido, André, que sempre apoiou e se orgulhou de cada conquista... muito obrigada por tudo!

Às minhas amigas especiais Adriana, Camila, Márcia e Bruna, que sempre estiveram ao meu lado, compreendendo minhas ausências e me incentivando em momentos de dúvidas e angústias. Com vocês eu posso compartilhar alegrias e desafios da educação especial, profissão que vocês exercem com amor, profissionalismo e que tenho a honra de compartilhar nossos encontros, almoços e bate-papos deliciosos. Enfim, vocês são o presente que a profissão me deu, e sei que posso contar com cada uma de vocês para a vida! Deus as abençoe infinitamente.

As companheiras de mestrado Julia, Giovana e Isabela por compartilharem as alegrias e desafios dessa jornada, vocês são demais!

Aos meus professores do mestrado, cuja sabedoria e orientação foram cruciais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Suas mentes brilhantes iluminaram meu caminho e me guiaram através dos desafios que encontrei ao longo deste estudo.

À minha querida orientadora, Marcia Regina Onofre, a quem dedico essa dissertação como forma de agradecimento por todo amparo, sabedoria e conhecimento transmitido com tanta delicadeza, paciência e profissionalismo. Obrigada por me incentivar e acreditar no meu potencial, quando eu mesma não acreditava se seria capaz. Que você continue com seu carisma entregando luz e amor aos seus orientandos. Você foi um presente de Deus para mim em forma de professora.

Às queridas professoras Carla Rios Vilaronga e Maria Betanea, por contribuírem generosamente com seus conhecimentos, aprimorando meu trabalho através do olhar atento e cuidadoso com minha pesquisa; obrigada por participarem da minha banca.

A todas as professoras da escola em que trabalho, em especial as professoras participantes da pesquisa, com as quais aprendo diariamente e compartilho minha profissão. Vocês fazem parte do meu crescimento pessoal e acadêmico, cada contribuição teve um impacto significativo no desenvolvimento desse trabalho. Vocês são essências no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE. A vocês, todo o meu carinho e reconhecimento pelo trabalho que desempenham.

Este trabalho representa o resultado de noites e dias de estudos, momentos de superação e sacrifícios feitos em prol do meu crescimento pessoal e profissional. É o resultado de minha dedicação e perseverança, orgulho que compartilho com todos.

Que esta pesquisa possa contribuir para o avanço do conhecimento em minha área de estudo, e servir de inspiração para futuras pesquisas e descobertas da área da Educação.

Com gratidão e afeto.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire

## RESUMO

Este estudo parte da perspectiva da importância do Ensino Colaborativo como proposta de cooperação entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala regular, com vistas a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Em defesa dessa premissa, e buscando pistas para a sua comprovação, esta pesquisa objetivou investigar a prática de uma professora do AEE em colaboração com três docentes das classes comuns do ensino regular de uma escola pública municipal do interior paulista, com o intuito de analisar quais saberes são mobilizados em suas ações, e refletir em que medida eles podem contribuir para o processo de formação continuada das professoras envolvidas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e autoetnografia, a partir do olhar e da imersão da pesquisadora junto à três professoras de classe regular, atuantes no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Para o desenvolvimento do estudo, foi realizada, num primeiro momento, a análise das pesquisas acadêmicas que versam sobre a temática; num segundo momento, analisou-se a prática da pesquisadora, contemplando quatro momentos reflexivos: 1) descrição da prática (o que faço?); 2) informar (o que significa isto?); 3) confrontar (como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?); e 4) reconstruir (como posso fazer diferente?); por último, foram aplicados questionários para as professoras participantes, contendo questões fechadas e abertas, visando o alcance dos objetivos propostos. O referencial teórico foi escolhido a partir do levantamento de pesquisas e autores da área, com enfoque para o campo da epistemologia da prática, para os saberes docentes e da Educação Especial – com destaque para questões voltadas para o ensino colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado. As análises realizadas acerca da literatura da área indicaram que o processo de colaboração exige formação, diálogo, reflexão e planejamento, por parte de todos os envolvidos, para que as ações se efetivem e cumpram seus papéis, especialmente, proporcionar o acesso e as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos. Com a pesquisa empírica, em triangulação com os outros dados, foi possível constatar o que a literatura já revelara, com ênfase para o entendimento da necessidade de práticas inclusivas nas escolas, e para a criação de ações pautadas na colaboração efetiva entre o professor do AEE e o docente da sala regular. Também constatou-se que os saberes docentes foram desenvolvidos em paralelo à aplicação e análise desta pesquisa, consistindo, ela mesma no produto final. Portanto, a pertinência e relevância da realização deste trabalho sobressai no que se refere à sua contribuição para o fortalecimento da prática e docente, possibilitando aos alunos vivenciarem processos educacionais consistentes e articulados, e, não menos importante, às futuras pesquisas na área da Educação Especial e Inclusiva.

**Palavras-chave:** Saberes docentes; Ensino colaborativo; Atendimento Educacional Especializado.



## ABSTRACT

This study starts from the perspective of the importance of Collaborative Teaching as a proposal for cooperation between teachers from the Specialized Educational Service (AEE) and the regular classroom, with a view to including target students in Special Education (PAEE). In defense of this premise, and seeking clues to prove it, this research aimed to investigate the practice of an AEE teacher in collaboration with three teachers from common classes of regular education at a municipal public school in the interior of São Paulo, with the aim of analyzing which knowledge is mobilized in their actions, and reflect on the extent to which they can contribute to the process of continued training of the teachers involved. This is a qualitative and autoethnographic research, based on the researcher's perspective and immersion with three regular class teachers, working in elementary school I (1st to 5th year). To develop the study, initially, an analysis of academic research on the topic was carried out; Secondly, the researcher's practice was analyzed, covering four reflective moments: 1) description of the practice (what do I do?); 2) inform (what does this mean?); 3) confront (how did I become this way? How did I end up acting this way?); and 4) rebuild (how can I do it differently?); Finally, questionnaires were administered to the participating teachers, containing closed and open questions, aiming to achieve the proposed objectives. The theoretical framework was chosen based on a survey of research and authors in the area, focusing on the field of epistemology of practice, teaching knowledge and Special Education - with emphasis on issues focused on collaborative teaching and Specialized Educational Service. The analyzes carried out on the literature in the area indicated that the collaboration process requires training, dialogue, reflection and planning, on the part of everyone involved, so that the actions are carried out and fulfill their roles, especially, providing access and the necessary conditions for student learning. With empirical research, in triangulation with other data, it was possible to verify what the literature had already revealed, with an emphasis on understanding the need for inclusive practices in schools, and creating actions based on effective collaboration between the AEE teacher and the regular classroom teacher. It was also found that teaching knowledge was developed in parallel to the application and analysis of this research, itself consisting of the final product. Therefore, the pertinence and relevance of carrying out this work stands out in terms of its contribution to strengthening practice and teaching, enabling students to experience consistent and articulated educational processes, and, not least, future research in the area of Special Education and Inclusive.

**Keywords:** Teaching knowledge; Collaborative teaching; Specialized Educational Service.

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GP-FOREESP – Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial

HTPC – Horário de trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Horários de Trabalho Pedagógico Individual

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UFscar – Universidade Federal de São Carlos

Unesp – Universidade Estadual Paulista

## Lista de Quadros e Figuras

<b>Quadro 1</b> - Roteiro para ação reflexiva .....	36
<b>Quadro 2</b> - Identificação das participantes .....	41
<b>Quadro 3</b> - Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .....	46
<b>Quadro 4</b> - Síntese das abordagens temáticas das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .....	50
<b>Quadro 5</b> - Síntese do levantamento BDTD e CAPES .....	53
<b>Figura 1</b> - Dados Lúdicos – recurso utilizado para produção textual .....	59
<b>Figura 2</b> - Atividade com palitos de sorvete (palitos com sugestões de palavras para serem utilizadas na Introdução, desenvolvimento e conclusão dos textos a serem produzidos) .....	61
<b>Figura 3</b> - Atividade com palitos de sorvete (Alunos do 5 <sup>o</sup> ano B com seus envelopes contendo os palitos de sorvetes para produção textual) .....	61
<b>Figura 4</b> - Atividade com palitos de sorvete (Sugestões de palavras escritas no quadro negro) .....	62
<b>Figura 5</b> - Atividade com palitos de sorvete (Produzindo os textos) .....	62
<b>Figura 6</b> - Gilberto de Campos Nogueira “Casa do Ulysses” .....	64
<b>Figura 7</b> - Alessa Heyer Redi “Relógio” .....	64

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 Ponto de partida: inquietude de uma professora pesquisadora.....	17
1.2 Problema de pesquisa e justificativa.....	21
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO: SABERES DOCENTES E ENSINO COLABORATIVO/COENSINO</b> .....	<b>23</b>
2.1 Saberes docentes .....	23
2.2 Ensino Colaborativo ou Coensino.....	28
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>34</b>
3.1 Descrição metodológica: procedimentos para a coleta de dados.....	35
3.1.1 Levantamento de dados nas plataformas digitais: a relação entre ensino colaborativo, AEE e saberes docentes na produção acadêmica.....	35
3.1.2 A autoetnografia como método de pesquisa.....	35
3.1.3 Descrevendo a pesquisa de campo.....	37
3.1.3.1 <i>Lócus investigativo</i> .....	38
3.1.3.2 <i>Produção dos dados</i> .....	38
3.1.3.3 <i>Perfil das professoras participantes</i> .....	41
3.1.3.4 <i>Eixos de análise</i> .....	43
<b>4 O QUE DIZEM OS DADOS ACADÊMICOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES</b> .....	<b>45</b>
4.1 Banco de Teses e Dissertações da CAPES.....	45
4.2 Base de dados da <i>SciELO</i> .....	51
4.3 Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) .....	52
<b>5 A PESQUISADORA E PROFESSORA DE AAE: UMA AUTOETNOGRAFIA REFLEXIVA</b> .....	<b>55</b>
5.1 Descrever: O que eu faço? (planos de aulas) .....	55
5.2 Práticas colaborativas .....	57
5.3 Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações? .....	65
5.4 Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? .....	66
5.5 Reconstruir: Como posso fazer diferente essa prática? Como posso me transformar? .....	69
<b>6 AS PRÁTICAS COLABORATIVAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR</b> .....	<b>73</b>
6.1 Análise, discussão e triangulação dos dados.....	73
6.2 Os saberes resultantes dessa pesquisa: o produto final .....	86
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A – TCLE</b> .....	<b>96</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES</b> .....	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a busca por abordagens pedagógicas eficazes e inclusivas tem se tornado uma prioridade para promover aprendizagens significativas e enriquecedoras. Entre as estratégias emergentes, o ensino colaborativo tem ganhado destaque como uma abordagem que valoriza a interação entre professores e alunos, bem como a cooperação entre os próprios professores. Além disso, a compreensão dos saberes docentes, ou seja, do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores mobilizam em sua prática, torna-se fundamental para a viabilidade de um ambiente de aprendizagem efetiva.

O ensino colaborativo, definido como a prática em que dois ou mais professores trabalham juntos para planejar e ministrar aulas, vem sendo reconhecido por sua capacidade de atender à diversidade de necessidades dos alunos, especialmente daqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A colaboração entre docentes de diferentes áreas e com expertise variada enriquece a perspectiva pedagógica, permitindo a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e a construção conjunta de estratégias pedagógicas mais eficazes.

No entanto, a implementação bem-sucedida do ensino colaborativo requer uma compreensão aprofundada dos saberes docentes. Os saberes docentes abrangem não apenas o conhecimento das disciplinas, mas também as estratégias de ensino, a compreensão das características individuais dos alunos, a gestão da sala de aula e a sensibilidade para promover ambientes inclusivos. Investigar como esses saberes são mobilizados no contexto do ensino colaborativo é essencial para aprimorar as práticas pedagógicas e promover um ensino de qualidade.

Esta dissertação visa explorar a interseção entre o ensino colaborativo e os saberes docentes, investigando como a colaboração entre professores do Ensino Educacional Especializado (AEE) e do ensino regular influencia na forma como os saberes são construídos, compartilhados e aplicados no contexto educacional. A pesquisa também busca compreender de que maneira essa interação impacta a eficácia do ensino e a aprendizagem dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Em consonância com alguns autores, partimos da premissa de que a educação inclusiva é um grande desafio, todavia, passível de ser aprimorada mediante a (re)organização dos espaços escolares, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença, além do trabalho em colaboração – em que os conhecimentos são respeitados e somados para alcançar um objetivo maior (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

No cenário atual, tanto os professores de educação especial quanto os da classe regular, possuem uma demanda excessiva de trabalho, não existindo tempo propício para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho para atuarem de maneira colaborativa. Então, como favorecer e melhorar essa questão da falta de tempo para ambos e firmar essa parceria?

Entendemos que o professor do ensino regular é um dos agentes mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Assim como também sabemos que o desafio é grande, e requer apoio de outros profissionais, dentre eles, o professor de AEE.

É importante destacar que considerável parte da literatura (ZERBATO, 2014; CAPELLINI, 2004; MENDES; ZANATTA, 2005; MILANESI, 2012; PETERSON, 2006; RABELO, 2012; BUSS; GIACOMAZZO, 2019; PINTO; FANTACINI, 2018; SANTOS; COSTA, 2020), tem apontado o modelo de ensino colaborativo ou coensino como opção para responder aos desafios da inclusão escolar, tendo em vista que os professores, habitualmente, relatam que não tiveram formação para atuar com os alunos PAEE.

Este modelo de prestação de serviço, no qual os professores de ensino regular e especializado dividem a responsabilidade pelo grupo de alunos, se constitui como uma parceria, em que os dois profissionais compartilham planejamento, execução e avaliação da aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais.

Quando o tomamos como base, partimos da ótica dos direitos humanos, pois, na medida em que eles avançam, as desigualdades diminuem no universo escolar. Portanto, a ideia é equiparar as condições de acesso e permanência neste contexto e garantir, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a aprendizagem máxima possível de todos os alunos.

Acredita-se que, mesmo que a formação inicial ou continuada dos professores não tenha oferecido embasamento teórico para trabalhar com alunos

PAEE, no modelo proposto, é possível a realização de um trabalho compromissado quando há a disponibilidade e a responsabilidade com a educação para todos a partir da coletividade no espaço educativo.

No contexto de formação do profissional de AEE, sabemos que, muitas vezes, os conhecimentos advindos das universidades se distanciam da prática pedagógica, e o professor, tanto do AEE como da sala regular, acabam aprendendo com a prática e com as parcerias colaborativas entre os pares. A partir disso, passam a estabelecer as articulações necessárias para atender cada especificidade dos alunos com deficiência e também de toda a sala de aula do ensino regular.

No entanto, muitos professores do ensino regular se queixam de nunca terem recebido uma formação para atuar com esse público, em sua trajetória profissional, buscando por esses conhecimentos específicos a partir do momento em que identificam essa necessidade, ou seja, quando recebem o aluno PAEE em sala de aula. Por essa razão, defendemos a proposta ensino colaborativo/coensino, uma vez que, ao se estabelecer uma relação colaborativa, cria-se um “empoderamento mútuo” (WEST; IDOL, 1990), de forma que o professor de Educação Especial não se coloca como uma ameaça ao trabalho do professor da classe regular, mas, sim, como uma espécie de instrumento para o enfrentamento conjunto dos problemas, cujo papel culminará na construção de conhecimentos voltados para a solução deles (PAZ; VICTOR, 2020).

Nessa perspectiva, os professores podem contar com o apoio do profissional de AEE (quando a escola tem esse profissional), sendo essa parceria de suma importância também para a formação pessoal dos docentes, pois a proposta do coensino parte do pressuposto de que deve haver uma remodelação do papel, tanto do professor do AEE quanto do docente do ensino regular. A respeito disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) apontam que esse tipo de ensino pode resultar, se adequadamente instaurado, em benefício para os estudantes e profissionais envolvidos, impulsionando a motivação para ensinar e contribuindo para sua formação profissional.

Partindo das inquietações suscitadas na prática profissional da pesquisadora e participante deste estudo, junto às demais professoras da rede, envolvidas no processo, o trabalho inicia-se com um breve relato sobre os caminhos que levaram ao contato com o mestrado profissional e o interesse da

pesquisadora pela temática do ensino colaborativo.

Logo após, são indicados o problema de pesquisa e a relevância da realização deste trabalho para a ampliação dos conhecimentos da área da Educação Especial, justificando sua execução.

No segundo capítulo, nos debruçamos sobre a exposição do referencial teórico na elucidação conceitual do ensino colaborativo/coensino e dos saberes docentes. O terceiro capítulo explicita os caminhos metodológicos da pesquisa, expondo a descrição metodológica e os procedimentos, envolvendo a seleção dos estudos que fundamentam a busca dos dados, bem como a abordagem adotada nesta pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a produção acadêmica e a análise de tais dados, coletados em algumas das bases de dados mais relevantes cientificamente, a fim de verificar o que tem sido discutido sobre o ensino colaborativo no Brasil, nos últimos dez anos.

O capítulo cinco é dedicado à autoetnografia da pesquisadora e professora de AEE, por meio de camadas descritivas e reflexivas de sua experiência profissional e a relação estabelecida com esta pesquisa.

O sexto e último capítulo buscou contemplar a completude deste trabalho, com a aplicação e exposição da pesquisa de campo. Por meio da triangulação dos dados obtidos em toda a pesquisa, elaboramos a análise e discussão dos dados empíricos. O cruzamento dos dados, com respaldo do referencial teórico, nos permitiu obter resultados que comprovam a eficácia do ensino colaborativo para a Educação Especial, muito embora, essa prática não seja ainda amplamente conhecida, como evidenciaram os dados acadêmicos. Outrossim, ficou claro que os saberes docentes se concretizam nas entrelinhas dos resultados da pesquisa empírica, uma vez que esta direcionava para o ensino colaborativo, do qual, os saberes resultantes podem ser descritos a partir do cruzamento das respostas das participantes e as quatro classificações teóricas de tais saberes.



## 1.1 Ponto de partida: inquietude de uma professora pesquisadora<sup>1</sup>

Marcada por uma história de vida pessoal e profissional que possibilitou a construção de um olhar atento à determinadas questões sobre minha carreira, minha formação, minha postura e meu perfil identitário foram se constituindo na medida em que me inseri no contexto escolar. Somado a isso, também fazem parte desse processo, os momentos significativos que selam a minha identidade como mulher: casada, mãe de uma menina, pedagoga e especialista em Educação Especial.

Desde muito jovem, sempre tive uma jornada de estudos e trabalho compartilhados e, mesmo não sendo uma tarefa fácil, mantive a força necessária para não desistir, e seguir com meus objetivos. Quando ingressei na carreira como professora, minha formação inicial foi o magistério<sup>2</sup>. Ao término do magistério, passei a atuar como professora contratada em uma sala de aula regular do 2º ano do Ensino Fundamental, na rede pública de uma cidade de porte médio, do interior do estado de São Paulo.

Minha experiência em sala de aula no ensino regular foi de 6 meses, no ano de 2023 e, nesse mesmo ano, recebi um convite para trabalhar em uma escola de Educação Especial, recém inaugurada – também no município em questão –, para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nela, atuei durante o período de 2003 a 2009 e, sem nenhuma experiência no âmbito da educação especial, me aventurei nessa área e me identifiquei com o trabalho realizado. Nessa época, contei com o apoio significativo de cursos de formação continuada, oferecidos pela rede municipal, em parceria com profissionais da saúde (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos); também contei com o apoio de colegas de trabalho que já tinham experiência, e que contribuíram para a construção do meu conhecimento e atuação, no início da docência.

---

<sup>1</sup> Nesta seção, optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular, por tratar-se da experiência pessoal da pesquisadora, no intuito de demonstrar a profunda aproximação entre a pesquisadora e o desenvolvimento de sua vida pessoal e profissional, o que, sem dúvida, fundamenta suas motivações para a realização da presente pesquisa.

<sup>2</sup> “Magistério é o nome dado para o **cargo de professor**, envolvendo todo o seu exercício dentro desta profissão. Entre as principais funções do magistério está à docência, ou seja, **o ensino e a educação**, tarefa prioritária dos **professores**.” Disponível em: <Significado de Magistério (O que é, Conceito e Definição) - Significados>. Acesso em: 12 ago. 2023. O magistério foi extinto a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Durante esse período, concomitantemente ao meu trabalho na escola especializada, cursei a Licenciatura em Pedagogia, em uma instituição privada (2003-2006). Em paralelo à universidade e ao trabalho, também realizei cursos de formação voltados para o ensino de crianças com TEA e patologias associadas – todos orientados pelo método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication-handicapped Children*), que em português significa “Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação”. Ao término do curso de Pedagogia, no ano de 2006, realizei uma Pós-graduação em Educação Especial.

Em 2010, tirei uma licença sem vencimentos, na escola especializada, e fui trabalhar como Tutora à Distância em um curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EAD), de uma universidade privada. Em 2012, ingressei por meio de concurso público, na rede municipal de um município de porte médio, do interior de São Paulo, para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qual, atualmente, exerço a função de pedagoga especialista, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sala de aula do ensino regular, na perspectiva do ensino colaborativo, no âmbito da Educação Inclusiva.

Em 2021, concluí o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (pela Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação - FATECE), motivada pela concepção de que o professor deve estar em constante aprendizagem, atualizando-se continuamente. E, exatamente nesse contexto de buscar com frequência um aprimoramento profissional, em 2020 me inscrevi, como aluna especial, na disciplina “O saber dos professores, a formação e o trabalho docente: elementos para uma epistemologia da prática profissional”, do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Rio Claro. O objetivo da disciplina era estudar o saber dos professores no trabalho e sua formação docente – fator que potencializou meu interesse em continuar os estudos, de forma mais investigativa, em meu próprio local de trabalho.

