



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

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANDO EM CLASSE COMUM:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PARCERIAS COLABORATIVAS**

**LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA**

**SÃO CARLOS – SP**

**2024**



**LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA**

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ATUANDO EM CLASSE COMUM:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE PARCERIAS COLABORATIVAS**

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

Orientadora: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga

**SÃO CARLOS – SP**

**2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEs

## FICHA CATALOGRÁFICA<sup>1</sup>

Silva Costa, Luis Gustavo da

Professores de Educação Especial atuando em classe comum: possibilidades e desafios de parcerias colaborativas / Luis Gustavo da Silva Costa -- 2024.  
248f.

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

Orientador (a): Carla Ariela Rios Vilaronga

Banca Examinadora: Enicéia Gonçalves Mendes, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Lucélia Cardoso Cavalcante, Maria do Carmo Lobato da Silva

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Ensino Colaborativo. 3. Inclusão. I. Silva Costa, Luis Gustavo da. II. Título.

---

<sup>1</sup> Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (Sin). DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR. Bibliotecário responsável: Arildo Martins – CRB/8 7180.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas

Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEs

---

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

---

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Luis Gustavo da Silva Costa, realizada em  
19/12/2024<sup>2</sup>.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

---

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

---

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez  
Campos  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

---

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará –  
UNIFESSPA

---

Profa. Dra. Maria do Carmo Lobato da Silva  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

---

<sup>2</sup> O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

A quem dedicar?  
Qual o real motivo de em poucas linhas me expressar?  
Conceber importante alguém ou algo a mérito de agradecimento?  
Há quem julgue ser opcional ou necessário.  
Não nasci na riqueza, mas enxergo a beleza, sobretudo, a nobreza desse gesto de,  
sim, para alguém dedicar.  
Verbalizar, externar, registrar!  
Sentimento ávido e crível.  
Oportunidade única, momento valoroso.  
Do chão da humildade, da precariedade experienciada e vivenciada.  
Ousei tentar, arrisquei-me, me arrojei estudar.  
Sem medo ou pressa, somente debulhar.  
Sem imaginar, nesse patamar, chegar.  
Ah, sem protelar.  
Desejo tributar minha tese a quem esteve comigo,  
ao longo de todos os anos de minha vida.  
A um ser divino, cheio de luz e energia!  
A Ele peço licença, pois com seu nome, desejo agraciar pessoas, as quais minha tese  
vou dedicar.  
Magnânimo Jeová Deus, dedico-a aos meus familiares, amigos, estudantes,  
professores, cuidadores, profissionais da educação, coadjuvantes, cinegrafistas e a todos os  
personagens do meu livro de história chamado Vida.  
Sobretudo a criança que fui durante minha infância.  
Pai, é claro que eu não deixaria de ressaltar, sublinhar, nomes tão preciosos.  
Elisabete minha mãe.  
Fátima minha esposa.  
Carla minha orientadora.  
Eliana e Wagner pais acadêmicos.  
Seres humanos em formato de anjos na terra.  
Certamente não chegaria até aqui sem o afeto e parceria de todos.  
A vocês, meu muito obrigado! Dedico essa tese e toda minha jornada a vocês. <sup>3</sup>

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Jeová Deus por me proporcionar esse momento de alegria e emoção, a saber, a realização de um sonho. Grato por Ele não me desamparar, dando-me sabedoria e a força necessária para vivenciar cada momento do curso. Deu-me fôlego de vida, foi tão misericordioso e amável, um Deus puro, fiel e verdadeiro. Enviou-me forças para conciliar os afazeres pessoais e a vida acadêmica.

Agradeço à minha mãe, que me fortaleceu nos momentos mais difíceis da vida, incentivando meus estudos, incessantemente. Ela batalhou de modo árduo para pagar minha graduação, apoiando-me e dando o incentivo necessário para que eu nunca desistisse dos meus sonhos; parar jamais, sempre ir além.

À minha família, meu porto seguro. Independentemente da distância e das circunstâncias, ela me move todos os dias. É herança de amor e carinho construído, moldada por nossa matriarca guerreira, nossa grande mãe.

À minha esposa, por sua paciência e apoio sem medidas durante todo o curso. Mulher tão amável e dedicada e, acima de tudo, amiga. Entendeu minhas ausências, crises de estresse, ansiedades, noites sem dormir. Guerreira e parceira em todos os momentos.

Aos meus eternos professores, pais acadêmicos, Wagner Antônio Júnior e Eliana Marques Zanata. Incentivadores, apoiadores, sempre proativos para sanar minhas dúvidas, tranquilizar meu coração “risos” e ajudar-me ricamente com as suas orientações, sendo, assim, peças fundamentais para minha carreira profissional.

Às diretoras das instituições em que lecionei como Professor de Educação Especial em 2021-2024, Rita de Cássia Zuqueri, Marlene Apetito, Letícia Fernandes Vilas Bôas Bonachela, Camila Otaviano, Luciana Sojo Bratti e Diretor Aldo José Martins. Durante o curso, sempre me apoiaram de alguma maneira, compreendendo meus anseios, desafios, dificuldades, ausências etc.; a compreensão destes seres humanos imparciais foi imprescindível. Adendo especial à Diretora Luciana Sojo Bratti, que durante as formações nos HTPCs me oportunizou *insights* de criatividade e o desbravar de minhas escritas lembrando-se de suas reflexões com base em autores célebres.