Nesse sentido, diante da proposta de realização de mudanças no modelo do Atendimento Educacional Especializado, nas unidades educacionais do município investigado neste estudo, e da busca por uma alternativa de trabalho que repensasse os modelos de AEE extra classe e os modelos de atendimento, nos quais os profissionais pudessem elaborar práticas e estratégias inovadoras, na perspectiva da diversidade e, que trabalhassem de maneira colaborativa.

Durante os meses de agosto a novembro, do ano de 2019, a Coordenadoria de Educação Especial, junto ao Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, ofertou a formação “Inclusão Escolar e pressuposto do coensino”, certificado pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP – São Carlos), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, totalizado em 60 horas. Nessa esteira, ressaltamos que o ensino colaborativo/coensino já vem sendo implementado há alguns anos na cidade de São Carlos. Além disso, a universidade atuou (e atua) em parceria com os profissionais da educação para a implementação efetiva dessa modalidade de ensino, no município investigado neste estudo.

Recebemos essa formação – que considero ter sido também essencial para o meu crescimento profissional – para que nossa prática, enquanto educadores, fosse repensada e organizada, de maneira que os professores do AEE passassem mais tempo em sala de aula, e planejassem, junto aos professores do ensino regular, suas aulas.

Em 2020, enfrentamos o início da pandemia de COVID-19<sup>3</sup>, que, dentre outras ações, culminou no isolamento social dos indivíduos para contenção da transmissão<sup>4</sup> da doença. A pandemia de COVID-19 forçou a população mundial a ressignificar sua forma de viver, para frear os números de casos positivos da doença e, em muitos casos – incluindo a educação escolar –, foi estabelecida a necessidade de o exercício do trabalho se dar em casa, o chamado *home office*.

A partir do ensino remoto<sup>5</sup>, foi possível dar continuidade ao trabalho de educadora, em colaboração com os professores do ensino regular que possuíam alunos público-alvo da educação especial. O contexto do ensino remoto suscitou

---

<sup>3</sup> “A pandemia de COVID-19, também conhecida como **pandemia do coronavírus**, é uma doença causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2, denominado cientificamente como SARS-CoV-2. O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Até 22 de maio de 2023, 676.609.955 casos foram confirmados, em 228 países e territórios, com 6.881.955 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das mais mortais da história. A OMS declarou o fim da PHEIC causada pela pandemia no dia 5 de maio de 2023.” (BRASIL, 2021).

<sup>4</sup> A contaminação ocorre “por meio do contato direto com outra pessoa infectada, por gotículas respiratórias expelidas no ar (tosse e espirro) e aerossol (gotículas respiratórias menores)”. (BRASIL, 2021).

<sup>5</sup> Para além dos desafios enfrentados nessa adaptação forçosa, outros problemas emergiram no contexto educacional da rede pública brasileira, como a exclusão digital, que levou grande parte dos estudantes a interromperem as atividades escolares, o que reverberou numa defasagem educacional ainda maior.

diversas mudanças no modo de interação entre professores e alunos, e, conseqüentemente, na construção dos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar da importância de se discutir os problemas que envolvem a dinâmica do ensino colaborativo, e como isso é importante para que a estrutura, as teorias, os métodos e as práticas possam se aperfeiçoar, existem alguns entraves que dificultam esse processo, sendo eles: o tempo disponível para a articulação entre os dois profissionais; e a formação continuada do professor de sala regular, do profissional do AEE e dos demais profissionais que trabalham com os alunos PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Essas e outras questões precisam ser revistas para que o ensino colaborativo seja uma prática de sucesso, tanto no município investigado nesta pesquisa, quanto em outros municípios do país.

E, foi através de algumas inquietações, após essa formação – assim como a participação na disciplina supracitada, como aluna especial, na UNESP –, que vislumbrei a possibilidade de continuar me aprofundando nos estudos, por meio do ingresso no Mestrado Profissional em Educação. O olhar para o contexto de trabalho, a partir de uma postura investigativa e de pesquisadora, está sendo desafiante e de fundamental importância para reflexão e reconstrução de minha prática profissional, possibilitando novas e significativas aprendizagens, referenciadas por pesquisas e teóricos da área da Educação, de alto nível.

Nesse sentido, realizei um levantamento sobre as pesquisas da área, mapeando estudos diversos sobre o assunto, procurando retratar a temática através das posições de outros pesquisadores, a fim de compreender o que vem sendo estudado nos últimos anos, acerca da temática.

Minha busca caminhou no sentido de evidenciar propostas investigativas voltadas para o meu objetivo, aqui proposto: investigar minha prática no Atendimento Educacional Especializado em colaboração com professoras das classes regulares de uma escola pública municipal, buscando analisar quais saberes são mobilizados em suas ações, e refletir, em que medida eles podem contribuir para o processo de formação continuada, por meio do ensino colaborativo.

Percorrer a minha trajetória como pessoa, pedagoga especialista em Educação Especial e pesquisadora, caminha no sentido de reforçar a importância da profissionalização docente, tanto de professores do ensino regular, quanto de professores do AEE, no que diz respeito às práticas colaborativas, com a finalidade

de melhorar o processo educativo que envolve o atendimento vivenciado pelos alunos da Educação Especial.

Dessa maneira, apresento, a seguir, a problemática que norteia esta pesquisa, bem como esta se justifica, enquanto relevância, pertinência à área da Educação Especial e contribuição para o desenvolvimento de novas perspectivas das práticas de ensino colaborativo entre professores de AEE e de ensino regular.

## **1.2 Problema de pesquisa e Justificativa**

Como bem apontam Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, deve haver uma ação colaborativa entre o professor de educação especial “com o professor da classe regular nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 62), enaltecendo-se a parceria e o trabalho em equipe, numa perspectiva colaborativa.

A partir das leituras realizadas e das inquietações suscitadas, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: de que forma a prática do ensino colaborativo e o AEE podem contribuir para a prática profissional das quatro professoras participantes deste estudo no que diz respeito à aquisição de novos saberes do professor do ensino regular?

Nesse sentido, destaca-se que o desafio reside na busca por estratégias que possam melhorar a qualidade da educação, e promover a formação continuada, por meio da colaboração entre os docentes de ensino regular e os professores do Atendimento Educacional Especializado.

O ensino colaborativo se mostra, portanto, como elemento de grande importância no universo educativo uma vez que proporciona benefícios, não apenas para um profissional específico – seja ele o professor da classe regular ou o do AEE –, mas para a sala como um todo. Nesse movimento, as experiências compartilhadas se transformam em práticas cada vez mais ricas de conhecimentos e ações. Ademais – e talvez o mais importante –, o ensino colaborativo se transforma em ferramenta para a inclusão dos alunos PAEE e em melhorias também para os alunos da sala regular, garantindo assim um ambiente democrático e inclusivo favorecedor da aprendizagem de todos os alunos.

Nesse contexto, a contribuição desta pesquisa, portanto, é a de valorizar ações de formação continuada para os professores sobre as práticas do ensino colaborativo, visto que essa é uma modalidade que está sendo implementada recentemente na rede pública de um município de médio porte, do interior do estado de São Paulo, iniciada através de um curso de formação realizado, apenas, para os professores do AEE, que ficaram incumbidos do trabalho de compartilhar esse conhecimento com todos os agentes envolvidos no ambiente escolar, a fim de melhorar os processos educativos.

Desse modo, esta pesquisa se justifica a partir de sua alta relevância para a reflexão e inserção de práticas docentes colaborativas, na perspectiva da Educação Especial e do ensino regular, com o propósito de ressignificar o trabalho docente, criando novos saberes para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem.

## **2 REFERENCIALTEÓRICO: SABERES DOCENTES E ENSINO COLABORATIVO/COENSINO**

A compreensão do caminho trilhado pelos autores da epistemologia da prática com recorte para o entendimento dos saberes docentes nos permite tecer um olhar para o protagonismo do professor e o seu papel como pesquisador da própria prática, e que mobiliza um conjunto de saberes em sua ação.

Caminhando nessa direção e, com vistas a uma perspectiva de educação inclusiva, apoiamos-nos em autores que defendem o ensino colaborativo como caminho necessário para a superação das discrepâncias encontradas nas escolas, visando a parceria e a motivação entre diferentes profissionais em prol do benefício dos alunos e profissionalização dos professores.

### **2.1 Saberes docentes**

Atualmente, diversos pesquisadores que investigam a respeito da formação de professores, sobretudo as questões referentes aos saberes docentes, têm buscado compreender quais destes estão presentes na prática pedagógica.

Os “saberes docentes” podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores desenvolvem e mobilizam em sua prática pedagógica.

Gauthier *et al.* (1998) assinalam que, ao longo dos anos, o ensino passou por diferentes fases, apontando uma “cegueira conceitual”, que pode ser resumida na ideia de que, para ensinar, bastaria conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, intuição, experiência e cultura. Discorrem, também, sobre um reservatório de saberes que são necessários ao ensino, e a maneira como os professores mobilizam tais saberes.

Esse reservatório agrupa quatro tipos de saberes: o saber disciplinar, que se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e que correspondem à diversas áreas do conhecimento, ou seja, “saber a matéria”; o saber curricular, que faz referência aos “programas” que lhe servem de guia para planejar e avaliar; o saber das ciências da educação, que faz referência à maneira do professor existir profissionalmente, ou seja, as bases teóricas; e o saber da tradição pedagógica, o saber das aulas, nas quais cada professor faz sua própria representação da escola que o determina, antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores

(na universidade). O professor é adaptado e modificado pelo saber experiencial que, por sua vez, trata de jurisprudência particular; saber experiencial – o que assume, muitas vezes, a forma de uma atividade de rotina, e que é feito de mil truques que “funcionam” ou que os professores acreditam que funcionam.

Outra perspectiva importante é o "modelo dos saberes docentes", de José Gimeno Sacristán (1986), que identifica quatro tipos de saberes necessários para o exercício da docência:

1. Saberes da prática: Conhecimentos adquiridos na interação com os alunos e no contexto da sala de aula;
2. Saberes da experiência: Reflexões sobre a própria prática e a construção de um repertório de estratégias eficazes;
3. Saberes disciplinares: Domínio do conteúdo da disciplina que o professor ensina;
4. Saberes curriculares e sociais: Compreensão das dinâmicas curriculares e das influências socioculturais na educação.

De acordo com Shulman (1987) *apud* Almeida *et al.* (2019), o ato de ensinar envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Sendo assim, as práticas formativas dos docentes precisam levar em consideração uma profunda reflexão sobre sua prática pedagógica e ir além das fórmulas e ações mecânicas de transmissão de um determinado saber.

No que diz respeito à compreensão, esta refere-se ao fato de como o professor entende a disciplina que ensina de maneira crítica e como ela pode se tornar acessível aos alunos. Em relação à transformação, esta envolve cinco processos: a) preparação (criar condições para que os alunos aprendam); b) representação (envolve maneiras alternativas de se apresentar os conteúdos, utilizando diversos recursos); c) seleção (escolhas e condução das atividades); d) adaptação (manejo da sala de aula). Segundo o autor, “é por meio da ação e do raciocínio pedagógico que os conhecimentos que se encontram na base da docência são transformados durante o desenvolvimento profissional do professor” (ALMEIDA *et al.*, 2019).

A respeito dos saberes dos professores, Tardif (2002) divide-os da seguinte maneira:



Saberes da Formação Profissional (ideologia pedagógica): são ofertados ao longo do processo de formação inicial ou continuada, assim como os saberes que se relacionam com algumas técnicas e com o saber-fazer, e são obtidos durante a formação. Como exemplo, tem-se a pedagogia ativa, que se apoiou na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento para justificar proposição de normas.

Saberes Disciplinares: são aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas definidas pela universidade e produzidos durante a história da humanidade pela própria sociedade. Além disso, são incorporados na prática docente. Como exemplo, tem-se as ciências exatas, humanas, biológicas, entre outras.

Saberes Curriculares: correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar categoriza, são preparados para serem transmitidos aos alunos e aplicados em sala de aula.

Saberes Experienciais: são os saberes advindos da experiência de trabalho e que servem de base para o saber que atuará como alicerce da prática das competências profissionais. Incorporam-se às experiências individuais e coletivas, incluído o “habitus” de saber-fazer e de saber-ser. Na concepção de Tardif (2002), os saberes experienciais dos professores são decorrentes de um processo de construção individual mas que, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio da vivência de situações específicas no ambiente escolar bem como nas relações estabelecidas com os estudantes e demais professores.

Segundo Tardif (2000),

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem e utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 13)

Esse ponto de vista considera que o profissional, sua prática e seus saberes são inseparáveis e se transformam, e enfatiza que, estudar os professores sem estudar o trabalho e seus saberes, seria algo inconsistente e frágil. Além disso, é importante lembrar que os professores, ao longo de suas carreiras, irão eventualmente empregar uma variedade de teorias, conceitos e técnicas de acordo com suas necessidades, uma vez que tiram proveito dessa diversidade, e sua própria compreensão da prática não é unitária.

Assim, tais observações implicam que os professores precisam empreender uma série de ações para atingir múltiplos objetivos simultâneos para os quais, em última instância, um conjunto de teorias, conceitos e técnicas não é suficiente, ou seja, condizentes com o uso integrado no trabalho (TARDIF, 2000). É importante questionar, também, outro fator: até que ponto essa ação prevista para a sala de recursos também é pensada na preparação/formação do professor para o AEE?

De acordo com Tardif (2002, p. 241), “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação dos professores deveria, em boa parte basear-se nesses conhecimentos”. O autor frisa que é estranho que a formação de professores tenha sido – e ainda seja nos dias atuais, marcada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesses pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. (TARDIF, 2008, p. 241)

Para Nóvoa (2017, p. 1116), é preciso que toda formação seja influenciada pela dimensão profissional e na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. Essa formação deve funcionar em alternância com momentos de amparos teóricos nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos dos trabalhos nas escolas. Sobre isso, o autor cita duas palavras-chave: convergência e colaboração, e aponta para a importância da horizontalidade com relação ao ensino das disciplinas, que precisa ser amparada por “temáticas de convergência”.

Isto significa que o conhecimento do professor precisa estar “ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e na formação do ser humano” (NÓVOA, 2017, p. 1116). No tocante à colaboração, é importante frisar que ela vai ao encontro desse trabalho, uma vez que ela “organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116).

Segundo Pimenta (1999), os saberes dos professores são compostos e determinados pela prática a partir das reais necessidades que vivenciam. No entanto, embora sejam mobilizados a partir de problemas que dela surgem, a autora não perde de vista a importância da teoria educacional no processo, e resgata o envolvimento do professor em seu próprio processo de formação no que diz respeito à reconstrução de saberes iniciais correlacionados com sua prática, vivências e experiências.

Pimenta (2002) também se apoia em Schön (1992) para definir a ação docente e os saberes adquiridos pelos professores no campo da epistemologia da prática. Ou seja, parte da valorização da prática profissional como base para a construção de conhecimento, sendo esse movimento considerado como uma bagagem implícita e interna que está presente na ação e que é realizada através de operações cognitivas como a reflexão, análise e problematização – que têm como propósito a busca de saídas para questões que envolvem a prática).

No entanto, diante dos acontecimentos inerentes ao cotidiano da escola, esse conhecimento torna-se insuficiente ao impor outras soluções ao professor. Este processo, denominado reflexão na ação, ajuda a consolidar os conhecimentos e experiências acumulados pelo professor no que diz respeito à sua ação pedagógica, e são mobilizados, quando necessário, em situações semelhantes, representando um conhecimento prático (PIMENTA, 2002).

À medida que as bases de saberes são superadas, ou seja, quando não respondem adequadamente aos novos desafios, os professores precisam buscar por novas explicações que emergem da construção de uma análise mais aprofundada da situação e que envolvem as seguintes etapas: contextualização, problematização e teorizações, que culminam em possíveis esclarecimentos. Esse movimento, intitulado por Schön (1992) como reflexão sobre a reflexão na ação, segundo Pimenta, [...] “abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar de o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Para Tardif (2002), o saber é uma construção social resultante do conjunto de relações partilhadas por um grupo de pessoas de uma mesma instituição que compartilham de objetivos comuns relacionados ao ensino e apresentam formação semelhante. Dessa maneira, o ato de ensinar e “o saber-ensinar” evoluem com o tempo e as mudanças sociais já que os conteúdos, as formas e as modalidades

dependem da história dos programas escolares e das concepções pedagógicas. O saber é, então, alinhado e adaptado através do percurso feito pelo professor no desenrolar de sua atividade docente, proporcionando, conseqüentemente, “[...] todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas” (TARDIF, 2002, p. 13).

Diante dos conceitos apresentados, é possível refletir que os fundamentos de Tardif e de outros autores que tratam sobre o saber docente nos levam a reconhecer que não há conhecimento definitivo e único, nem mesmo inferiores ou sobrepostos uns aos outros pela função desenvolvida ou mesmo pela qualificação acadêmica. Mostram, também, a importância de valorizar e reconhecer habilidades e talentos de cada professor, os quais são legitimados com saberes relativos ao grupo do qual contribuem e não de um profissional em específico.

## **2.2 Ensino Colaborativo ou Coensino**

O coensino é um serviço em prol da inclusão escolar que propõe o trabalho em parceria entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular em sala de aula. Conhecido também como ensino colaborativo, este tipo de serviço faz parte da proposta de diferentes países para enriquecer a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas regulares (VILARONGA, 2014).

Apontado como uma estratégia bastante favorável, este tipo de serviço é entendido como uma possibilidade na qual professores do ensino regular e da Educação Especial têm para atuar juntos no mesmo espaço físico, co-responsabilizando-se pelo processo de ensino aprendizagem no tocante ao planejamento, execução e avaliação de um conjunto de alunos, envolvendo aqueles com deficiência (BUSS; GIACOMAZZO, 2019).

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2016), no coensino, um professor generalista e um professor especialista partilham todas as responsabilidades da sala de aula, ou seja, preparam o plano, orientam, estabelecem regras, constroem atividades e também avaliam o ensino para os diferentes grupos de alunos. Este serviço de atendimento educacional surge como uma alternativa às salas de recursos multifuncionais (SRMs), classes especiais em resposta às necessidades de integração escolar dos alunos do PAEE (envolvendo

os recursos necessários quando um aluno é inserido em uma classe regular para a sala de aula – inclusive os professores especializados).

De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), regulamentada pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a Educação Especial

é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular dentro da perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2011, p. 16)

Por conseguinte, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou com altas habilidades e/ou superdotação nas escolas comuns do ensino regular bem como promover a oferta de AEE no contraturno, de modo a promover o acesso e as condições adequadas para uma educação de qualidade por meio de um ensino que elimine as barreiras físicas e de aprendizagem.

A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, em seu art. 12 (BRASIL, 2009), estabelece que, para atuar no atendimento especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência bem como possua formação específica na Educação Especial<sup>6</sup>. Em outras palavras, ele precisa ser especialista nesta área, porém, sua primeira formação pode ser em qualquer curso que lhe possibilite lecionar.

Ainda de acordo com essas diretrizes, o AEE deveria ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncional da própria escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização e, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado público ou privados sem fins lucrativos conveniado com as Secretarias de Educação (BRASIL, 2009). Contudo, estudos nacionais e internacionais apontam a necessidade de promover novas perspectivas para o AEE a fim de aproximar os profissionais que atuam com os alunos PAEE.

Mesmo que a diretriz supracitada abarque este aspecto, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015) e demais legislações sinalizam que podem ser

---

<sup>6</sup> Atualmente, diversas instituições de ensino – públicas e privadas, oferecem o curso de Licenciatura em Educação Especial, nas modalidades presencial e à distância.

realizadas, também, outras medidas específicas e individualizadas tendo em vista os inúmeros benefícios e contribuições quando o AEE é construído com base nos princípios do ensino colaborativo ao invés de se dar no âmbito da sala de recursos.

Além disso, não se pode perder de vista as atribuições do professor de Educação Especial que vai atuar nesse serviço de apoio à inclusão escolar. Elas estão estabelecidas nas orientações para a Organização de Centros de AEE, que compõem a Nota Técnica SEESP/GAB/nº09/2010:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL, 2010, pp. 4-5)

Entre as diversas funções listadas ao professor de Educação Especial, destaca-se o item 4, que trata sobre a articulação que deve ser estabelecida entre o profissional do AEE e o professor da classe regular com vistas à disponibilização de serviços e recursos, além do desenvolvimento das atividades que incluam a

participação e a aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, professor especializado e professor da classe regular cooperam coletivamente na elaboração do planejamento, das avaliações e das estratégias pedagógicas, favorecendo o acesso ao currículo e o aprendizado dos alunos em sua totalidade (sendo estes público-alvo da Educação Especial (PAEE) ou não) (SILUK, 2014). A colaboração, portanto, é vista como um conceito amplo que engloba o coensino, que nada mais é do que uma das formas pelas quais ela acontece.

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais como forma de responder às demandas relacionadas às práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, tendo definidas as seguintes características:

Opção de prestação de serviços pela qual os alunos do público-alvo da Educação Especial recebem educação especializada e serviços relacionados no próprio contexto da sala comum da escola regular. Há dois ou mais profissionais 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 educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem. Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupo podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado. Os coprofessores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos” e não “os meus e os seus estudantes”. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 34)

Na modalidade do ensino colaborativo, o apoio é centrado na classe regular e não na remoção dos alunos público-alvo da Educação Especial das salas de aulas regulares. Além disso, é caracterizado por apresentar diferentes modelos de organização, sendo eles:

- 1) Um professor e um assistente: os dois estão na sala de aula, contudo apenas um dá instruções, enquanto o outro monitora a sala e auxilia os alunos que necessitam;
- 2) Estação de ensino: cada professor fica responsável por uma parte do conteúdo que será trabalhado em sala de aula ou por pequenos grupos de alunos, portanto, há um deslocamento de uma estação para outra;
- 3) Ensino paralelo: há um planejamento comum dos conteúdos a serem trabalhados, mas a sala é dividida em pequenos grupos, em que o mesmo conteúdo é oferecido a todos;
- 4) Ensino alternativo: um professor trabalha com um pequeno grupo de alunos para

reensinar, ensinar previamente ou complementar as instruções recebidas pelos alunos pelo outro professor; 5) Time de ensino: os dois professores fornecem instruções para todos os alunos ao mesmo tempo. No que se refere ao último modelo “Time de ensino” ele é dividido em quatro partes: a) um professor ensina uma parte do conteúdo e o outro professor prossegue; b) um professor ensina e o outro adiciona informações; c) um ensina e o outro faz registros na lousa; d) os professores trabalham juntos completando as sentenças e as ideias do outro. (WEISS; LLOYD, 2003 *apud* LOPES, 2021, p. 64)

Nesse contexto, o ensino colaborativo, quando eficientemente implementado, pode proporcionar benefícios para os estudantes, para o crescimento profissional, suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar. Assim, para que ocorra a implementação dessa modalidade de AEE, tornam-se necessárias políticas públicas voltadas para essa área, realização de concursos específicos para contratação dos professores especialistas, assim como participação da gestão e equipe escolar que entendam, aceitem e recebam formação continuada para melhor entender o funcionamento das práticas colaborativas. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 68),

[...] por sua vez, o coensino não é um trabalho fácil de ser implementado uma vez que envolve o voluntarismo dos profissionais para o trabalho em conjunto e, ainda, habilidades de comunicação e relação interpessoal que são construídas à longo prazo.

Para Gately e Gately (2001), há três diferentes estágios com graus variados de interação e colaboração entre profissionais da educação regular e especial que ocorrem após a implantação da proposta de coensino:

(i) Estágio inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente, e corre-se o risco da relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; (ii) Estágio de comprometimento: a comunicação entre eles se torna 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; (iii) 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, e como resultado, eles trabalham verdadeiramente juntos e a prática docente de um complementa a do outro. (GATELY, 2001, p. 68)



De acordo com Lopes (2021), os estágios do coensino são

importantes ferramentas para identificar o caminho que está sendo percorrido rumo ao Ensino efetivamente Colaborativo. Eles emitem sinais para que os professores e gestores determinem a efetividade e significância das aulas, bem como possibilita o desenvolvimento de estratégias para melhorar a implementação do Coensino, objetivando a promoção de uma educação inclusiva a todos os alunos. (LOPES, 2021, p. 71)

Nesse sentido, os aportes teóricos abordados nesta seção reforçam a importância do protagonismo do professor e a a valorização do seu fazer, resultantes de um conjunto de conhecimentos e saberes cumulativos ao longo da experiência. Também é importante destacar que a especificidade da atuação do professor do AEE requer saberes específicos de um campo (que ganha força na colaboração com os pares no contexto de trabalho). Neste sentido, a construção de uma identidade de grupo é fundamental no fortalecimento do processo de colaboração.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa utiliza um conjunto de métodos que, juntos, viabilizam a produção de dados de diferentes naturezas, a serem cruzados, na triangulação, permitindo que se obtenha resultados que respondam ao problema de pesquisa e direcionem ao alcance do objetivo principal desta dissertação.

Empregamos, portanto, a análise bibliográfica do referencial teórico; o levantamento e análise de dados acadêmicos em plataformas digitais; a autoetnografia da professora pesquisadora; e a pesquisa de campo. Esta última utiliza a aplicação de questionário às professoras de ensino regular, com vistas para o ensino colaborativo entre estas profissionais e a professora do AEE (nesse caso, a própria pesquisadora).

O referencial teórico se pautou na realização de uma seleção de teorias e autores da área da educação, com enfoque para o campo da epistemologia da prática, para os saberes docentes e a Educação Especial – com destaque para questões voltadas ao ensino colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado.

Considerando a natureza do objeto e do problema de pesquisa, a abordagem metodológica deste trabalho se configura como qualitativa, posto que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado (BOGDAN; BICKLEN, 1994, p. 9). Esse processo, segundo os autores, gera no pesquisador, análise e reflexão, através da relação direta com os envolvidos, no desenvolvimento da pesquisa, dos sentidos e das representações que aquele faz, da experiência empírica.

Partindo, então, do referencial teórico, a produção dos dados acadêmicos foi efetuada por meio de levantamento nas plataformas digitais: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Base de dados da *SciELO*. Posteriormente, apresentamos a autoetnografia da pesquisadora e a pesquisa de campo, com aplicação do questionário.

A descrição de cada método empregado nesta pesquisa pode ser apreciado, a seguir.

### 3.1 Descrição metodológica: procedimentos para a coleta de dados

#### 3.1.1 Levantamento de dados nas plataformas digitais: a relação entre ensino colaborativo, AEE e saberes docentes na produção acadêmica

O levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos, concentrados na área de análise desta pesquisa, foi realizado com o objetivo de expor uma visão geral sobre o ensino colaborativo entre professores de AEE e de ensino regular, no contexto brasileiro, por meio da seleção e análise dos dados coletados. Assim, foram realizadas consultas em três bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), respectivamente, com o objetivo de realizar o mapeamento das produções.

Foram buscados os estudos científicos realizados no Brasil, no campo educacional, na perspectiva do ensino colaborativo entre professores de AEE e de ensino regular. Para tal, foram definidos os descritores: “ensino colaborativo”, “saberes docentes” e “Atendimento Educacional Especializado”.

Em seguida, partiu-se para a localização dos trabalhos nos bancos de pesquisa, sendo necessário realizar as seguintes ações: estabelecer os filtros para o levantamento das teses e dissertações catalogadas; coletar o material de pesquisa; ler os títulos e resumos, para verificar os objetivos, a problemática, a metodologia e as conclusões obtidas; organizar o relatório de estudo; e, por último, analisar e elaborar as conclusões preliminares sobre o objeto desta pesquisa.

Estipulou-se o recorte temporal referente à última década (2012-2022), para identificação e seleção dos estudos mais recentes sobre o tema. Os termos “coensino” e “ensino colaborativo” foram usados como sinônimos, neste estudo, tal como Vilaronga (2014), Zerbato (2014), Pinto e Fantacini (2018) defendem em suas pesquisas.

#### 3.1.2 A autoetnografia como método de pesquisa

A decisão por se aproximar das professoras envolvidas com o tema do ensino colaborativo e suas influências para a formação docente se deu pelo próprio envolvimento na atuação profissional por meio “da imersão do pesquisador no

contexto, em interação com os participantes, procurando apreender os significados por eles atribuídos ao fenômeno estudado” (ALVES, 1991). Assim, este estudo se configura como sendo uma pesquisa autoetnográfica, devido ao fato de seu objetivo partir do olhar e da imersão da pesquisadora, como leitora da sua própria cultura (REED-DANAHAY,1977). Segundo Ellis (2004), este tipo de pesquisa nada mais é do que um método usado na investigação e na escrita, que tem como proposta narrar e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender a experiência cultural e social.

Nesse sentido, a apresentação dos dados segue a proposta das quatro formas de ação autocrítica do docente reflexivo, de Smyth (1992). Nela, evidencia-se o dispositivo de aprendizagem e a investigação prático-teórica, ao instigar quatro passos da análise, a saber: 1) descrever (o que faço?); 2) informar (o que significa isto?); 3) confrontar (como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?); e 4) reconstruir (como posso fazer diferente?).

Com o objetivo de auxiliar a construção do processo de reflexão crítica, Ortiz (2005, p. 04) produziu um roteiro de questionamentos que possibilitam a sistematização de uma análise reflexiva a partir de quatro ações, que serviram como roteiro para a tecitura das análises:

**Quadro 1 - Roteiro para ação reflexiva**

<b>ROTEIRO PARA AÇÃO REFLEXIVA</b>	
<b>1º Descrever</b>	<b>O que faço?</b> O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula.
<b>2º Informar</b>	<b>O que significa isto?</b> Qual o significado das minhas ações? Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas.
<b>3º Confrontar</b>	<b>Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?</b> Esse é o momento de confrontar ideias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo como se ensina.
<b>4º Reconstruir</b>	<b>Como posso fazer diferente?</b> Como posso me transformar? Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido.

Fonte: Ortiz (2005, p. 04).

Diante disso, investigar o trabalho colaborativo na condição de professora de Educação Especial possibilitou compreender a importância de destacar as vivências do próprio sujeito pesquisador, na pesquisa, acrescentando a esse processo de interlocução, a interação e o reconhecimento da própria vivência, dos

saberes e das memórias docentes (VERSIANI, 2005). Assim, ao reconhecer esse processo investigativo como fundamental para a análise da própria prática profissional, foi possível, ao professor, construir um olhar atento e questionador sobre suas ações particulares, e de um grupo de trabalho, como um todo.

O tempo prolongado de convívio no campo de estudo, ou seja, a própria escola em que a pesquisadora trabalha, há 9 anos, permitiu a realização desta pesquisa, sendo possível aproximar as inquietações da prática investigativa e o reconhecimento sobre o exercício autoetnográfico de conviver, sentir e descrever sobre a própria prática.

### 3.1.3 Descrevendo a pesquisa de campo

O presente estudo contribuiu, tanto na constituição da proponente professora-pesquisadora, assim como permitiu reflexões sobre o trabalho dos professores, sua formação e, especialmente, o compartilhamento de experiências advindas dessa parceria entre os professores AEE e da sala regular.

Para o desenvolvimento do estudo, foram aplicados questionários para as professoras participantes, contendo questões fechadas e abertas, visando o alcance dos objetivos propostos, a saber: investigar a prática de uma professora do AEE em colaboração com três docentes do ensino regular, atuantes no ensino fundamental 1 (1º ao 5º ano), de uma escola pública municipal do interior paulista; analisar quais saberes foram mobilizados em suas ações; e refletir em que medida eles podem contribuir para o processo de formação continuada das professoras envolvidas.<sup>7</sup>

Em suma, destaca-se que esse tipo de pesquisa permite a compreensão de diferentes aspectos do processo formativo, possibilitando a descrição das pesquisas de maneira fiel, por meio dos depoimentos das professoras (o que permitiu à pesquisadora coletar os dados a partir das reflexões realizadas no decorrer da pesquisa). Além disso, foi importante salientar que esse percurso culminou na compreensão mais ampla da dinâmica envolvida na relação entre a

---

<sup>7</sup> Essa pesquisa objetivou investigar minha prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em colaboração com as docentes das classes regulares de uma escola pública, buscando analisar quais saberes são mobilizados em suas ações e refletir em que medida esses saberes podem contribuir para o processo de formação continuada dos professores envolvidos.

professora do AEE e as professoras do ensino regular – fator importante para o êxito do estudo.

Neste sentido, apresentamos, na sequência, os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, com foco no *lócus* investigativo, nas parcerias estabelecidas e na obtenção dos dados.

### 3.1.3.1 *Lócus investigativo*

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de uma cidade de médio porte do interior paulista, que atende: alunos da Educação Infantil (maternais I e II, infantis I e II), divididos em 14 salas, sendo, sete no período da manhã e, sete no período da tarde; e alunos do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), divididos em 22 salas, sendo, 11 no período da manhã e, 11 no período da tarde. A clientela atendida apresenta diferentes níveis socioeconômicos.

Além das salas de aula regulares, a escola conta com sala de leitura, biblioteca, sala de reforço, sala de informática, brinquedoteca e sala de recursos (na qual, uma professora especialista atende alunos PAEE, mediante laudo médico). Possui também quadra poliesportiva coberta, dois *playgrounds* e piscina para realização de atividades aquáticas, as quais são acompanhadas pelos professores de educação física.

Atualmente, são atendidas, cerca de 178 alunos na educação infantil e 526 alunos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), totalizando 706 alunos. Com relação aos alunos PAEE, nos dias atuais, a escola atende 23 alunos (sem contar os que ainda se encontram em avaliação). A escola conta, ainda, com a oferta do AEE, que prevê na sua organização uma Sala de Recursos Multifuncional, com amplo espaço físico, mobiliários adequados para cada necessidade, materiais didáticos diversificados, recursos tecnológicos e pedagógicos de acessibilidade.

A matrícula do aluno no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola, ou de outras escolas que não oferecem esse atendimento. Os alunos PAEE contam com agentes educacionais que atuam no apoio às atividades, como alimentação, higiene e locomoção, bem como acompanham os alunos em sala de aula, quando há necessidade.

A articulação entre professores do AEE e os do ensino regular é oferecida através de reuniões (HTPC e HTPI), nas quais, o professor de sala regular dispõe

de um tempo para estabelecer trocas com o(a) professor(a) do AEE. Além disso, a escola conta com Redes de Apoio, no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos entre outros, que contribuem para a realização o atendimento dos estudantes.

### 3.1.3.2 *Produção dos dados*

A coleta dos dados foi desenvolvida no contexto escolar onde a pesquisadora atua, situado em um município de médio porte, do interior do Estado de São Paulo. Essa etapa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2022, especificamente, nos meses de outubro, novembro e dezembro, visto que cada participante respondeu ao questionário com questões fechadas e abertas, via *Google Docs*, de acordo com o seu tempo disponível.

Para um melhor detalhamento e compreensão do estudo proposto, apresentamos os passos para a realização da pesquisa.

Num primeiro momento, a pesquisa foi enviada ao Comitê de Ética para aprovação, sendo positivo seu aceite sob o número CAAE: 58214222.5.0000.5504. Logo após, foi realizado contato com a escola e apresentação da proposta à equipe gestora – que emitiu parecer favorável à sua realização. Na sequência, a pesquisadora participante do estudo deu início ao levantamento dos potenciais participantes voluntárias.

A pesquisadora entrou em contato com as professoras interessadas na área do ensino colaborativo/ coensino que atuam junto à ela em seu contexto de trabalho. Logo após, apresentou o estudo, e as participantes que aceitaram, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B). Destaca-se que o pré-requisito para participação no estudo era que o docente tivesse um aluno PAEE em sua sala de aula.

Como se trata de tentativas recentes de realizar ações colaborativas entre as profissionais, não foi possível abranger todas as salas de aula, do 1º ao 5º ano, em que a pesquisadora atua, devido à questão de tempo para articulação de todos os profissionais envolvidos. Dessa maneira, tornou-se mais necessário selecionar as salas de aula em que se pudesse, de fato, realizar o trabalho colaborativo, considerando, então, os alunos que mais se beneficiariam dessa modalidade de atendimento.

Num segundo momento, ocorreu a aplicação de questionário, composto por questões fechadas e abertas elaboradas pela pesquisadora (Apêndice A), com objetivo de conhecer a percepção das participantes sobre o ensino colaborativo, uma vez que essa prática está em início de implementação no município e os professores estão em processo de aquisição dessa proposta de modalidade de trabalho. Ao todo, participaram três professoras do Ensino Fundamental I, sendo duas professoras de 5º ano e uma professora do 4º ano, respondentes de um questionário (no qual constava o convite da pesquisa e os dados sobre os objetivos dela), aplicado por meio eletrônico (*Google Docs*), encaminhado ao e-mail das professoras

Num terceiro momento, a partir dos objetivos traçados nesse trabalho, e partindo de um estudo autoetnográfico visando analisar própria prática de professora do AEE, e pesquisadora, em colaboração com as professoras da sala regular, a investigação foi realizada por meio de um processo de reflexão crítica com base na proposta de Ortiz (2005), guiadas pelas ideias de Smyth (1992). A autora assinala que, para ele, o processo reflexivo dos professores requer ir além de um movimento questionador restrito à sua ação e, portanto, deve se considerar a complexidade do trabalho dos professores, as questões éticas, pessoais e políticas inerentes a esse trabalho. Isso, porque, “é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual” (ORTIZ, 2005, p. 04).

Os registros foram realizados partindo-se das anotações da pesquisadora e dos relatórios de atendimentos, realizados em colaboração com as professoras da sala regular. É importante destacar que tal procedimento ultrapassa a simples ação de descrição, pois a conscientização daquilo que se faz, parte da própria prática para retornar ao ponto de partida. Porém, o caminho é permeado por um pensamento que ressignifica as ações dos envolvidos através da contemplação do percurso que se trilhou, emergindo uma postura diferente, oriunda de transformações obtidas por meio da análise dos dados.

Os registros realizados no decorrer da pesquisa foram unificados em razão da similaridade das ocorrências, por meio da triangulação, ou, ainda, da análise comparativa entre os resultados dos três tipos de métodos utilizados nesta empreitada.



Partindo do pressuposto metodológico, esta pesquisa é de natureza descritiva e qualitativa, e, portanto, não possui aparato de verificação exata, um vez que o objeto de pesquisa se delinea no campo teórico, embora também compartilhe da *praxis*. Porém, por não se tratar de uma ciência exata, a objetividade e a fidedignidade dos resultados não são absolutas nem verdadeiras em si mesmas. Assim, para que logremos êxito na investidura de nos debruçarmos sobre tal análise, faz-se mister que utilizemos todos os dados disponíveis, a fim de chegarmos aos resultados mais aproximados dos fatos.

Outrossim, ainda que o questionário estabeleça o foco no ensino colaborativo, não é possível desvinculá-lo dos saberes docentes, que serão construídos a partir desta prática, ainda que este não seja mencionado diretamente nas perguntas e respostas. Logo, a construção dos saberes docentes, nesta análise, se verifica nas entrelinhas, em consonância com os restritos resultados obtidos na análise dos dados acadêmicos, que demonstraram extrema carência de pesquisas acerca dessa temática. Não por isso, ela se torna menos relevante para este trabalho, ao contrário, urge denunciar a necessidade de produção acadêmica sobre os “saberes docentes”, uma vez que a ausência de tais contribuições é a causa e, ao mesmo tempo, o resultado de certas deficiências na formação – inicial e continuada – dos professores.

### 3.1.3.3 Perfil das professoras participantes

O perfil identitário das professoras, apresentado no quadro 2 demonstra a forma de ser e estar na profissão, revelando a idade, o tempo de experiência docente e a formação.

**Quadro 2** - Identificação das participantes

PARTICIPANTE	IDADE	CARGO/FUNÇÃO	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO INICIAL	FORMAÇÃO CONTINUADA
P1	44 anos	Professora 4º ano A	24 anos	Ensino Superior (licenciatura) Pedagogia	Especialização em Supervisão escolar AVA, BNCC, Jogos de Matemática
P2	46 anos	Professora 5º ano B	15 anos	Ensino Superior (licenciatura) Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Inclusiva com ênfase em TEA; Gestão Escolar; Deficiência Visual; Deficiência Múltipla;

					Educação Especial com ênfase em deficiência intelectual.
P3	40 anos	Professora 5º ano A	11 anos	Ensino Superior (licenciatura) Pedagogia	Curso de pós Latu Senso em Psicopedagogia; Método Fônico Mazenzie Musicalização na educação infantil; Alfabetização e Letramento; Trilhas Literatura na educação infantil.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados revelam que são profissionais experientes, mulheres com mais de 40 anos de idade e 10 anos de exercício da profissão, permitindo na nossa análise, um olhar expressivo de seus saberes, já consolidados a um tempo significativo (PIMENTA, 1999), que influenciam as suas ações e constituem a sua identidade pessoal e profissional (TARDIF, 2000).

São professoras dos anos finais do primeiro ciclo do ensino fundamental, formadas em Pedagogia, que trazem os saberes disciplinares e curriculares para da formação para a atuação profissional. (TARDIF, 2000; GAUTHIER, 1998).

Os dados, também revelam a busca pela formação continuada em cursos de especialização com vários enfoques formativos no campo da educação. No entanto, apenas a professora P2, revela a busca de aprofundamento teórico na área da Educação Especial.

Para Nóvoa (2017), é preciso que toda formação seja influenciada pela dimensão profissional, na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento do campo de atuação. Neste sentido, essa formação deve funcionar em alternância, com momentos de amparos teóricos tanto na formação inicial quanto na formação continuada. É preciso que os professores busquem respostas para os dilemas e problemas encontrados no cotidiano de trabalho, com vistas, ao aprofundamento de seu saber-fazer e de sua conduta profissional.

Sendo assim, de acordo com Tardif (2002, p. 36):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Segundo Tardif, é preciso ter em mente que o professor, no decorrer de sua carreira, acaba se apropriando de várias teorias, concepções e técnicas, segundo as suas necessidades. O professor se utiliza dessa multiplicidade, e sua própria consciência em relação à sua prática não é, de modo algum, unitária. Tal observação implica no fato de que o docente precisa realizar uma série de ações para alcançar diversos objetivos simultâneos, para os quais eventualmente um único conjunto de teorias, concepções e técnicas são insuficientes para a concretização, isto é, se alinham a uma “utilização integrada no trabalho” (TARDIF, 2000, p. 13).

Para Nóvoa (2017), é preciso que toda formação seja influenciada pela dimensão profissional, na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. Essa formação deve funcionar em alternância, com momentos de amparos teóricos nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos dos trabalhos nas escolas. O autor cita duas palavras-chave: convergência e colaboração. Ele aponta para a importância da horizontalidade com relação ao ensino das disciplinas, este que precisa ser amparado em “temáticas de convergência”. Isto significa que o conhecimento do professor precisa estar “ancorado na compreensão da disciplina, da sua história, dos seus dilemas e na formação do ser humano”. No tocante à colaboração, é importante frisar que ela vai ao encontro desse trabalho, uma vez que ela “organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento. Importante construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (NÓVOA, 2017, p. 116).

#### 3.1.3.4 Eixos de análise

O questionário (APÊNDICE A), aplicado com as participantes da pesquisa, foi elaborado com base na seguinte estrutura:

- 3 perguntas sobre dados pessoais (itens 1 a 3): “Idade”, “Sexo/Gênero” e “Cor (conforme classificação do IBGE)”;
- Sequência de seções sobre formação acadêmica (itens 4,5,6,7): cursos de pós *lato sensu* (especialização) (item 4) e *stricto sensu* (itens 6 e 7), formação continuada (itens 9 e 10); tempo de atuação na área da educação (item 8);

- Seções com itens (11 a 18) sobre concepções pessoais com relação ao ensino colaborativo e suas influências sobre a inclusão e escolar e na formação continuada docente.

Com o propósito de dar início ao contato com as professoras, a pesquisadora iniciou o trabalho com uma formação sobre o ensino colaborativo para os docentes da unidade escolar em que atua, mencionou o estudo que pretendia desenvolver com as professoras que tinham em suas salas crianças com deficiência. Para tanto foi exposto aos docentes que, por não haver tempo hábil, não seria possível desenvolver o ensino colaborativo com todas as professoras e que, por esse motivo, seriam selecionadas as que tivessem crianças que mais se beneficiariam dessa modalidade de ensino, ficando essa decisão por conta da pesquisadora. Sendo assim, a direção e coordenação da escola contribuíram e aceitaram a proposta para que essas aulas acontecessem durante o ano letivo de 2022 (o que foi de suma importância para a realização da pesquisa, pois eles entenderam que nesse momento não seria possível atender a todas as professoras, sendo necessária a seleção).

Após alguns meses, a pesquisadora apresenta à unidade escolar o projeto já aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSCar e também já aprovado pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, seguimos com os planejamentos e execução das aulas por meio do ensino colaborativo. Para isso, tendo em vista o cumprimento dos trâmites éticos da pesquisa, foi realizado o convite de participação no estudo para as três professoras e a entregado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, durante a realização das aulas, a pesquisadora apresentou e explicou às crianças o porquê de ela estar presente na sala de aula, explicou sobre o Atendimento Educacional Especializado e que por eles terem um amigo(a) com deficiência em sua sala de aula estaríamos eu e a professora da sala realizando um trabalho no qual todos seriam beneficiados, e onde disporíamos de recursos diversos sobre produção textual uma vez na semana.

## 4 O QUE DIZEM OS DADOS ACADÊMICOS: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

### 4.1 Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Nesse banco de dados, foram utilizadas para a busca, primeiramente, os descritores: “ensino colaborativo”, “saberes docentes” e “Atendimento Educacional Especializado”.

Para todas as buscas, foram empregados os mesmos filtros, sendo eles: recorte temporal de 2012 a 2022 (compreendendo que, no ano de 2022, os resultados equivalem ao que se encontrava na base de dados até o mês de agosto); grande área de conhecimento: “Ciências Humanas”; área de conhecimento: “Educação”; área de avaliação: “Educação”; e área de concentração: “Educação” e “Educação especial”.

Nessa primeira busca, foram encontrados 472 resultados, dos quais, 369 eram dissertações de mestrado, e 103, teses de doutorado. São trabalhos realizados de 2012 em diante, com maior concentração a partir de 2014.

Ao analisar as pesquisas selecionadas nessa primeira triagem, por meio de leitura crítica do material e anotações pessoais da pesquisadora, observou-se que predominavam temas como inclusão escolar e suas relações com o Atendimento Educacional Especializado; formação continuada de professores – tanto do Atendimento Educacional Especializado quanto da sala regular; inclusão de alunos com deficiência intelectual, visual, auditiva e outras características (sendo, esses, estudos de casos). Contudo, com o uso desses descritores, apenas nove trabalhos tratavam do ensino colaborativo e foram selecionados para fundamentar os dados obtidos.

Assim, pressupondo que o sucesso da escola inclusiva depende da capacidade de seus atores trabalharem de forma colaborativa, e contando com o potencial do AEE nessa tarefa, a busca pelo tema “ensino colaborativo” fez-se necessária para ampliar o embasamento teórico construído neste estudo. Além disso, após sentir a necessidade de se obter mais resultados específicos sobre o ensino colaborativo, realizou-se a busca com apenas o termo “ensino colaborativo”, obtendo a marca de 109 resultados. Porém, muitos deles tratavam da colaboração estabelecida entre professores de física, química, inglês, e ambientes virtuais colaborativos, não retratando, especificamente, o AEE e os professores da sala regular atuando em parceria na sala de aula, na perspectiva da educação inclusiva.

Diante desse fato, foram selecionadas referências que tratavam sobre o ensino colaborativo/ coensino como estratégia para o Atendimento Educacional Especializado, o que contribuiu para o refinamento da pesquisa e para a seleção de trabalhos mais restritos à temática.

**Quadro 3** - Trabalhos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

	<b>TÍTULO</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
1	Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	2018	DISSERTAÇÃO	Rossicleide Santos da Silva	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
2	Estratégias do ensino colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado	2021	DISSERTAÇÃO	Luis Gustavo da Silva Costa	UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
3	Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática	2019	DISSERTAÇÃO	Sandy Varela de Christo	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
4	Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino	2014	TESE	Carla Ariela Rios Vilaronga	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A primeira pesquisa analisada, intitulada “Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino regular e especial em um município paraense”, da Universidade Federal de São Carlos, foi defendida em 2018. O trabalho teve como objetivo principal analisar uma experiência formativa de aperfeiçoamento à colaboração entre professores da Educação Especial e do ensino regular, em direção ao modelo de ensino colaborativo, para promover a inclusão escolar do aluno Público Alvo do Ensino Especial - PAEE (SILVA, 2018).

O estudo objetivou descrever a atuação dos professores, com foco na colaboração entre profissionais da Educação Especial e da classe regular, de um município paraense, e refletir acerca dos resultados de uma experiência formativa sobre ensino colaborativo com os professores da educação especial. A pesquisa foi realizada com 25 professores da educação especial, tendo como abordagem metodológica as pesquisas qualitativa e colaborativa, com o propósito de aproximar pesquisador e pesquisado, para facilitar a troca de conhecimentos entre eles. Assim, ocorreram momentos de intervenção formativa para os professores da educação especial, e assistência nas escolas que aceitaram implementar o projeto piloto sobre o ensino colaborativo, ou, coensino, o qual também tratava da

necessidade da participação dos professores da classe regular (SILVA, 2018).

Como resultados deste estudo, notou-se que a colaboração entre os professores foi construída por meio de pequenas relações: no momento do café, na atividade nas salas regular/ de recursos/ dos professores, e no planejamento de atividades diárias – principalmente, à medida que passaram a adquirir conhecimentos específicos sobre os modelos de apoio, incluindo o ensino colaborativo. Isso porque sentiram-se motivados a facilitar a troca de conhecimentos com o professor da classe regular, e pensar como poderiam colocar em prática esta estratégia, com mais ênfase (SILVA, 2018).

Constatou-se, ainda, a existência de parcerias entre professores de Educação Especial e professores da classe regular, que se encontravam fragilizadas, necessitando de fortalecimento por meio de ações interativas diárias e conscientização de tais necessidades. Sendo assim, após refletir sobre a experiência de formação e o suporte das escolas, deu-se início a uma prática colaborativa entre alguns professores da Educação Especial e da classe regular, que envolveu a execução de ações colaborativas em parceria com a gestão e coordenação pedagógica do município investigado (SILVA, 2018).

O segundo estudo analisado, intitulado “Estratégias do ensino colaborativo como uma proposta de atendimento educacional especializado”, foi desenvolvido por um pesquisador da Universidade Estadual Paulista (UNESP – campus Bauru), no ano de 2021. A pesquisa abordou a busca por estratégias voltadas ao ensino colaborativo enquanto uma proposta de Atendimento Educacional Especializado, a partir de contribuições teóricas da temática em questão, e das percepções e concepções dos participantes (COSTA, 2021).

Realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal de uma cidade de pequeno porte, do interior do estado de São Paulo, o estudo apoiou-se na metodologia de abordagem qualitativa, com característica de pesquisa-ação participante, e envolveu uma aluna com Deficiência Intelectual e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), os 27 alunos da sala de aula regular, a professora da sala e o professor de Educação Especial (COSTA, 2021).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas, realizadas com a professora de sala regular, antes e depois da intervenção; diário de campo com o registro das práticas elaboradas e analisadas;

e registros do desenvolvimento da aluna público-alvo da Educação Especial (foco da pesquisa). Os resultados apontaram que as estratégias de ensino colaborativo beneficiaram, não só a aluna, mas, também, os demais estudantes da sala, que obtiveram grandes avanços na alfabetização. A aluna que estava aquém dos demais (na fase pré-silábica da escrita, no início da pesquisa), progrediu para a fase silábica alfabética e, ao final da coleta de dados, interagiu com a fase alfabética da escrita (COSTA, 2021).

Verificou-se, então, resultados significativos em relação ao desenvolvimento integral humano, como autonomia, comunicação, socialização e inclusão escolar efetiva. Na análise das entrevistas realizadas com a professora da sala regular, foi revelado que, no início, ela desconhecia as estratégias de ensino colaborativo, mas, mesmo diante disso, aceitou abertamente trabalhar em parceria, e buscou a compreensão e o entendimento das estratégias, como algo efetivamente promissor para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos em sala de aula e, principalmente, para a inclusão da aluna PAEE. Ao final, foi observada a satisfação da aluna em trabalhar de modo colaborativo, enfatizando que foi uma experiência rica, e que o ensino colaborativo pode, de fato, ser uma estratégia assertiva para a inclusão e para os avanços pedagógicos dos alunos, com ou sem deficiência, no ambiente escolar (COSTA, 2021).

Na terceira dissertação, denominada: “Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática” (CHRISTO, 2019), o objetivo foi destacar a temática do ensino colaborativo, demonstrando que o professor da Educação Especial e o professor do ensino regular podem atuar na divisão das responsabilidades de planejamento e de avaliação. A pesquisa apresentou, como objetivo geral: “analisar uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado e professores da sala regular a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e barreiras no processo” (CHRISTO, 2019)<sup>8</sup>.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizado um estudo exploratório em uma escola da rede municipal da cidade de Florianópolis, utilizando-se, para obtenção dos dados, a aplicação de entrevista semiestruturada. A pesquisa bibliográfica, que antecedeu e sustentou este estudo exploratório, demonstrou que

---

<sup>8</sup> Trecho retirado do resumo da pesquisa analisada.



o ensino colaborativo tem entrado nas escolas, na maioria das vezes, por meio da produção científica, para proporcionar, aos professores, maior formação sobre esse suporte especializado (CHRISTO, 2019).

A partir dos dados encontrados nas entrevistas da pesquisa, Christo (2019) identificou que as professoras da educação especial, a partir de concepções sobre deficiência e suporte especializado, assim como das condições de trabalho, traduziram os documentos legais em: ensino colaborativo, coensino, bidocência. No que tange aos professores da sala regular, os dados indicaram a existência da construção de uma ampla compreensão sobre o trabalho colaborativo. Os relatos apontaram, ainda, mudanças importantes em sala de aula, sendo, uma delas, o planejamento das aulas – incluindo as dos estudantes PAEE (CHRISTO, 2019).

A quarta pesquisa selecionada foi uma tese, intitulada “Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino”, de 2014. O objetivo geral do estudo foi criar propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de Educação Especial, no contexto da sala regular, da escola regular – a qual já possuía uma iniciativa de implantação do ensino colaborativo, em curso. A pesquisa visou identificar sinais de colaboração entre o professor da Educação Especial e o da sala de aula regular; desenvolver e implementar um programa de formação de professores para a atuação no coensino; avaliar essa formação realizada com professores da Educação Especial; oferecer espaços de formação para a proposta do coensino, voltadas a discutir e reforçar esse tipo de apoio (VILARONGA, 2014).

O estudo foi baseado na modalidade de pesquisa-ação colaborativa, um tipo de pesquisa que vem sendo amplamente utilizado na área da educação, com a finalidade de que a pesquisa acadêmica seja mais prática e, portanto, mais útil. Esse estudo ilustrou o início de um trabalho do professor de Educação Especial na perspectiva do coensino, porém, denunciou, também, que isso ainda ocorre experimentalmente. O município vivenciou essa experiência a partir da relação e compartilha de conhecimentos e saberes com a universidade, configurando-se como uma ação fundamental para proporcionar o aprendizado dos alunos PAEE (VILARONGA, 2014).

De acordo com a autora, a proposta do coensino tem como característica a adaptabilidade, portanto, requer tempo para mudanças contextuais. Para isso, é necessário que ocorram processos de formação, tanto inicial quanto continuado

(por meio da atuação profissional), que possibilitem a prática e a reflexão sobre o assunto. O fato de as propostas terem adentrado às políticas públicas do município analisado, no estudo, facilitou o processo de coensino e tornou a cidade uma das pioneiras, no exercício do ensino colaborativo como política pública, no Brasil (VILARONGA, 2014).

Sobre isso, é pertinente destacar que os termos “ensino colaborativo” ou “coensino” – presentes nas primeiras pesquisas brasileiras – são traduzidos do inglês: *co-teaching* e *collaborative teaching*. Eles decorrem da literatura estrangeira, e:

[...] são definidos como um dos modelos de prestação de apoio no qual o professor de ensino regular e o da educação especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino oferecido a um grupo heterogêneo de estudantes. (CAPELLINI, 2004; ZANATA, 2004 *apud* PAZ; VICTOR, 2020, p. 4)

A autora concluiu, em sua tese, que o ensino colaborativo é um dos suportes necessários para fortalecer a proposta de inclusão escolar, e argumentou que o aluno PAEE tem o direito de ensino com apoio especializado no espaço da sala regular, sendo, a colaboração entre o profissional da Educação Especial e o da sala regular, fundamental para a construção do espaço inclusivo – levando-se em conta, claro, as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas (VILARONGA, 2014).

**Quadro 4** - Síntese das abordagens temáticas das pesquisas selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

PESQUISA	AEE	FORMAÇÃO DOCENTE	ENSINO COLABORATIVO	SABERES DOCENTES
1	X	X	X	-
2	X	X	X	-
3	X	X	X	-
4	X	X	X	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em síntese, como demonstra o Quadro 2, todas as pesquisas selecionadas abordaram as temáticas: ensino colaborativo; formação inicial e continuada dos docentes envolvidos com a inclusão escolar; e Atendimento Educacional Especializado. Contudo, não abordaram os saberes docentes, advindos dessa parceria entre o AEE e os professores da sala regular.

A temática começou a ser traduzida e discutida, no Brasil, por autores como Eniceia Gonçalves Mendes, mais precisamente, no ano de 1997, com a oficialização do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP), da Universidade Federal de São Carlos, com a missão de produzir estudos que contribuíssem para o processo de universalização do acesso, e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido ao Público-Alvo da Educação Especial, no país. Em sintonia ao contexto da época, desde o início, o GP-FOREESP elegeu a pesquisa sobre inclusão escolar como sua prioridade, dentre outros motivos, porque partia-se do pressuposto de que, a construção de sistemas educacionais inclusivos, seria a única opção para melhorar o equacionamento do problema do escasso acesso a escola, e da baixa qualidade da Educação Especial no país.

#### **4.2 Base de dados da *SciELO***

Neste momento da pesquisa, introduziu-se na busca bibliográfica, os descritores: “saberes docentes” *and* “ensino colaborativo” *and* “Atendimento Educacional Especializado”, utilizando os filtros: “Brasil”, “todos os períodos” e “trabalhos em português”, feito o recorte temporal de 2012 a 2022, no contexto das “Ciências Humanas e Educação”, no qual se tentou manter os mesmos descritores das pesquisas realizadas no repositório da CAPES. Foram verificados, também, alguns periódicos mais específicos, tais como: “Revista Brasileira de Educação Especial”; “Cadernos de Pesquisa”; “Educar em Revista”; e “Interface – Comunicação, Saúde, Educação”. Contudo, não foram encontrados resultados para aqueles descritores.

Tentou-se, também, a combinação dos descritores “saberes docentes” *and* “Atendimento Educacional Especializado” – não contabilizando nenhum artigo. Ao utilizar, na segunda tentativa, a combinação “ensino colaborativo” *and* “saberes docentes”, nenhum resultado foi encontrado.

Para finalizar a busca pela *SciELO*, testou-se utilizar somente o descritor “ensino colaborativo”, por meio da seleção dos mesmos filtros. Obteve-se 27 artigos, dentre os quais, apenas um foi selecionado para completar esta pesquisa: “Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores”, das autoras Carla Ariela Vilaronga e Enicéia Gonçalves Mendes

(2014). Esse artigo teve como objetivo analisar as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de Educação Especial do município de São Carlos, estado de São Paulo, no ano de 2011.

O estudo foi baseado na pesquisa-ação colaborativa, e os dados analisados trouxeram exemplos de coensino em diferentes etapas, bem como reflexões sobre os fatores que podem contribuir para essa realidade na escola (o que também foi objeto de reflexões nesta pesquisa).

### **4.3 Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

Através da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no primeiro momento, usou-se a busca avançada, incluindo os descritores a serem procurados em “todos os campos” dos documentos. Foram utilizados “saberes docentes”, “ensino colaborativo” e “Atendimento Educacional Especializado”, com o filtro temporal de 2012 a 2022, seguindo o mesmo esquema utilizado nos demais repositórios. Nessa primeira busca, encontramos 29 resultados, sendo 26 dissertações e três teses.

Com os filtros selecionados, todos os trabalhos resultantes abordavam, de alguma maneira, assuntos relacionados à Educação Especial, formação de professores, Atendimento Educacional Especializado, inclusão escolar e ensino colaborativo. Com relação aos saberes docentes, foram encontradas uma tese (primeira pesquisa selecionada nessa base de dados) e uma dissertação.

A primeira pesquisa selecionada, da Universidade Federal do Ceará, tratava-se de uma tese, de autoria de Maria Rejane Araruna, intitulada “Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza”. Esta tese, de 2018, objetivou analisar as condições para a construção de um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de ensino regular, em duas escolas municipais de Fortaleza, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção.

A base bibliográfica e as justificativas do estudo contemplaram pesquisas sobre trabalho colaborativo, formação, saber docente e os pressupostos envolvidos na transformação das práticas pedagógicas, em relação à teoria da mudança. A

metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção, caracterizada pela geração de práticas pedagógicas coletivas e inovadoras, e o compartilhamento do saber – na qual os participantes promoveram ações com intenção transformadora. Participaram, duas professoras do AEE e oito professoras do ensino regular (ARARUNA, 2018).

A segunda pesquisa selecionada tratava-se de uma dissertação do ano de 2020, de Tereza Hortência Silva Azevedo, da Universidade Federal de Sergipe, intitulada “Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar”. Esta apresentava a discussão sobre as contribuições do ensino colaborativo para a prática docente dos professores da classe regular e da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), da escola municipal investigada, cartografando as aprendizagens (re)construídas por esses profissionais, em seus percursos formativos.

A autora defendia a ideia de que o ensino colaborativo poderia potencializar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores dos professores, de forma a ressignificar a prática para reconstruir as aprendizagens dos alunos com deficiência (AZEVEDO, 2020).

**Quadro 5 - Síntese do levantamento BDTD e CAPES**

		<b>BDTD</b>		<b>CAPES</b>	
Pesquisas encontradas		Total: 29 (26 dissertações e 3 teses)		Total: 109 (100 dissertações e 9 teses)	
Pesquisas selecionadas		2 (dissertações)		4 (3 dissertações e 1 tese)	
Descrição das pesquisas selecionadas					
<b>Nº</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>UF</b>	<b>Público-alvo da pesquisa</b>	<b>Abordagem da prática avaliativa / formação docente</b>
1	2018	Federal	SP	Professores	Experiência formativa em município paraense no que diz respeito ao ensino colaborativo para professores
2	2021	Estadual	SP	Professores e alunos	Estratégias do ensino colaborativo com foco no desenvolvimento de uma aluna PAEE e os demais alunos da sala
3	2019	Estadual	SC	Professores	Análise de uma experiência de prática colaborativa entre professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores da sala comum, a partir da percepção dos envolvidos, identificando potencialidades e entraves nesse processo
4	2014	Federal	SP	Professores	Construir propostas de colaboração nas práticas pedagógicas do professor de educação especial, na sala comum da escola regular, que já tinha uma iniciativa de implantação do coensino em curso em São Carlos
5	2018	Federal	CE	Professores	Trabalho colaborativo, a formação e o saber docente e os pressupostos implicados na transformação das práticas pedagógicas articuladas à teoria da mudança
6	2020	Federal	SE	Professores	Contribuições do ensino colaborativo para a prática

					pedagógica dos docentes da classe comum e da sala de recurso multifuncional (SRM), cartografando as aprendizagens (re)construídas por esses profissionais no itinerário formativo da escola municipal investigada
--	--	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É importante destacar que, nas buscas que envolveram os três descritores – “saberes docentes”, “ensino colaborativo” e “Atendimento Educacional Especializado” –, notou-se a recorrência de pesquisas que discutiam o trabalho realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, sem foco nos saberes desses profissionais nem naqueles que entrelaçam a relação entre professores do AEE e SRM, mediante o trabalho desenvolvido com o ensino colaborativo. Todavia, cabe ressaltar que pesquisar os saberes resultantes desse processo, na prática profissional, foi algo priorizado neste estudo.

Ao final das investigações nas bases mencionadas, nos descritores e nos recortes temporais selecionados, foi possível observar que, os saberes docentes resultantes da parceria entre o professor do AEE e da sala regular, ainda não foram abordados na área, fator de grande pertinência, e que, portanto, pôde ser discutido nesta etapa da pesquisa.

## **5 A PESQUISADORA E PROFESSORA DE AAE: UMA AUTOETNOGRAFIA REFLEXIVA**

Nesta seção foram apresentadas as quatro ações do processo reflexivo, tendo como base as representações de Ortiz (2005), a partir de Smyth (1992). É importante destacar que a análise da prática está descrita na primeira pessoa do singular, visto que toma como objeto de análise o relato da prática da professora de AEE, e pesquisadora da presente dissertação, em colaboração com uma professora de sala regular.

### **5.1 Descrever: O que eu faço? (planos de aulas)**

Essa pesquisa foi desenvolvida na escola onde atuo há nove anos. Nesta escola, o coensino, tal como descrito na literatura, ainda não acontece de fato, ou seja, o que fazemos são práticas colaborativas entre o professor de AEE e o professor da sala regular. Sendo assim, é importante destacar que não há uma política pública no município que determine a realização do coensino, uma vez que os concursos são voltados para os profissionais que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Além disso, não há concursos específicos para criação do cargo de professor de Educação Especial para o coensino, para trabalhar exclusivamente em sala de aula e realizar o apoio especializado para os professores do ensino regular em tempo integral. Em 2011, com o apoio dos pesquisadores do GP-FOREESP<sup>9</sup>, e em diálogo com os profissionais da Educação do município de São Carlos, nas reuniões de elaboração do Plano Municipal de Educação (2012-2021), foi garantida a criação do cargo de professor de Educação Especial para o Ensino Colaborativo, para se trabalhar especificamente, em sala de aula, no apoio especializado para os professores de ensino regular.

Diante disso, apresentarei, nesta pesquisa, os trabalhos desenvolvidos, e dos quais participei de maneira colaborativa junto a três professoras, sendo uma do 4º ano e duas do 5º ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2022.

---

<sup>9</sup> GP-Foreesp foi criado em 1997 e cadastrado no CNPQ nesse mesmo ano. O grupo integra atividades de ensino, pesquisa e extensão na UFSCAR. A missão do grupo é desenvolver e produzir conhecimento científico que contribua para melhoria e qualidade do ensino para crianças e jovens PAEE no contexto brasileiro. O grupo é coordenado pela professora Enicéia Gonçalves Mendes.

No início do ano letivo de 2022, uma nova gestão assumiu a direção da escola. Com essa mudança, foi necessário dialogar a respeito de como o trabalho do AEE iria acontecer no ambiente escolar, uma vez que não ocorreria apenas dentro da sala de recursos, mas, também, dentro das salas de aula regular em parceria com aquelas professoras. Foi solicitado, então, a realização de uma Orientação Coletiva para as Professoras da Unidade Escolar (ANEXO I), em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Prontamente, a gestão e coordenação da escola cederam o espaço para que a professora de AEE – eu – realizasse essa orientação a toda a equipe escolar, incluindo os professores da educação infantil, fundamental, professores de educação física, inglês, projeto leitura e arte.

Nesse momento, apresentei à equipe uma exposição sobre o que é o ensino colaborativo, e como é realizado esse trabalho em colaboração, frisando-se que não se trata do professor de AEE entrar na sala e ficar ao lado do aluno PAEE realizando uma atividade paralela, mas de estabelecer uma parceria na realização das atividades com os alunos, desde a elaboração dos planos de aula, até a aplicação de práticas pedagógicas diversas, levando em consideração o currículo regular. Devido à grande demanda de reuniões e questões internas da escola, só foi possível que realizássemos esse encontro, no início de abril de 2022. Contudo, o trabalho colaborativo já vinha ocorrendo desde fevereiro de 2022, por meio de conversas e aproximações das professoras parceiras.

Para planejar as aulas, foi necessário que mantivéssemos contato por telefone, através de mensagens e áudios, pois, não havia tempo suficiente na rotina escolar para planejamento conjunto presencial. Também houve troca de *e-mails*, além dos Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) de cada uma das professoras participantes que se dispuseram a realizar o planejamento de forma colaborativa. Essa perspectiva de trabalho levou em consideração o fato de que as professoras das salas comuns apresentavam muitas demandas, portanto, escolheu-se fazer uso dessas tecnologias para que o diálogo ocorresse, e o planejamento fosse efetivado – tendo em vista que nossos horários de HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), normalmente, não coincidiam.

Diante desse cenário, quando se trata da proposta de ensino colaborativo, Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam que:



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; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; a distribuição de tarefas e responsabilidades; as formas de avaliação; as experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala a comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009, *apud* MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 141)

Após o contexto do ensino remoto, ocasionado pela Pandemia da Covid 19, as professoras de nossa escola disponibilizam seus diários de bordo via *Google Drive*, o que facilitou para que a professora de AEE tivesse acesso e pudesse trocar ideias e oferecer apoio para a aula colaborativa, propondo dessa maneira os recursos que poderiam ser utilizados nas aulas. A unidade escolar sinalizou que os docentes que gostariam de permanecer realizando seus diários de bordo de maneira convencional, ou seja, em cadernos, poderiam continuar fazendo dessa forma.

Por meio de conversas iniciais com as professoras participantes, foram relatadas, de maneira geral, as dificuldades encontradas com as turmas no que diz respeito à produção textual visto que as crianças permaneceram muito tempo afastadas da escola e a defasagem na escrita foi significativa. A partir disso, foram organizadas estratégias para facilitar a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência.

No entanto, como não seria possível a presença diária do profissional do AEE, tivemos que estabelecer um dia da semana para a realização dessas aulas e, após vários diálogos, chegou-se ao consenso de que elas aconteceriam nos horários estabelecidos para as aulas de Língua Portuguesa (com foco na produção textual); teriam a duração de 50 minutos; e ocorreriam uma vez na semana.

## **5.2 Práticas colaborativas**

Início descrevendo o trabalho que conseguimos desenvolver no 5º ano A por meio de práticas colaborativas. Composta por 16 meninas e 8 meninos, onde todos eram alfabéticos no que diz respeito à escrita de palavras e compreendiam o sistema de escrita (faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas,

principalmente nas sílabas complexas), a turma caracterizava-se pela sua autonomia na execução de atividades em sala.

No entanto, mostra-se dependente, insegura e, por vezes, desatenta à questões simples como, por exemplo, em se tratando do uso correto do caderno, (lembrando que se trata de uma turma com perfil de pós pandemia e, por isso, as dificuldades estão mais acentuadas do que se comparadas aos anos anteriores). Além disso, os desafios na escrita são muitos e, claro, isso impacta na produção textual das crianças que, em anos anteriores, estariam mais avançadas nesse quesito.

Determinou-se, após alguns planejamentos, que todas as quintas-feiras a professora do AEE, em parceria com a professora da sala regular, realizaria seu atendimento na sala de aula na qual tínhamos uma aluna PAEE. A aluna em questão apresentava momentos de oposição pontuais, bom nível em tempo de foco e concentração, porém, necessitava de apoio para manter-se na atividade por um tempo maior, devido à dificuldade de manter a atenção em tarefas pedagógicas, apresentando lacunas do amadurecimento cognitivo pedagógico, para serem preenchidos de forma mais efetiva para um melhor desenvolvimento da alfabetização, leitura, interpretação de textos e produção textual.

No dia e horário estabelecidos para a aula em colaboração, foi combinado com a professora a proposta de trabalharmos produção textual com os todos os alunos. Para a aluna PAEE, foi oferecida a mesma atividade, porém, como essa tarefa exigia a escrita em folha, o espaçamento entrelinhas para ela foi maior devido à sua deficiência visual. Além disso, foram utilizadas sequências de imagens e a aluna contou com o apoio dos colegas da sala de aula para realização da atividade, de modo que as duplas produtivas se tornaram também um recurso para que ela conseguisse realizar também sua produção textual (tendo em vista que aceita melhor o comando e a ajuda de outra criança).

Para acessar o planejamento da professora da sala regular, em alguns momentos foi possível recorrer ao *Google Drive* (ferramenta que passou a ser utilizada na escola durante o ensino remoto e que permaneceu no retorno ao ensino presencial) e, em outros, conversamos no horário de café ou então via *WahtsApp* para planejarmos as aulas.

Para as aulas em colaboração, foram confeccionados com todos os alunos recursos simples, utilizando-se palitos de sorvete para consulta de palavras – as

quais seriam empregadas na introdução, desenvolvimento e conclusão como apoio à produção textual. Os alunos também possuíam recursos para consultas no caderno e, em alguns momentos, também utilizaram a lousa digital (com a apresentação elaborada por nós).

Durante o ano, vários recursos simples e de baixo custo foram introduzidos para enriquecer as aulas, dentre eles, destaca-se os dados lúdicos (implementados para a construção de textos). Para isso, a sala foi dividida em grupos, no qual cada um deles jogava todos os dados. Neles, haviam imagens e frases para serem utilizadas no texto: em um dado havia palavras como “Era uma vez”; “numa noite sombria”; “numa estrada deserta” – utilizadas para o início da história; nos outros, havia diversos heróis, objetos usados por eles e pelo vilão da história; e, para finalizar, havia um dado contendo frases para a conclusão. As equipes precisavam escolher um escriba, ou seja, um dos membros para anotar as dicas que apareceriam em cada dado. Dessa maneira, eles deram início à produção textual mediante as dicas dos dados e tinham de escrever um texto usando os comandos anotados.

**Figura 1-** Dados Lúdicos – recurso utilizado para produção textual



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sabe-se que o professor de ensino regular é, de fato, uma das figuras mais importantes para o sucesso da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. É ele que no dia a dia consegue detectar os ajustes que podem e devem ser feitos no ambiente; que vai colaborar na interação da criança com os outros colegas; e que irá pensar e criar condições satisfatórias (na medida do possível) para o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Por isso, a formação inicial e continuada do professor e demais profissionais que trabalham em serviços educacionais para o PAEE precisa ser revista.

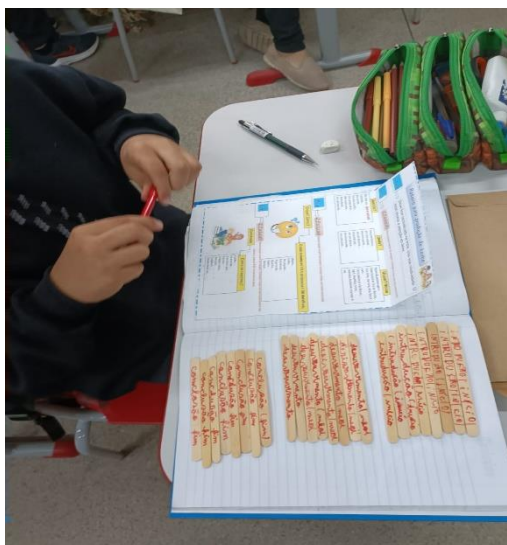
Mendes (2002) também aponta para a importância que o professor do ensino regular tem para a inclusão escolar deste público, porém, destaca que há um limite entre o ideal e o que, de fato, ele pode fazer dentro da sala de aula em relação ao atendimento das necessidades deles. Desse modo, tem-se que o desafio que a inclusão escolar impõe ao professor de ensino regular é significativo e, por isso, vai demandar o apoio de outros profissionais da área da Educação Especial na construção de práticas inclusivas em sua sala de aula.

A Professora P2, com quem atuei em colaboração no ano de 2022, liderava a turma do 5º ano B, onde havia um aluno PAEE (deficiência intelectual leve em investigação para Transtorno do Espectro Autista - TEA). O aluno não apresentava questões comportamentais, apenas uma dificuldade em relacionar-se com seus pares, preferindo sempre o adulto. Estava alfabetizado, porém, necessitava avançar na produção textual de maneira autônoma. Com essa turma, também realizamos atividades ao longo do ano letivo sobre produção textual, pois, como já mencionado, trata-se de uma queixa geral das professoras dessa etapa. Para ter acesso ao planejamento da professora, ela me enviava fotos do seu diário de bordo via *WhatsApp*, pois, nesse caso, ela optou por realizar seus registros em caderno. Também mantínhamos conversas em horários de café, mesmo em finais de semana, uma vez que, como já relatado, os horários de HTPI destinados à essa finalidade acabaram sendo comprometidos por outras demandas inerentes à classe regular, não havendo um tempo específico para o planejamento das práticas colaborativas. Destaca-se que os recursos para as aulas foram os mesmos utilizados para o 5º ano A, devido ao fato de ser a mesma temática. A professora do AEE montou caixas com os materiais, que acabaram sendo levados de uma sala para outra, conforme o desenrolar das propostas.

Nessa sala de aula, destaco um recurso simples, confeccionado pelos

próprios alunos utilizando-se palitos de sorvete para consulta de palavras – as quais seriam empregadas na introdução, desenvolvimento e conclusão, como apoio à produção textual. Os alunos também possuíam recursos para consultas no caderno, e utilizamos a lousa comum para a escrita das palavras que serviram de apoio para a escrita textual das palavras sugeridas para os palitos.

**Figura 2** - Atividade com palitos de sorvete (palitos com sugestões de palavras para serem utilizadas na Introdução, desenvolvimento e conclusão dos textos a serem produzidos)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Figura 3** - Atividade com palitos de sorvete (Alunos do 5º ano B com seus envelopes contendo os palitos de sorvetes para produção textual)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Figura 4** - Atividade com palitos de sorvete (Sugestões de palavras escritas no quadro negro)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Figura 5** - Atividade com palitos de sorvete (Produzindo dos textos)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A troca e a soma de conhecimento entre esses dois profissionais são de extrema relevância para o sucesso e aprendizado dos alunos PAEE quanto dos demais alunos da sala comum. Vale destacar que nessa perspectiva, professores de Educação Especial não vão às escolas para orientar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim participar de um processo que visa contribuir e aprender juntos. A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 65)

As atividades colaborativas vivenciadas junto à professora do 4º ano A se desenrolaram com o intuito de proporcionar avanços na produção textual da turma. O aluno PAEE que estava nessa sala era muito participativo e requeria, apenas, algumas adaptações para as atividades de escrita, como o uso de imagens e, também, apoio individualizado para não perder seu foco. Ele encontrava-se em processo de alfabetização e estava aprendendo a construir frases; contudo, isso não foi impecilho à participação das aulas de produção textual.

Como já mencionado, a professora participante optou em realizar seu diário de bordo em caderno (foi dada essa opção aos professores) e, para que eu tivesse acesso ao seu planejamento semanal, ela encaminhava o semanário via *WhatsApp*, e íamos conversando sobre os recursos e estratégias. Foram determinados, também, uma vez na semana, 50 minutos para essas aulas.

Diante disso, apresento neste relato de experiência uma sequência didática relacionada ao aniversário da cidade, na qual os alunos tiveram a oportunidade de participar de um passeio a um museu e conhecer um acervo referente aos elementos do passado do município. Tive a oportunidade de acompanhar, nesse dia, o aluno PAEE e sua turma, com a anuência da gestão da escola, pois, já a professora e eu já estávamos planejando uma produção textual com as crianças, para que discutissem, dialogassem e debatessem sobre esse passeio, a fim de incentivar a produção textual, posteriormente.

Na semana seguinte, exatamente no dia combinado para a realização do ensino colaborativo, a professora da sala regular havia me solicitado um material com fotos de pontos da cidade, para que as crianças pudessem identificar como estavam na aquele momento. Conforme combinado, levei para a sala e fizemos uma dinâmica rápida, antes dos alunos iniciarem a produção. O aluno PAEE foi bastante participativo, conseguiu identificar vários locais da cidade e necessitou de ajuda verbal para a realização da escrita textual. A professora teve a oportunidade de sentar-se com ele para ajudá-lo, enquanto eu pude andar pela sala de aula e auxiliar o grupo, ou seja, conseguimos atingir um nível de confiança em que pudemos, nesse momento, inverter os papéis e facilitar, então, a aproximação do aluno PAEE com sua professora da sala regular, pois, muitas vezes, esse aluno passa a maior parte do tempo com sua agente educacional. Nessa perspectiva, Capellini e Zerbato (2019, p. 39) assinalam que,



(...) mesmo que os professores atuem de formas diferentes, para que ambos participem plenamente, o “professor comum mantém uma responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ministrado, enquanto o Educador 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. Essa diferença de atuação não faz com que um profissional atue como ajudante, enquanto o outro atua como professor principal, nem que as atividades do estudante PAEE sejam ensinadas somente pelo professor de Educação Especial, enquanto o outro professor se responsabiliza pelo restante da turma.

A seguir, apresento algumas das fotos que foram utilizadas durante a aula de produção textual, no 4º ano:

**Figura 6 - Gilberto de Campos Nogueira “Casa do Ulysses”**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

**Figura 7 - Alessa Heyer Redi “Relógio”**



Fonte: Elaborado pela autora (2023).



Nesse contexto, no que se refere às práticas realizadas pelas professoras, parte-se do pressuposto de que, para a construção da colaboração, os educandos devem ser reconhecidos de forma co-responsável, ou seja, não havendo divisão do atendimento entre alunos com deficiência e os demais alunos, por parte dos professores do AEE e do professor da sala regular.

### **5.3 Informar: O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?**

Refletindo sobre o referencial teórico, dentre todos os autores que já estudei até hoje, desde a minha graduação, vejo que Vigotski nos deixou um importante legado com relação às formas como as aprendizagens ocorrem, e sobre o fato de que devem contribuir para o desenvolvimento do sujeito por meio das relações sociais. Contudo, não foi uma tarefa fácil eleger um recorte preciso do referencial teórico. Porém, entre tantos estudos voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano, destaquei Vigotski pelo de ter se dedicado, também, a investigar o desenvolvimento da criança com deficiência.

Ao tratar da defectologia, o autor defende a não segregação dos alunos com necessidades especiais, visto que as interações sociais entre grupos heterogêneos são condições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. (TOLEDO; MARTINS, 2009, p. 4128)

No decorrer da minha trajetória como profissional do AEE, participei de diversas formações continuadas, as quais foram de suma importância para minha prática pedagógica atual, avultando, dentre elas, a formação continuada advinda da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, onde tive a oportunidade de estudar e me aprofundar na temática do Ensino Colaborativo, ou Coensino.

Este curso, que totalizou 60 horas, não só me proporcionou um vasto conhecimento, mas, também, estimulou a reflexão sobre o papel crucial das universidades na qualificação aprofundada dos educadores, no que diz respeito a promoção de práticas transformadoras e significativas, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos educadores, ao lidar com a presença de crianças com deficiência em suas turmas.

Durante esse processo formativo, pude compreender a relevância de explorar os referenciais teóricos provenientes de literatura científica internacional, especialmente de países com históricos mais longos de políticas de inclusão

escolar. Esses referenciais ressaltam a necessidade premente de os professores adotarem abordagens colaborativas, trabalhando em conjunto, e unidos por objetivos comuns. Autores notáveis, como Wood (1998) e Federico, Herrod & Venn (1999), enfatizam a importância de modelos colaborativos entre educadores, pais e outros profissionais das instituições de ensino, delineando recomendações concretas, nesse sentido.

Outro processo formativo, fundamental para a minha bagagem teórica, foi a possibilidade de cursar, como aluna especial, uma disciplina no Programa de Pós-graduação em Educação, na UNESP de Rio Claro, SP.

A disciplina embasada na epistemologia da prática, trazendo como referencial teórico, autores do campo da profissionalização docente, como Gauthier *et al.* (1998), Nóvoa (2017), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), me permitiu repensar o meu trabalho durante o curso, por meio da reflexão sobre a minha rotina de trabalho como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto da educação inclusiva, a partir da análise de um plano de aula realizado em colaboração com uma docente do ensino regular.

Esse processo permitiu a análise aprofundada sobre as minhas bases teóricas e a minha formação, despertando um olhar atento no encaminhamento de respostas, e um processo de repensar o meu campo de trabalho de forma crítica e investigativa, rompendo como uma visão equivocada da docência como uma atividade meramente técnica, e enfatizando o meu protagonismo como produtora de conhecimentos e saberes (TARDIF, 2002).

As potencialidades dessas experiências, com embasamento em autores do Coensino e da epistemologia da prática, me possibilitaram o aprofundamento teórico e uma reflexão acerca de minhas ações, viabilizando o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada, e colaborando de forma significativa para a abertura de novos horizontes e perspectivas profissionais.

#### **5.4 Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?**

Neste subítem descrevi minha trajetória, de forma reflexiva e formativa, desde o início até onde me encontro, neste momento, em consonância aos estudos de Gonçalves (2007), de que, é no ato de confrontar que o professor pode repensar sua prática e indentificar as influencias das forças institucionais e sociais

que atuam sobre seu modo de agir, compreendendo-o como resultado de um processo histórico-cultural.

No início da minha carreira docente, atuei por sete anos em uma escola especial, em uma rede pública municipal de uma cidade de pequeno porte, do interior paulista, e foi através dessa prática que me aproximei da Educação Especial.

Ao ingressar, via concurso público, em 2012 na rede pública do município investigado neste estudo, comecei a atuar na educação inclusiva e me deparei com novos e grandes desafios: o de atuar em escolas regulares como educadora especial. O caminho percorrido durante esses anos, atuando em escola regular, esteve amparado pela busca de novos conhecimentos através da formação continuada, com o objetivo de melhorar os atendimentos ofertados aos alunos PAEE; estabelecer uma parceria que pudesse ampliar o trabalho com as professoras das salas comuns para proporcionar melhorias nas orientações e apoiá-las com relação ao desenvolvimento educacional desse público; promover maior interação e socialização deles em sala de aula; aperfeiçoar o planejamento das aulas com recursos variados e, conseqüentemente, facilitar a aprendizagem de todos os alunos.

Diante desse contexto de priorização do atendimento suplementar e complementar, uma das principais limitações apresentadas pelos professores da sala regular é a falta de trabalho colaborativo para a prática do dia a dia. Com isso, percebe-se o sentimento crescente de isolamento, impotência e incapacidade para ensinar estudantes com desenvolvimento atípico (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

É pertinente acrescentar que, ao longo da minha carreira docente, a busca por cursos de formação continuada que oferecessem teoria aliada à prática docente sempre foram prioridades – embora nem sempre tais cursos conseguiram atingir as expectativas pois muitos desses foram ministrados por profissionais de outras áreas tais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos (pelos quais tenho muito respeito pelo profissionalismo e pelos conhecimentos compartilhados que sempre foram de grande importância para agregar conhecimentos a respeito das características comportamentais, aspectos ligados à saúde física entre outros sobre as deficiências).

Contudo, estes nos apresentam seus saberes universitários e saberes

experienciais clínicos por atuarem profissionalmente fora da realidade do cotidiano escolar, atendendo as necessidades do aluno individualmente fora do contexto sala de aula. Segundo Gauthier (1998, pp. 25-26), esta tendência é um entrave para a profissionalização do professor, o exemplo citado por ele é real no que tange “as experiências” que são “realizadas sem levar suficientemente em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir reforços” [...], o “professor real, cuja atuação se dá na verdadeira sala de aula”.

Diante dessa realidade, muitas vezes, enquanto discente, eu sentia falta de cursos da área da Educação Especial que fossem realizados também por docentes da mesma área e que compartilhassem seus saberes e suas experiências a fim de complementar minha formação pois, de acordo com Shulman (1986), as profissões lidam com a incerteza e a imprevisibilidade, neste sentido, a busca pela formação continuada pe fundamental e a troca com os pares, mais experientes, consolidam a nossa ação.

Em 2019, tive contato, por meio da parceria da Secretaria de Educação com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com uma formação que seria um divisor de águas na minha atuação profissional e que me mostraria outras perspectivas de atuação junto às professoras da sala regular através do ensino colaborativo; uma alternativa para que os alunos PAEE não precisassem sair da sala de aula ou frequentar a sala de recursos no contraturno. Por meio de relatos de experiências de professores que já desenvolviam esse trabalho em outro município, juntamente com a teoria que a Universidade nos trouxe, a formação se tornou essencial e um instrumento significativo para uma transformação profissional.

No decorrer dessa formação e após vários encontros sobre a teoria que envolve o ensino colaborativo, foi solicitado aos professores participantes que colocassem esses conhecimentos em prática através da elaboração de um plano de aula em parceria com a professora da sala regular, com a finalidade de iniciarmos as práticas baseadas no ensino colaborativo.

A partir dessa metodologia, passei a modificar minhas ações em sala de aula perante os alunos com deficiência e as professoras que compartilho essas ações e, após refletir sobre a própria prática e perceber a necessidade urgente de mudanças para melhor atender os alunos PAEE, pude notar a melhora na qualidade do apoio ofertado aos professores que passam a maior parte do tempo

com eles. A respeito disso, Zeichner (1993) acredita que

os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

Nesse contexto, apesar da importância de se discutir os problemas que envolvem a dinâmica do ensino colaborativo e como isso é importante para que a estrutura, as teorias, os métodos e as práticas possam sempre se aperfeiçoar (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014), existem alguns entraves que dificultam o processo do ensino colaborativo, sendo um deles a questão da falta de tempo disponível para a articulação entre os dois profissionais, a formação continuada do professor de sala regular e também do profissional do AEE, assim como dos demais profissionais que trabalham com esses alunos.

### **5.5 Reconstruir: Como posso fazer diferente essa prática? Como posso me transformar?**

Nessa etapa, foi necessário estabelecer relações entre a reflexão sobre a análise da prática e os autores estudados. Sendo assim, através dos questionamentos propostos por Smyth *et al.* (1999), foi possível visualizar uma perspectiva mais crítica e consciente sobre as minhas próprias ações, e encontrar um embasamento teórico para o cotidiano do meu trabalho.

Analisando as aulas em que atuei em colaboração com as professoras do ensino regular, notei que os alunos, de uma forma geral, participaram muito bem das aulas sobre a produção textual, interessaram-se pelo tema e também pelos materiais e recursos utilizados, tais como palitos de sorvetes, com a escrita de palavras que podem ser utilizadas em cada etapa da produção de um texto, os dados lúdicos, as imagens para recontos, os jogos e as atividades adaptadas. No que diz respeito aos alunos PAEE, percebeu-se maior engajamento nas atividades propostas por meio da parceria entre as professoras e, de modo geral, eles conseguiram participar e interagir com a sala e desenvolver as tarefas. Contudo, houve situações em que apresentaram dificuldades para a realização das atividades – talvez por falta de repertório –, como situações de muitos erros na

escrita, exigindo que as professoras se revezassem na sala de aula para atenderem um a um.

Como já estabelecido no ensino colaborativo, as professoras organizaram a parceria de suas aulas, de maneira que uma delas assumisse o papel de liderança e, a outra, o papel de apoio. Nós circulávamos pela sala para atender os alunos individualmente e em pequenos grupos – embora haja outros arranjos para o ensino colaborativo. Todavia, notamos que é sempre possível melhorar e reconstruir nossa prática, o que deve ser feito diariamente por meio da reflexão sobre as ações e adequação de cada uma delas às necessidades dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência.

Em seus estudos, Ortiz (2005) enfatiza o seu embasamento teórico a partir da perspectiva vygostskyana, salientando a importância da mediação do outro na construção do conhecimento para, em seguida, ressaltar a necessidade da colaboração de todos os participantes e uma constante negociação de sentidos, para se conseguir uma construção conjunta. Ortiz (2005) também examina a reflexão de acordo com as concepções de Schön, que retrata esse processo reflexivo através do conhecimento na ação; reflexão na ação; e na reflexão sobre a ação. Dentro desse contexto de refletir sobre a ação, ele salienta que é possível um olhar *a posteriori* (depois da experiência) para o momento da ação, o que ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante o seu percurso em sala de aula, e como resolveu os imprevistos ocorridos.

Nesse sentido, minha prática como professora de Educação Especial, e a atuação em parceria com a professora da sala regular, suscitou esse processo de reflexão na ação e esse olhar para a prática, o que, de acordo com Ortiz (2005, p. 39) se trata do “desenvolvimento de novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas”. Esse pensar e agir devem estar sempre em consonância com o das professoras da sala regular com quem eu compartilho meu trabalho, visto que minha atuação em sala de aula regular depende exclusivamente dessa parceria – que precisa ser bem-sucedida, pois, caso contrário, não é possível desenvolver o trabalho colaborativo.

Retomando a questão da ausência de tempo suficiente para formação, um dos apontamentos do texto de Paro (2012) é feito com relação à gestão do tempo. Para o autor, espaço e tempo são “dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais

dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino” (PARO, 2012, p. 21). Ademais, em se tratando do tempo, é importante ter em mente que ele não se resume ao período em que o docente passa dentro de uma sala de aula, mas corresponde, também, aos horários de integração com seus colegas, de avaliação e planejamento do seu trabalho, *feedback* de suas atividades, constante aperfeiçoamento e socialização com a comunidade, dentre várias ações que ultrapassam apenas o local em que leciona.

Desta forma, segundo Paro (2012), a primeira condição para que se possa realizar a gestão adequada do tempo, de forma a se alcançar um ensino de qualidade, é proporcionar ao docente uma carreira na qual ele seja, não só estimulado ao desenvolvimento profissional, mas, que também, possa se dedicar exclusivamente à uma unidade escolar, sem que haja a necessidade de procurar em outras um complemento financeiro que garanta sua mínima qualidade de vida.

Dessa maneira, a educação conseguiria alcançar patamares mais avançados, e todos os educandos, sem exceção, seriam beneficiados com profissionais menos sobrecarregados. Deve-se incluir nessa discussão, sobre as condições de tempo e espaço, os profissionais da sala regular e do AEE, a fim de que eles possam, de fato, dispor de tempo hábil para planejar, juntos, estratégias e recursos para melhor atender as crianças PAEE. Isso, porque essa parceria, quando bem-sucedida, auxilia o desenvolvimento das aulas para todos os alunos, uma vez que eles também irão se beneficiar com aulas nas quais tenham a possibilidade de compartilhar novos recursos.

Em suma, ao terem mais tempo para se preparar para a prática docente, tanto os professores da classe regular quanto os do AEE, seriam capazes de agir melhor conjuntamente, pois a troca de informações seria maior e mais constante. Estando, por exemplo, em uma mesma unidade, e sem a necessidade de se deslocar para outras, os profissionais teriam, também, uma maior integração, tendo em vista que não perderiam o engajamento do trabalho realizado com o parceiro. Para o ensino colaborativo, isso é de vital importância, já que o tempo necessário para o deslocamento para outras unidades poderia ser usado no compartilhamento de experiências, em cursos de aperfeiçoamento, na preparação conjunta das aulas, numa melhor avaliação dos alunos e de si mesmos, além de estarem melhor alinhados ao projeto pedagógico da escola.

Outra questão retratada pelo autor supracitado é o fato de que, além de um salário inferior – principalmente quando comparado com os professores universitários –, o professor de ensino fundamental não conta com horas para estudo e pesquisa para aprimoramento. Com isso, há o interesse em buscar uma carreira de magistério que proporcione tempo adequado para a execução das tarefas educacionais e de aprimoramento do professor, bem como uma remuneração justa.

Isto, além de criar a falsa impressão de que o trabalho do professor universitário é mais oneroso e importante, desprestigia e dificulta a tarefa do professor de ensino fundamental, de levar uma educação de qualidade para a sala de aula, pois este, além de ter que passar os conhecimentos específicos, ainda precisa estar muito atento aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos, o que exige dele uma formação muito mais complexa e rica (PARO, 2012). Isto, por si só, demonstra a necessidade de valorização de um profissional que precisa de tempo e salário consideráveis para realizar sua capacitação profissional, coisas que “hoje estão muito longe de ser atendidas” (PARO, 2012, p. 23).

Dessa maneira, concluiu-se que, para que haja boa gestão do tempo com vistas a uma educação escolar de qualidade, é preciso que haja tempo suficiente para que o docente se dedique ao ensino propriamente dito, e para seu aprimoramento, permitindo-o contemplar exclusivamente essa carreira. Assim, percebe-se que a gestão do tempo abrange novas condições de organização do ensino, na prática escolar cotidiana, às quais deve se adequar, inclusive, para também se aperfeiçoar e buscar conhecimentos voltados para as crianças PAEE.

Em consonância com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), partir-se-á da premissa de que a educação inclusiva é um grande desafio, mas que, independentemente disso, é possível mediante a (re)organização dos espaços escolares, formação de pessoal e compreensão dos processos de aprendizagem na diferença, além do trabalho em colaboração – onde os conhecimentos são respeitados e somados para o alcance de um objetivo maior.



## 6 AS PRÁTICAS COLABORATIVAS SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR

Este capítulo apresentou as percepções das professoras participantes sobre como se deu o processo de colaboração entre professoras do ensino regular e do AEE, bem como seus entraves e benefícios. Também foram abordados fatores como formação das participantes, o modo como ocorreu a elaboração do conteúdo do questionário, pela pesquisadora, e sua aplicação.

O procedimento de coleta dos dados empíricos foi realizado com o objetivo de compor um quadro verossímil acerca da concepção das professoras voluntárias em relação ao trabalho desenvolvido a partir do Ensino Colaborativo.

Na perspectiva de Lüdke e André (1986, p. 45),

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Portanto, após a organização das etapas de elaboração e aplicação da pesquisa, em posse de todos os dados reunidos, sistematizamos à os procedimentos de análise e discussão conjunta dos mesmos, por meio da triangulação, ou seja, o cruzamento das informações.

À pergunta inicial “Como você entende o ensino colaborativo?”, destacamos as seguintes respostas:

P1 - É uma ferramenta necessária, pois o professor de sala regular não tem toda a formação e conhecimento específico do professor de AEE, esse trabalho auxilia muito e melhora os resultados obtidos.

P2 - Troca de experiências e colaboração de um para com outro.

P3 - Trata-se de uma parceria entre a professora da sala regular e professora de AEE, gestão e família.

Podemos perceber, com relação à concepção das docentes sobre o ensino colaborativo, que as mesmas enfatizaram a importância da troca de experiências, e que o ensino colaborativo acontece a partir do trabalho conjunto entre o

professor da sala regular e o professor de Educação Especial. Isso possibilita verificar a necessidade de o professor dispor de um apoio para fundamentar a prática pedagógica por ele desenvolvida, especialmente no que diz respeito ao ensino colaborativo. Embora essa necessidade seja de grande relevância para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, com e sem deficiências, o levantamento de dados acadêmicos apontou uma escassez elevada de trabalhos voltados à reflexão do ensino colaborativo, entre os anos de 2012 e 2022, em geral. Tal realidade pode ser consequência da deficiência na formação continuada dos professores, que se acomodam na graduação pedagógica e/ou na especialização em educação especial, sem se atualizarem constantemente sobre a viabilidade de melhorar suas práticas de ensino, a exemplo do ensino colaborativo, que muito tem ajudado às professoras participantes desta pesquisa. Nesse sentido, nossa mostragem segue a linha oposta, pois todas as profissionais participantes apresentam uma formação continuada, o que contribui significativamente para o desenvolvimento e sucesso do coensino.

A partir do exposto nas falas das professoras, é possível compreender que a parceria deve acontecer entre professor especialista e professor da classe regular, para que, assim, se caracterize como ensino colaborativo. Se remetermos à literatura, veremos que a finalidade dessa parceria ocorre, justamente, “traçar estratégias pedagógicas, viabilizar orientações e acompanhamento a esses estudantes” [...], sendo “uma via de mão dupla por se tratar de uma relação que se estabelece por meio de desejos mútuos, com objetivos análogos” (ARARUNA, 2018, pp. 99-100). Além disso, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) afirmam que o ensino colaborativo “é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

De acordo com Tardif (2010, pp. 49-50), o docente não atua sozinho. Ele se encontra em interação com os alunos e outras pessoas. A atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações, que são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser. Elas exigem, portanto, dos professores, não, apenas, um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática específica, destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportar como sujeitos, como atores e de serem pessoas em

interação com pessoas.

Ao questionamento: “Qual o papel do Ensino Colaborativo como auxílio para o processo de inclusão escolar?”, obtivemos as seguintes respostas:

P1- É fundamental para toda a sala e alunos.

P2 - Fortalecer vínculo entre aluno/professor/demais funcionárias de forma confortável e tranquila.

P3 - De suma importancia quando há parcerias, quando há trocas, pois, a especialista auxilia não só com a criança com deficiência, mas sim com a aprendizagem com todos os alunos da sala regular.

Para Vilaronga e Mendes (2014), esse serviço pressupõe melhor atender o estudante PAEE e os demais alunos envolvidos na sala de aula regular . Esse foco na melhoria do trabalho acaba suscitando mudanças culturais e impactando na formação dos docentes envolvidos, porém, para que essas mudanças culturais possam ocorrer, e para o progresso desse modelo, alguns aspectos são essenciais, a exemplo dos arranjos do espaço físico da sala de aula. Nesse ínterim, faz-se necessário retornar à questão da distribuição de verba federal para a educação municipal, e o modo como a gestão municipal direciona tal verba. A adequação do espaço físico é o primeiro passo a ser dado para equipar um escola eficiente na recepção de alunos com deficiência. Posteriormente, é necessário que se invista na contratação de profissionais preparados para assumirem as turmas regulares – que incluem alunos com deficiência – e o AEE.

Em terceiro lugar, é imprescindível que tais profissionais atuem de maneira conjunta, como direciona o ensino colaborativo, que ora dissertamos e defendemos, visto que sua contribuição tem gerado ganhos para todos os envolvidos com uma educação de qualidade, a exemplo da escola investigada neste trabalho.

Gostaríamos de enfatizar que, neste estudo, a colaboração entre o professor do AEE e o professor do ensino regular foi evidenciada pela coordenação de ações conjuntas. Essas ações visaram compartilhar conhecimentos, proporcionar apoio mútuo e criar um ambiente flexível de trabalho para ambos os professores, em benefício do aluno PAEE. Em resumo, os métodos de ensino empregados englobaram diferentes níveis de ação, cada um adaptado as características

específicas de sua atuação, com o objetivo central de promover a colaboração entre os educadores e o progresso do aluno.

Compreedemos que a abordagem inclusiva e colaborativa da docência requer uma análise abrangente, indo além de uma perspectiva restrita, que se concentra apenas nas ações individuais dentro espaços específicos, como a sala de aula e a Sala de Recursos Multifuncionais. É fundamental reconhecer as praticas coletivas de ensino, uma vez que a docência não se limita somente a atividades isoladas, mas, sim, a um conjunto de interações e colaborações que transcendem esses ambientes restritos e “[...] se situa no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (TARDIF e LESSARD, 2007, p. 24).

Sobre tais benesses, vejamos as respostas relacionadas à pergunta “Qual é o reflexo do ensino colaborativo nas suas práticas cotidianas em sala de aula?”

P1 - Através dele aprendo novas técnicas e práticas que levo pra toda minha carreira.

P2 - Positividade.

P3 - No meu caso o reflexo foi positivo pois o ensino colaborativo proporcionou avanços significativos tanto para a criança com deficiência quanto para os alunos da sala de aula regular.

Todas as participantes apontaram o ensino colaborativo como algo positivo, entretanto, a P1 o apontou como algo novo – possivelmente não foi trabalhado durante sua formação acadêmica. Já, a P3, enfatizou que ele proporciona avanços para todos os alunos.

Acerca disso, Gustavo (2021, p. 60) acredita que,

[...] por mais que o objetivo do Co-ensino seja a inclusão dos alunos PAEE, sua ideia central não está pautada no atendimento ou no trabalho centralizado somente neles. O Co-ensino discorre de uma estratégia prática e efetiva sobre a ação dos dois professores trabalhando em conjunto, atuando com todos os alunos da sala, o que propicia modificações e intervenções necessárias durante suas práticas, desde adaptações curriculares, adequações de atividades e métodos, para que todos os alunos participem de maneira efetiva das aulas e das atividades propostas. Nestes termos, busca-se a melhora no ensino e na paridade de oportunidades para todos os alunos. Sendo assim, o trabalho do professor especialista não está apenas centrado nos alunos PAEE, mas se torna dinâmico e participativo dentro da sala de aula. A interação entre professor

especialista de Educação Especial e professor de sala comum torna-se frequente, e os dois podem ter acesso a um sistema de ensino no qual as práticas voltadas aos alunos PAEE estão em consonância com os demais alunos presentes na sala. As atividades em sala de aula deixam de ser individualizadas, mas direcionadas para todos os alunos, sujeitas às adequações ou adaptações de acordo com as particularidades de cada aluno. Os professores priorizam os alunos como agentes principais ou protagonistas da aprendizagem, considerando as reais necessidades e organizando atividades equiparadas para todos, contribuindo, assim, para a promoção de uma inclusão baseada na igualdade/equidade.

Nesse sentido, as professoras P2 e P3 citaram pontos positivos do trabalho colaborativo, tais como: troca de experiências, aprendizado, melhor resultado nos objetivos propostos e assertividade no trabalho. Para que fosse positivo para as professoras da sala regular, foram priorizados sintonia, diálogo, compartilhamento de ideias, opiniões, responsabilidades e empatia entre os professores. Segundo Capellini, Pereira e Zanata (2008), essas questões, nomeadas pela professora, são elementos necessários para que o trabalho colaborativo aconteça, pois, os dois professores em atuação conjunta precisam ter objetivos comuns e equivalência entre si, estimulando a participação de todos, o compartilhamento de recursos, responsabilidades e voluntarismo (ZANATA; PEREIRA; CAPELLINI, 2008), tornando, dessa maneira, o trabalho positivo e prazeroso para todos os envolvidos.

Tomando como referência os trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, podemos perceber que as três dissertações e a tese selecionadas contemplam a reflexão acerca da importância dessa parceria entre os professores do Ensino Regular e os especialistas do AEE. Outro dado relevante, coletado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, apontou o Estado de São Paulo com maior ênfase nas produções entre 2014 e 2021, com três, entre os quatro trabalhos expostos (Quadro 3).

Já, as contribuições acadêmicas dispostas na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) evidenciou um número maior de trabalhos relacionados aos mesmos descritores: “saberes docentes”, “ensino colaborativo” e “Atendimento Educacional Especializado”, no período entre 2012 e 2022, em que foram encontrados 29 resultados, sendo 26 dissertações e três teses. Porém, com relação à questão dos saberes docentes, foram encontradas, apenas, uma tese e uma dissertação – que também contemplam os outros dois descritores.

Os dois trabalhos pertencem à pesquisas realizadas em universidades do Nordeste brasileiro: Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal de Sergipe. Este fato nos chama a atenção por apresentar dois Estados localizados na mesma região, em relação aos trabalhos anteriores – realizados majoritariamente no Sudeste e Sul do Brasil, respectivamente. Tais resultados podem estar ligados a dois aspectos que julgamos serem os mais relevantes: o nível de investimento em políticas públicas e verbas destinadas à execução da educação inclusiva; e a remuneração satisfatória aos profissionais da educação. Esses dois aspectos, juntos, configuram a mola propulsora para o desenvolvimento de pesquisas voltadas aos saberes docentes, ao ensino colaborativo e ao Atendimento Educacional Especializado, uma vez que as escolas que apresentam uma estrutura devidamente equipada para a realização do AEE, dispõem também de profissionais preparados, que investem tempo e dedicação em formação continuada, especialização em educação especial, e outras formações significativas, o que está diretamente ligado ao nível de valorização do trabalho que desempenham, relacionados, necessariamente, às suas remunerações.

Ademais, de modo geral, a educação pública do Nordeste tem apresentado, reiteradamente, resultados acima da média, em relação à outras regiões do país, fato que está relacionado com seus governos estaduais e municipais, que têm investido na estrutura das escolas, nas práticas pedagógicas e no aumento do piso salarial dos profissionais da educação, o que reforça nosso argumento acerca da importância da valorização desses professores. Ora, qualquer profissional devidamente valorizado sente-se capaz de ocasionar melhorias em seu trabalho, assim como o oposto gera uma defasagem vertiginosa na qualidade do trabalho realizado.

Portanto, as políticas públicas ainda são a saída para melhoria da educação, principalmente da educação inclusiva, ao passo que a ausência delas representa o fracasso da educação, em diversos níveis.

Seguindo nossa análise e discussão, observemos as respostas à pergunta “Quais as principais vantagens que você observa com a realização dessa parceria dos professores do AEE e da sala regular para o seu processo de aprendizagem da criança com deficiência e dos demais alunos?”

P1 - A principal vantagem (além é claro da total inclusão do aluno

PAEE na atividade) é que as atividades e técnicas desenvolvidas auxiliam também os alunos que não são PAEE, mas que têm dificuldade de aprendizagem.

P2 - Ganho de todos os alunos da sala.

P3 - Para a criança com deficiência é uma troca contínua, o ensino colaborativo proporciona uma aproximação entre as profissionais e facilita a adaptação das atividades tanto dos alunos com deficiência e a socialização desses materiais e recursos com todos as crianças da sala regular.

Ao professor de Educação Especial, de acordo com os documentos legais da área, é incumbida a função de acompanhar a trajetória do estudante PAEE no contexto escolar em que está inserido. Além disso, faz parte de suas atribuições estabelecer parceria com o professor da classe regular da escola regular. Sendo assim, os conhecimentos compartilhados neste processo de trocas,

[...] não devem centralizar-se sobre a deficiência em si, mas em suas características como pessoa, no que é capaz de fazer, suas possibilidades e interesses. Tais características devem se sobrepor a prescrições voltadas para a deficiência, já que prognósticos e diagnósticos não garantem uma prática pedagógica eficiente. (ARURANA, 2018, p. 139)

Entretanto, é preciso estar atento ao fato de que não se trata de uma relação na qual o professor de Educação Especial detém o saber e conduz o professor da classe regular, nem o professor da classe regular delega as ações específicas ao seu colega de trabalho. Isso porque, “é fundamental que não se perca a ideia de todo e de contexto e a de que o aluno é da escola e que a responsabilidade é de todos e não deve recair apenas ao professor do AEE” (ARURANA, 2018, p. 139).

De acordo com Tardif (2014, pp. 255-256), chamamos de epistemologia da prática, o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas. Temos, então, a noção de “saber” em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que, muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Dessa maneira, no sentido amplo, reflete-se o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais (TARDIF, LAHAYE & LESSARD, 1991; TARDIF & LESSARD, 2000).

Essa definição, de acordo com Tardif, propõe “uma volta a realidade” (2014, p. 256), isto é, um processo centrado no estudo dos saberes dos atores em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação. Essa é uma hipótese forte, pois, não afirma somente que os saberes profissionais de referem ao trabalho, como uma teoria se refere a um objeto ou a uma prática, mas ultrapassa essa percepção, enfatizando que os saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho, e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados, de maneira significativa, pelos trabalhadores. O trabalho não é, primeiro, um objeto que se observa, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos.

À questão “Você acredita que essa modalidade de ensino contribui para melhorar a inclusão escolar? Se sim, por quê?”, foram fornecidas as seguintes respostas:

P1 - Com certeza, os alunos de PAEE demonstram muito interesse nestas atividades e participam com entusiasmo.

P2 - Sim, porque atingimos a sala através da metodologia aplicada com a inclusão.

P3 - Sim, pois nos mostra que é possível trabalhar com as mesmas atividades com todas as crianças e que para que realmente a inclusão aconteça não é necessário se trabalhar com atividades paralelas com o aluno PAEE, isso faz toda a diferença no processo da inclusão escolar.

Em consonância com os trabalhos acadêmicos analisados, em relação ao ensino colaborativo e sua influência positiva para a educação inclusiva – três dissertações e uma tese –, as respostas das professoras representaram a veracidade da eficiência de tais práticas, uma vez que os dados fornecidos por elas são fruto da experiência cotidiana com o coensino e os benefícios resultantes desse trabalho conjunto. De acordo com os trabalhos acadêmicos analisados, foi possível constatar uma significativa contribuição do ensino colaborativo para o desenvolvimento da inclusão de estudantes com deficiência, pois, a parceria e o engajamento desses dois tipos de profissionais viabilizou a confluência de ideias e objetivos, em que, tanto os professores do ensino regular quanto os do AEE,



puderam estabelecer trocas de experiências, gerando uma ampliação dos horizontes em relação à criação de estratégias de inclusão, beneficiando a todos os estudantes e professores.

Como sustenta a participante P3, é possível aplicar as mesmas atividades aos PAEE e aos estudantes sem deficiência, fato que integra os alunos em um mesmo nível, rompendo a barreira estabelecida pelo estereótipo de que deficiência é sinônimo de incapacidade. Porém, ainda há obstáculos nessa caminhada, como podemos observar, nas respostas à pergunta: “Quais são os maiores obstáculos enfrentados para se firmar essa parceria?”

P1 - A disponibilidade de tempo onde a professora regular e a de PAEE possam trocar e planejar juntas esses momentos.

P2 - Professores resistentes e adeptos a ensino tradicional.

P3 - Achar tempo para realizar o planejamento das aulas, seria necessário ter horários de HTPI em comum para a realização dessas aulas.

Os entraves apontados pelas professoras se dirigem a dois aspectos: a escassez de tempo e a resistência de alguns professores. De acordo com Vilaronga (2018), na política da educação inclusiva, uma grande parcela dos professores especializados possui uma demanda excessiva de atendimento individual nas Salas de Recursos Multifuncionais, não deixando tempo hábil para atuar em parceria com o professora da sala regular – o professor que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Cabe ressaltar, ainda, que na sala de recursos, o professor especializado tem a difícil tarefa de lidar, no AEE, com os mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional”, adotado pela política, não seria um adjetivo atribuído, mais ao professor, do que ao tipo de classe.

Assim, o discurso de obrigatoriedade da matrícula não tem encontrado espaços muito efetivos de troca e de formação, o que empobrece as oportunidades de ensino para os alunos PAEE, no contexto da classe regular, que deveria ser o principal local de escolarização, dado que eles a frequentam todos os dias da semana. Com isso, acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o

AEE, no contraturno<sup>10</sup>, pois o professor especializado necessita ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino regular, diante desse contexto, não consegue em 20 horas semanais (MENDES, 2007). Porém, em distintas legislações, diretrizes, orientações, entre outros documentos, a cultura colaborativa entre os profissionais da educação é apontada como um dos principais meios para o fortalecimento da inclusão escolar.

Em contrapartida, também temos a sobrecarga de trabalhos do professor da sala regular, que vivencia uma rotina com muitas atribuições burocráticas, além de, claro, todo o planejamento que deve realizar para conseguir ensinar todos os conteúdos curriculares aos alunos.

A professora P2 levantou uma questão preocupante, relacionada ao fato de alguns professores apresentarem uma certa resistência às modalidades inovadoras de ensino. Mendes (2008 *apud* RABELO, 2012, p. 114), ao afirmar que um dos entraves é romper com “professores resistente e adeptos de ensino tradicional”, também

[...] afirma que o desafio maior é construir uma cultura colaborativa na escola, pensar propostas de formação de professores e de trabalho pedagógico com base na filosofia colaborativa: ‘a ideia de colaboração pode ser considerada hoje a chave de efetivação do movimento de inclusão.

Vilaronga e Mendes (2014) destacam questões que precisam ser consideradas e ajustadas, na efetivação das práticas colaborativas, principalmente, no planejamento dos professores que atuam na mesma sala de aula. Para as autoras, é necessário garantir o tempo de planejamento em conjunto na carga horária de trabalho na escola, pois, conforme elas destacam, os professores acabam se organizando nos momentos de aula, horários de almoço ou, até mesmo, durante o percurso de ida ou vinda entre o trabalho e as suas residências. Muitas vezes, essa ausência de tempo de planejamento não é percebida, pelo fato de os professores trabalharem no mesmo espaço por muitas horas do dia. Outros aspectos destacados pelas autoras referem-se ao currículo e

[...] às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; ao

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que, através de um acordo entre secretaria de educação e gestão escolar, os alunos não estão sendo atendidos no contraturno, no município, o que tem possibilitado o trabalho colaborativo.

acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141)

Outro questionamento referiu-se ao entendimento sobre: “O que representa a parceria entre o professor de AEE e a importância do ensino colaborativo em sua atuação profissional?”. Segundo as respondentes:

P1 - É fundamental, não sou especialista em educação especial e cada dia recebo alunos com dificuldades diferenciadas cuja dimensão não conheço plenamente, a professora de AEE me dá esse suporte, esclarecendo e auxiliando na minha compreensão das habilidades e dificuldades do aluno e, auxiliando na elaboração de atividades.

P2 - Reciprocidade.

P3 - O ensino colaborativo proporcionou uma troca de saberes constantes entre as profissionais o que proporcionou um ano com muitas aprendizagens para a minha atuação profissional.

Uma das maiores queixas das professoras, de maneira geral, na escola, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos PAEE, se dá ao fato de que as mesmas não se consideram aptas a trabalharem com os alunos atípicos e se sentem inseguras, muitas vezes, em elaborar atividades adaptadas para os mesmos. A participante P1 colocou essa questão e enfatizou a importância que a troca de saberes proporciona para sua atuação profissional.

A professora P2 frisou a questão da reciprocidade entre os pares. Ressaltamos, como principal fator potencializador para a efetivação de um possível trabalho colaborativo entre os professores pesquisados, a disponibilidade, especialmente dos professores do AEE, as relações afetivas e de amizade entre estes e os docentes do ensino regular, além do respeito demonstrado pelo trabalho de ambos. Destacou-se, especialmente, a ausência de disputa de poder entre os docentes pesquisados, o que favorece o tecido de colaboração entre esses profissionais. Acentuou-se, também, a pertinência do trabalho colaborativo entre os grupos de profissionais na escola, na medida em que podem contribuir para a mobilização e desenvolvimento profissional dos docentes, na construção de uma cultura colaborativa.

À última pergunta do questionário, “Qual a relevância dessa parceria para o seu processo de formação continuada?”, as professoras responderam:

P1 - Fundamental, aprendi diariamente com essa troca.

P2 - Crescimento profissional bem como proposta de uma metodologia de ensino funcional para o aluno aprendiz.

P3 - Essa parceria proporciona uma troca de conhecimentos e uma necessidade de se aprofundar mais com relação a conhecer essa nova modalidade de atendimento educacional especializado que é o ensino colaborativo. Foi através dessa parceria que pude conhecer na prática como funcionam as práticas colaborativas em sala de aula, portanto houve uma contribuição em minha formação, pois os cursos de formação (faculdade e outros) não me proporcionaram esse conhecimento.

A professora de sala regular, P1, sinalizou que a parceria estabelecida foi fundamental, pois aprendeu através das trocas cotidianas, porém, não deixou claro se contribuiu ou não para sua formação continuada. A P2 apontou que, através dessa modalidade, foi possível estabelecer um crescimento profissional e trazer, para a sua prática, estratégias diversas para os alunos. Dessa maneira, entende-se que o Ensino Colaborativo favoreceu sua formação profissional, contribuindo com novas práticas e percepções, quanto às diversas e distintas estratégias de ensino para todos. No entanto, também não mencionou como o coensino contribuiu para a formação continuada. A P3 sinalizou que obteve ganhos com essa parceria e demonstrou necessidade de aprofundar seus conhecimentos com relação às práticas colaborativas. Discorreu, também, sobre o fato de ser uma nova modalidade de AEE, ficando claro que, só teve acesso a essa prática, através da junção de trabalho das duas profissionais (AEE e sala regular), pois, os cursos que realizou, até o momento, tanto graduação quanto as especializações, não abordaram essa temática.

Dentro da formação de professores, isso implica, segundo Nóvoa, considerar o conceito de reflexão crítica reconhecendo que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 116). Ainda de acordo com Nóvoa, o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização em determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta constatação, que

parece simplória, tem grandes consequências e desdobramentos no modo de organizar os programas de formação de professores.

Menciona-se, frequentemente, e bem, a necessidade de uma maior ligação entre as universidades e as escolas. Mas falta, por vezes, a inclusão efetiva de um terceiro vértice, os professores. Nem sempre se reconhece devidamente o papel e a função formadora dos professores, nas escolas. Assim, apesar de estarem presentes, acabam invisibilizados nesse processo de ligação entre profissionais em exercício e licenciandos (futuros profissionais).

Hoje, sabemos que, é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. O espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem que se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz coletiva.

Neste sentido, a formação deve permitir, a cada um, construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos, sem os quais, se tornar professor pode ser um processo difícil.

De maneira geral, as participantes apontaram que o Ensino Colaborativo pode ser uma alternativa relevante e favorável para o processo de inclusão escolar, a ponto de torná-la mais eficazes, pois, por meio dessa estratégia, trocam-se muitas experiências e práticas de trabalho sobre os alunos PAEE. Notou-se, então, no relato das professoras, um destaque nas articulações de troca de saberes e ações docentes entre os professores envolvidos. Isso corrobora as afirmativas de Marin e Braun (2013, p. 53), que apresentam o propósito principal do Ensino Colaborativo de modo à “[...] garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores”.

Entretanto, o quesito “formação continuada” não foi mencionado por nenhuma das participantes. Este dado também se reflete nas pesquisas acadêmicas encontradas e selecionadas nesta dissertação, uma vez que dentre elas, nenhuma abordou a questão da formação continuada. Diante desta lacuna, ressaltamos mais uma vez a importância da formação continuada como um dos pilares para a efetivação da educação inclusiva e a prática do coensino, pois,

somente por meio do conhecimento constantemente atualizado, é possível estabelecer diretrizes e estratégias que viabilizem a integração de todos os estudantes.

## **6.2 Os saberes resultantes dessa pesquisa: o produto final**

Na perspectiva teórica de Tardif (2006), o saber, representado por conhecimentos de educação, pedagogia, didática, metodologia, não é uma categoria autossuficiente externa às realidades sociais, organizacionais e humanas, nas quais os professores estão envolvidos. O saber é sempre o saber de alguém envolto em alguma coisa, tendo como intuito a obtenção de objetivo um qualquer, visto que o saber

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2006 p. 11)

O saberes resultantes da pesquisa de campo podem ser avaliados a partir das ações mobilizadas entre a parceria da professora de EE (a pesquisadora em questão) e as professoras do ensino regular. Nesse sentido, foi possível, ainda, estabelecer uma perspectiva de saberes docentes segundo o modelo descrito por Tardif, em consonância com Shulman e Sacristán. Os saberes da profissão, segundo a divisão de Tardif, seriam dispostos, nesta pesquisa, da seguinte forma:

Os “Saberes Disciplinares”, aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas definidas pela universidade e produzidos pela própria sociedade, correspondem à formação da pesquisadora deste trabalho, incorporados à sua prática docente. Juntamente a este saber, estão os “Saberes da Formação Profissional”, que foram ofertados ao longo do processo de formação inicial e continuada da pesquisadora e das professoras participantes, obtidos durante a formação.

Em seguida, os “Saberes Curriculares”, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que a instituição escolar categoriza, foram preparados para serem transmitidos aos alunos e aplicados em sala de aula, pela professora de AEE e as professoras do ensino regular, na perspectiva do ensino

colaborativo, na divisão da responsabilidade das atividades docentes.

Como resultado, tivemos os “Saberes Experienciais”, ou seja, os saberes advindos da experiência de trabalho e que servem de base para o saber que atuará como alicerce da prática das competências profissionais.

Os saberes experienciais dos professores são decorrentes de um processo de construção individual, mas que, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio da vivência de situações específicas no ambiente escolar, bem como nas relações estabelecidas com os estudantes e demais professores.

Assim, a prática se constrói a partir de saberes e se desdobra em novos saberes, em um movimento dialético entre a prática e os resultados.

Segundo Tardif (2000),

a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem e utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos às suas atividades de trabalho. (TARDIF, 2000, p. 13)

Portanto, é imperioso reafirmar que os saberes docentes estão vinculados à práxis, logo, às práticas colaborativas desenvolvidas nesta pesquisa, em que o produto emergiu na forma e condição da própria pesquisa e suas contribuições para a reflexão e prática de novos estudos acerca das práticas colaborativas entre professores do AEE e do ensino regular, e seus respectivos saberes, delas advindos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste estudo abarcou a análise da articulação entre uma professora de AEE com três professoras da sala regular, no que diz respeito a prática do ensino colaborativo.

À princípio, constatou-se que as professoras da escola não conheciam essa temática e, para isso foi realizada uma palestra no HTPC dos docentes, em que a gestão e a coordenação contribuíram de modo bastante significativo, ofertando esse espaço para o diálogo com todos os profissionais da escola, reunindo os docentes da educação infantil e fundamental para esse momento de formação e compartilhamento de saberes. Após a seleção das participantes, priorizamos para a realização dessa prática às necessidades apontadas pelas docentes em avançar na produção textual com todos os alunos e, conseqüentemente, proporcionar situações de aprendizagem que favorecessem o desenvolvimento dos alunos PAEE, no que diz respeito a temática da produção de textos.

O percurso metodológico defendido nesta etapa inicial, a pesquisa autoetnográfica, nos possibilitou estabelecer relações mais próximas com os sujeitos participantes, e não somente captar respostas elaboradas com o propósito de verificação estéril. Identificar as necessidades, barreiras e potencialidades de colaboração entre os sujeitos do estudo nos proporcionou, no sentido de vivenciar e comprovar, a realidade docente de maneira pertinente, experimentando, nas relações acordadas com as professoras participantes, uma valiosa possibilidade de apoderamento do fazer pedagógico dos professores.

Nesse sentido, visando responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, foram empregados, também, o levantamento de dados acadêmicos nas principais plataformas digitais, e uso de questionário, composto por questões fechadas e abertas, elaborado pela pesquisadora. Sendo assim, os dados obtidos foram previamente analisados, categorizados e cruzados, a fim de obter o máximo de informações possíveis acerca da temática Ensino Colaborativo entre professores do Ensino Regular e do Atendimento Educacional Especializado.

A análise dos dados apontou a percepção das professoras no que diz respeito ao ensino colaborativo, seus desafios e possibilidades e a contribuição para a formação continuada das docentes envolvidas. Através dessa parceria entre professor especializado e professor da sala regular, demonstrando a importância



da garantia de espaços no contexto da própria prática de trabalho do professor, para que, dessa forma, pudesse ser assegurada a articulação entre os professores mediante as práticas colaborativas.

Perante esse contexto, procurou-se delinear, a partir do planejamento das aulas em parceria com as professoras participantes, uma iniciativa de colaboração visto que há indícios de que essa prática é algo novo para as docentes. Buscou-se, então, através da prática do ensino colaborativo, possibilitar o processo de inclusão escolar dos alunos PAEE na classe regular, de maneira a externar a viabilidade e as contribuições do ensino colaborativo para a formação das professoras envolvidas, e a subsequente promoção de circunstâncias de ensino e aprendizagem que, de fato, permita aos alunos, não só o acesso, mas a qualidade das práticas que favoreçam sua permanência e desenvolvimento no ambiente escolar.

Ficou claro, nesta dissertação, que a parceria entre a professora do AEE e as professoras da sala regular, através do ensino colaborativo, foi altamente benéfica para todos os envolvidos, tanto no que diz respeito a construção de novos saberes, e a formação em loco das professoras participantes, quanto para a aprendizagem e inclusão de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Haja vista que o texto constitucional descreve e afirma a inclusão dos estudantes com deficiência em sala de aula regular, com reforço das Salas de Recurso Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado, a implementação efetiva desses recursos ainda não alcançam a maioria das escolas públicas do país. Outrossim, as próprias prefeituras são responsáveis diretas pelo o direcionamento dessa verba.

Também é possível encontrar governos municipais que, a despeito do repasse de verba federal, se responsabilizam por colocar em prática o que defende a constituição em relação aos direitos dos estudantes deficientes, a exemplo do território pesquisado. Isto, talvez, se confirme na análise dos dados acadêmicos, que apontou a cidade de São Paulo com o maior índice de produção acadêmica voltada à discussão do ensino colaborativo entre os anos de 2012 e 2022, porém, é preciso atentar à extensão territorial, ao número da população e seus respectivos governantes, durante o período supracitado, como dado relevante ao prestígio, assim como à desvalorização da educação, de modo geral.

O AEE, bem como o Ensino Colaborativo, tem por finalidade possibilitar a interação entre docentes e a comunicação entre professores e alunos, necessitando ser ampliada, essa parceria, para que todos possam experienciar essa modalidade de ensino. Para isso, é necessário investimentos em políticas públicas que viabilizem mudanças em diversos aspectos, principalmente no sentido estrutural, de formação, contratação de profissionais especializados, e diretrizes funcionais curriculares em relação aos modelos de AEE, as Sala de Recursos Multifuncionais e a sala regular, visando favorecer a colaboração entre os professores e o processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

AZEVEDO, Tereza Hortencia da Silva. **Entre o específico e o indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

BENDINELLI, Rosana Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. 2018.

Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/atendimentoeducacional-especializado-pressupostosdesafios/>. Acesso em: 01 maio 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **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.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. O que é a Covid-19? Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. Portal Oficial do Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial**. Nota Técnica SEESP/GAB/nº 09/2010. Estabelece as orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

BUSS, Beatriz; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. As interações pedagógicas na

perspectiva do ensino colaborativo (coensino): diálogos com o segundo professor de turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 655-674, out./dez., 2019.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CHRISTO, Sandy Varela de. **Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

COSTA, Luis Gustavo da Silva. **Estratégias do ensino colaborativo como uma proposta de atendimento educacional especializado**. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

GATELY, Susan E.; GATELY, Frank Júnior. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria de uma pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LOPES, Jéssica Fernanda. **O modelo de ensino colaborativo à luz da perspectiva dos gestores: um estudo de caso**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Eniceia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ZANATA, Eliana Marques. O auxílio do ensino colaborativo na prática pedagógica de professores de ensino comum que atuam com alunos surdos em salas de aula. *In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Belo Horizonte, v. 1, p. 1-10, 2005.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: [http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf\\_1](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1). Acesso em: 13 ago. 2022.

ORTIZ, Heloísa Martins e. **O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor**. Rio Claro, Escola de Educadores, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Docente na escola fundamental: questões candentes. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.586-611, maio/ago., 2012.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, e-18936, jan./mar. 2020.

PETERSON, Patricia. Joan. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 12, n. 1, p. 3-10, jan.-abr., 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, Paula de Sousa e Castro Noya; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 3, p. 1-15, 2018.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

REED-DANAHAY, Deborah. Introduction. In: REED-DANAHAY, Deborah. **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford, New York: Berg, 1997. p. 1-17.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Cláudia Elidia dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. O que é ensino Colaborativo? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SELTIZ, Claire; JAHODA, Marie; DEUTCH, Morton; COOK, Stuart M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SHUMAN, L. S. **Those who understand**: Knowledge growth in teaching. Educational researcher. [s.l.]: [s.n.], 1986.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed., 1. reimpr., Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

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

SMYTH, John. **Teacher's Work and Politics of Reflection**. *American Educational Research Journal*, v.29, n.2, p. 267-300, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky. *In*: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, Paraná, 2009. p. 4125-4138.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. **Autoetnografias: conceitos alternativos em construção**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese

(Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p. 66-87, 2016.

WEST, John Frederick; IDOL, Lorna. Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. **Remedial and Special Education**, v.11, n. 1, p. 22-31, jan. 1990.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

## APÊNDICE A – TCLE



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ENSINO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE SOBRE OS SABERES RESULTANTES DESSE PROCESSO NA PRÁTICA PROFISSIONAL

**Pesquisador:** CLAUDIA ELISA SELEGHIM BARBOSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58214222.5.0000.5504

**Instituição Proponente:** CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.627.726

**Apresentação do Projeto:**

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram copiadas do arquivo "Informações Básicas da Pesquisa"

Estudo desenha-se como:

"Essa pesquisa advoga a ideia de que o ensino colaborativo tem apresentado relevância no universo educativo, uma vez que proporciona a cooperação entre professores da sala de atendimento especializado e da sala regular, com vistas a inclusão dos alunos. Neste sentido, o estudo objetiva investigar a prática de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em colaboração com os docentes das classes regulares de uma escola pública, buscando analisar quais saberes são mobilizados em suas ações e refletir em que medida esses saberes podem contribuir para o processo de formação continuada dos professores envolvidos. Para tanto, será desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, e um estudo exploratório-descritivo (SELTIZ, et al, 1965) com o emprego de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com os

professores participantes desse processo de colaboração na perspectiva de uma educação inclusiva. Como referencial teórico utilizaremos autores da epistemologia da prática para discorrer sobre a questão dos saberes docentes (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 2006; PIMENTA, 2000) e do

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br





UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

ensino colaborativo (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; ZERBATO, 2014). Acreditamos que o resultado da pesquisa promova uma o aprofundamento nas discussões sobre práticas inclusivas nas escolas e ações que se pautem na colaboração efetiva entre o professor AEE e o docente da sala regular proporcionando benefícios de ordem profissional e pessoal aos envolvidos no processo de ensino, como também para os alunos de maneira geral."

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos primário e secundário foram descritos, como segue:

**Objetivo Primário:**

O objetivo da pesquisa é o de investigar a prática de uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em colaboração com os docentes das classes regulares de uma escola pública, buscando analisar quais saberes são mobilizados em suas ações e refletir em que medida esses saberes podem contribuir para o processo de formação continuada dos professores envolvidos.

**Objetivo Secundário:**

• mapear o que as pesquisas apontam sobre o ensino colaborativo entre professores da AEE e da classe regular; • compreender as concepções que professores do ensino regular e do AEE têm sobre o trabalho colaborativo e a educação inclusiva; • explorar como o ensino colaborativo podem contribuir para a formação profissional do docente da sala regular no que diz respeito a melhorias nas práticas de ensino que incluam todos os alunos; • analisar como o ensino colaborativo pode contribuir para a aquisição de novos saberes dos professores das classes regulares sobre a educação inclusiva."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os Riscos e Benefícios, foram informados, como segue:

**Riscos:**

A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. CONTUDO O QUESTIONÁRIO SERÁ REALIZADO ATRAVÉS DE MEIO ELETRÔNICO ATRAVÉS DO PROGRAMA DE QUESTIONÁRIO GOOGLE DOCS. , DESSA MANEIRA , SERÃO TOMADAS AS PROVIDENCIAS

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

NECESSÁRIAS PARA QUE OS PARTICIPANTES NÃO SOFRAM NENHUM TIPO DE DANO, INCLUINDO RISCOS DE VAZAMENTO DE INFORMAÇÕES SEGUINDO AS SEGUINTE NORMATIVAS: É DA RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR O ARMAZENAMENTO ADEQUADO DOS DADOS COLETADOS, BEM COMO OS PROCEDIMENTOS PARA ASSEGURAR O SIGILO E A CONFIDENCIALIDADE DAS INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE DA PESQUISA. UMA VEZ CONCLUÍDA A COLETA DE DADOS, É RECOMENDADO AO PESQUISADOR RESPONSÁVEL FAZER O DOWNLOAD DOS DADOS COLETADOS PARA UM DISPOSITIVO ELETRÔNICO LOCAL, APAGANDO TODO E QUALQUER REGISTRO DE QUALQUER PLATAFORMA VIRTUAL, AMBIENTE COMPARTILHADO OU "NUVEM". O MESMO CUIDADO DEVERÁ SER SEGUIDO PARA OS REGISTROS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUE SEJAM GRAVAÇÕES DE VÍDEO OU ÁUDIO. É RECOMENDADO AO PESQUISADOR RESPONSÁVEL FAZER O DOWNLOAD DOS DADOS, NÃO SENDO INDICADO A SUA MANUTENÇÃO EM QUALQUER PLATAFORMA VIRTUAL, AMBIENTE COMPARTILHADO OU "NUVEM". EM CONSONÂNCIA AO DISPOSTO NA RESOLUÇÃO CNS Nº 510 DE 2016, ARTIGO 9 INCISO V), PARA OS PARTICIPANTES DE PESQUISAS QUE UTILIZEM METODOLOGIAS PRÓPRIAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, DEVE HAVER A MANIFESTAÇÃO EXPRESSA DE SUA CONCORDÂNCIA OU NÃO QUANTO À DIVULGAÇÃO DE SUA IDENTIDADE E DAS DEMAIS INFORMAÇÕES COLETADAS.

**Benefícios:**

Ao responder o questionário e à entrevista, os docentes colaboradores contribuirão para o compartilhamento do conhecimento no que diz respeito ao ensino colaborativo, visto que o mesmo se mostra de extrema importância no universo educativo, uma vez que ele proporciona benefícios não apenas para um profissional específico, seja ele o professor regular ou o AEE, mas para a sala como um todo. Nesse movimento, as experiências compartilhadas entre os dois profissionais envolvidos se transformam em práticas cada vez mais ricas de conhecimentos e ações. Ademais, e talvez o mais importante, o ensino colaborativo se transforma em ferramenta para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial e em melhorias também para os alunos da sala regular, heterogênea por natureza, garantindo um ambiente democrático e inclusivo que favorece a aprendizagem de todos os alunos."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os Documentos/Termos seguintes encontram-se anexados na Plataforma.

PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1927545.pdf

23/07/2022

projeto\_modificado\_versao1.pdf

23/07/2022 1

carta\_resposta\_versao1.pdf

23/07/2022

TCLEmodificado\_versao1.pdf

23/07/2022

Roteiroquestionario\_claudiaeseleghim.pdf

13/04/2022

Autorizacaoescolaassinatura\_claudiaeseleghim.pdf

13/04/2022

Autorizacaoescola\_claudiaeseleghim.pdf

13/04/2022

TCLE\_claudiaeseleghim.pdf

13/04/2022

Projeto\_claudiaeseleghim.pdf

12/04/2022

Folharosto.pdf

12/04/2022

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br





UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

**Recomendações:**

Atender as orientações da Conep sobre PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL. Este documento pode ser acessado na página do CEP UFSCar: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep>

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.484.155, emitido pelo CEP em 23 de Junho de 2022

**PENDÊNCIA 1:**

DOCUMENTO/S: Projeto Detalhado / Brochura Investigador e Informações Básicas do Projeto (gerado a partir das informações inseridas na Plataforma)

**1.1 Riscos/Danos e Providências/Cautelas**

Qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos. O risco da pesquisa é entendido como a "[...] possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente;" (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.4).

Quanto aos riscos associados a essa pesquisa e providências e cautelas, a pesquisadora pontuou: "A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos possíveis prejuízos."

Esclarecer se possui parceria com o "serviço de atendimento psicológico" da UFSCar. Caso não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

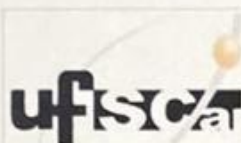
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

possua tal parceria, orienta-se retirar o serviço como uma opção de assistência neste caso, já que os serviços assistência à saúde da UFSCar são mais voltados às demandas da comunidade universitária.

Além disso, por se tratar de pesquisa em ambiente virtual (a etapa Questionário), meios eletrônicos ou não presenciais, devem ser adicionados os riscos das ferramentas, tais como: a coleta e compartilhamento de informações pessoais (com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs – observar a política de privacidade da ferramenta.

Ver Documento: "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL", disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEMPESQUISASCOMQUALQUERETAPAEMAMBIENTEVIRTUAL.pdf>

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Adequação realizada no TCLE (itens como: riscos e desconfortos), no formulário da plataforma Brasil (Item "riscos" e anexos alterados). Correção: o item serviço de assistência à saúde da UFSCAR foi retirado e incluído os riscos das ferramentas virtuais no TCLE e na plataforma. Alteração: item alterado na etapa 4 do projeto de pesquisa – aplicação de questionário.

ANÁLISE: pendência atendida.

#### 1.2 Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes

Informar nos campos "Critérios de Inclusão" e "Critérios de Exclusão" da Plataforma quais critérios de inclusão e exclusão serão considerados para recrutamento dos participantes, consta apenas no Projeto: "Serão convidados a participar dessa pesquisa os professores atuantes na escola que atuam do 1º ao 5º ano e que possuem em suas salas de aulas alunos com deficiência." E "participarão apenas os docentes que possuem crianças com deficiência incluídas em sua sala de aula regular e que atuam em parceria com a professora pesquisadora que atua no AEE."

Acrescentar detalhes sobre os critérios.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br





UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Itens inseridos na plataforma Brasil nos campos Critério de Inclusão e critério de exclusão. Também alterado na etapa 4 do projeto de pesquisa – aplicação de questionário.

ANÁLISE: pendência atendida.

### 1.3 Convite e recrutamento dos participantes

Informar no campo "Metodologia Proposta" como serão convidados e recrutamentos os participantes: pessoalmente, por redes sociais, por e-mail (contatos disponibilizados publicamente ou contatos pessoais) ou via alguma Instituição? (por exemplo, via alguma Escola ou Secretaria Municipal de Educação). No projeto, informou: "Os professores, serão contatados via e-mail e WhatsApp"

Além disso, por se tratar de pesquisa com etapa em ambiente virtual, meios eletrônicos ou não presenciais, deverá observar/atender a seguinte instrução:

"O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta."

Ver Documento: "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL", disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEMPESQUISASCOMQUALQUE RETAPAEMAMBIENTEVIRTUAL.pdf>

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Item informado no Campo Metodologia Proposta (plataforma) e 3ª etapa – levantamento dos participantes e parceiros da pesquisa.

ANÁLISE: pendência atendida.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

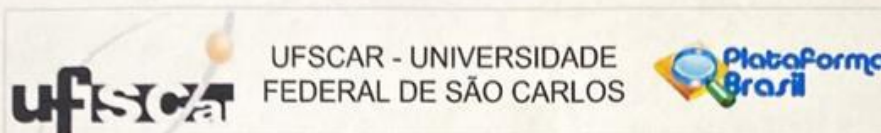
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



Continuação do Parecer: 5.627.726

#### 1.4 Procedimentos de coleta de dados

Detalhar como será conduzida a coleta de dados em relação a cada um dos procedimentos: presencialmente/virtualmente, local/plataforma virtual; quantidade e duração do/s encontro/s etc; sobre o tema, citou somente algumas informações no Projeto.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Item corrigido no projeto (organização e análise dos dados) e também na plataforma no campo Metodologia de Análise de dados.

ANÁLISE: pendência atendida.

#### PENDÊNCIA 2:

DOCUMENTO/S: TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

#### ITEM:

#### 2.1 Riscos/Danos e Providências/Cautelas

Qualquer pesquisa com seres humanos envolve riscos. O risco da pesquisa é entendido como a "[...] possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente;" (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.4).

Quanto aos riscos associados a essa pesquisa e providências e cautelas, a pesquisadora pontuou: "A participação em responder aos questionários e as entrevistas poderá gerar aos colaboradores alguns constrangimentos (timidez, nervosismo, vergonha, insegurança) e desconforto (dor de cabeça, estresse, angústia, preocupação, tensão nervosa, choro), uma vez que ao se compartilhar informações pessoais e confidenciais o sujeito exporá sua vida profissional. Ainda, reitera-se que a Universidade Federal de São Carlos possui serviço de atendimento psicológico, caso algum participante se sinta emocionalmente prejudicado decorrente da sua participação na pesquisa. Neste sentido, caso da ocorrência de algum eventual dano (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual etc.) não previsto, será oferecida a possibilidade de indenização dos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br





UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

possíveis prejuízos."

Esclarecer se possui parceria com o "serviço de atendimento psicológico" da UFSCar. Caso não possua tal parceria, orienta-se retirar o serviço como uma opção de assistência neste caso, já que os serviços assistência à saúde da UFSCar são mais voltados às demandas da comunidade universitária.

Além disso, por se tratar de pesquisa em ambiente virtual (a etapa Questionário), meios eletrônicos ou não presenciais, devem ser adicionados os riscos das ferramentas, tais como: a coleta e compartilhamento de informações pessoais (com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços), mesmo que por robôs – observar a política de privacidade da ferramenta.

Ver Documento: "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL", disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPAPROCEDIMENTOSEMPEQUISASCOMQUALQUERRETAPAEAMBIENTEVIRTUAL.pdf>

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Conferir o que foi exposto no item 1.1.

ANÁLISE: pendência atendida.

## 2.2 Procedimentos de coleta de dados

Detalhar como será conduzida a coleta de dados em relação a cada um dos procedimentos: presencialmente/virtualmente, local/plataforma virtual; quantidade e duração do/s encontro/s etc; sobre o tema, citou somente algumas informações no Projeto.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Os questionários para coletas de dados serão aplicados virtualmente através de meio eletrônico pelo programa de questionário google docs e serão disponibilizados aos participantes por e-mail.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br





UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

ANÁLISE: pendência atendida.

#### 2.3 Acesso aos resultados da pesquisa

Informar no TCLE sobre a Garantia de acesso aos resultados da pesquisa:

Art. 17. "VI - garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa." (Resolução CNS nº 510/2016).

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Incluído no TCLE conforme solicitado.

ANÁLISE: pendência atendida.

#### 2.4 Embasamento

Por se tratar de pesquisa em ciências humanas, que não implica em intervenção direta no corpo humano, essa pesquisadora deverá ter como referência a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 (Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>), que deverá ser informado no cabeçalho do TCLE.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Item inserido no cabeçalho do TCLE: "Esta é uma pesquisa em Ciências Humanas e, portanto, não possui nenhum tipo de intervenção direta no corpo humano, conforme RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016".

ANÁLISE: pendência atendida.

#### PENDÊNCIA 3

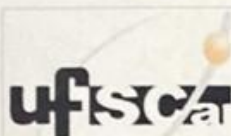
DOCUMENTO/S: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

#### 3.1 Possibilidade de quebra de sigilo

Esclarecer no TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM se a imagem será divulgada e se resultará na quebra do sigilo da participação na pesquisa, ou usará alguma estratégia para proteger a identificação do participante (tarja, por exemplo)?

Se for possível identificar o participante, em caso de divulgação, adequar trecho do TCLE:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
 UF: SP Município: SAO CARLOS  
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

"Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente."

RESPOSTA: 'Durante todo o estudo e mesmo depois do encerramento, quando os resultados da pesquisa forem publicados em revistas científicas ou em congressos científicos, a sua identidade será guardada em segredo, não sendo revelada publicamente'. Trecho incluído conforme solicitado.

ANÁLISE: pendência atendida.

### 3.2 Embasamento

Por se tratar de pesquisa em ciências humanas, que não implica em intervenção direta no corpo humano, essa pesquisadora deverá ter como referência a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 (Disponível em: <http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>), ao invés da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, citada no cabeçalho.

Adequar redação, contemplando os elementos solicitados de modo padronizado na Plataforma e demais Documentos deste Protocolo.

RESPOSTA: Conferir o que foi exposto no item 2.4.

ANÁLISE: pendência atendida.

### EMBASAMENTO/S:

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, disponível em:  
<http://www.propq.ufscar.br/etica/Reso510.pdf>

ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE  
V I R T U A L ,                    d i s p o n í v e l                    e m :  
[http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEM PESQUISAS COM QUALQUE  
RETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL.pdf](http://www.propq.ufscar.br/etica/cep/ORIENTAESPARAPROCEDIMENTOSEM PESQUISAS COM QUALQUE<br/>RETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL.pdf)

CONCLUSÃO: parecer aprovado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

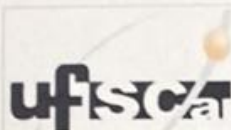
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)



UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 5.627.726

**Considerações Finais a critério do CEP:**

APROVADO

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto.

Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa:

II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;

III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;

IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil.

OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1927545.pdf	23/07/2022 14:39:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_modificado_versao1.pdf	23/07/2022 14:38:43	CLAUDIA ELISA SELEGHIM BARBOSA	Aceito
Outros	carta_resposta_versao1.pdf	23/07/2022 10:03:45	CLAUDIA ELISA SELEGHIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado_versao1.pdf	23/07/2022 00:34:56	CLAUDIA ELISA SELEGHIM BARBOSA	Aceito
Outros	Roteiroquestionario_claudiaseleglim.pdf	13/04/2022 09:44:20	CLAUDIA ELISA SELEGHIM	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES

1 - Qual sua idade ?

2 - Sexo/Gênero

3 - Cor (conforme classificação do IBGE)

4 - Possui curso de pós *latu sensu*?

5 - Se a resposta anterior foi sim, quais cursos você possui?

6 - Possui cursos de pós *stricto sensu*/ Mestrado/Doutorado?

7 - Se a resposta anterior foi sim, quais áreas e instituições?

8 - Há quanto tempo você atua na área da educação ?

9 - Participa de cursos e processos de formação continuada?

10 - Se sim, quais os mais atuais e relevantes?

11 - Como você entende o ensino colaborativo?

12 - Qual o papel do Ensino Colaborativo como auxílio para o processo de inclusão escolar?

13 - Qual é o reflexo do ensino colaborativo nas suas práticas cotidianas em sala de aula?

14 - Quais as principais vantagens que você observa com a realização dessa parceria dos professores do AEE e da sala regular para o seu processo de aprendizagem da criança com deficiência e dos demais alunos?

15 - Você acredita que essa modalidade de ensino contribui para melhorar a inclusão escolar? Se sim, porque?

16 - Quais são os maiores obstáculos enfrentados para se firmar essa parceria?

17 - O que representa a parceria entre o professor de AEE e a importância do ensino colaborativo em sua atuação profissional?

18 - Qual a relevância dessa parceria para o seu processo de formação continuada?