Às minhas especiais professoras da Educação Básica: Arlete Bergamaschi, Arminda Carolina Batista, Cristiane Marques de Sousa, Cristiane Barbosa, Dorsinda Padial, Fabiani Fernandes, Giovana Xavier de Almeida, Helena Gica Arantes, Mary Anne Tendolo Lascas, Nelly Zilioni Santos e Sonia Mendonça Domingues; professoras de grande gabarito que me incentivaram nos estudos por meio de um amor e carinho transcendentem por suas profissões.

Às professoras de classe comum e especializadas, grandes contribuintes para a realização desta pesquisa. Aceitaram, logo de início, com o coração aberto, a proposta, aprimorando seus conhecimentos sobre o assunto em questão, dando ênfase no trabalho colaborativo e apresentando o melhor para todos os estudantes, sejam PEE ou não.

Às Gestoras e Coordenadoras de escola, que, por diversas vezes, estiveram prontas para me ouvir e me ajudar no que fosse possível, concernente ao curso de doutorado, com dedicação e assiduidade. Grato pelo carinho e apoio em minha carreira profissional.

Em nome da Coordenadora de Educação Especial Letícia Fernandes e minhas eternas itinerantes Gabriela Hellinger e Cristiane Caldiéri de Oliveira, agradeço aos meus amigos (as) e colegas de trabalho de Educação Especial, supervisores, professores, coordenadores, diretores, secretárias, serventes e merendeiras do município paulista lócus de pesquisa. Vocês me apoiaram e me receberam de braços abertos, me sinto lisonjeado.

Às ilustres professoras Doutoradas, Enicéia Gonçalves Mendes, Geresa Ferreira Lourenço, Carolina Severino Lopes da Costa, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Fabiana Cia, Marcia Duarte Galvani, Adriana Garcia Gonçalves e Rosemeire de Araújo Rangni, responsáveis pelas disciplinas que cursei no doutorado.

São professoras dedicadas e engajadas, atenciosas em todos os momentos, prontas para esclarecer dúvidas. Certamente, ofereceram valiosos conhecimentos teóricos e práticos, assim como apoio necessário para minha formação profissional e pessoal.

Às professoras Doutoradas Eliana Marques Zanata, Enicéia Gonçalves Mendes, Lucélia Cardoso Cavalcante, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Maria do Carmo Lobato da Silva e ao professor Leonardo Amâncio Cabral, amáveis e, acima de tudo, humanos. Aceitaram abertamente o convite para compor a banca; com as suas ricas experiências contribuíram para o delineamento final de minha tese. Deixo expresso aqui minha sincera admiração e carinho por vocês.

Aos meus novos amigos, pessoas brilhantes que conheci durante o doutorado, parceiros e apoiadores, Luciana Velasco, Juliane Dayrle, Mariana Lopes, Daniele Volante, Amanda Santana, Débora Maciel, Luisa Leão, Ilene Lima, Renata Tibyriçá, Ana Millan, Milena Maria e Camila Piovezan. Em especial ao grupo “Casa da Alegria”: Amanda Santana, Soraia Romano, Polly Ladeia, Mariana Gonzaga, Elaine Rocha e Tatiane Sanches, gratidão eterna por essa parceria. Só quem vivenciou dias na Casa da Alegria (aconchego para congressos) tem histórias para contar.

Agradeço imensamente a todos que, direta ou indiretamente, puderam me apoiar nessa trajetória tão sonhada. Grato pelos conselhos, estímulos, por acreditarem sempre no meu amor

pela profissão e em minha constante busca por novas estratégias e práticas para todos os estudantes.

À minha orientadora, Doutora Carla Ariela Rios Vilaronga, por ser tão paciente e humilde. Com seu jeito ímpar de ser, me oportunizou ter uma jornada acadêmica de forma prazerosa. Além do mais, me fez enxergar os momentos em que exigia “*stop*”, outros para “*speed up*”, acima de tudo, em acreditar e prosseguir, persistir em situações obscuras e jamais imagináveis, as quais tive que enfrentar. Sou muito grato pelo privilégio de tê-la como orientadora nesse período.

Ficam expressos o meu sincero carinho e eterna gratidão a todos!

Eu desconfiava: todas as histórias em quadrinho são iguais  
Todos os filmes norte-americanos são iguais.  
Todos os filmes de todos os países são iguais.  
Todos os best-sellers são iguais.  
Todos os campeonatos nacionais e internacionais de futebol são iguais.  
Todos os partidos políticos são iguais.  
Todas as mulheres que andam na moda são iguais.  
Todas as experiências de sexo são iguais.  
Todos os sonetos, gazéis, vírelais, sextinas e rondós são iguais e todos, todos os poemas em  
verso livre são enfadonhamente iguais.  
Todas as guerras do mundo são iguais.  
Todas as fomes são iguais.  
Todos os amores, iguais, iguais, iguais.  
Iguais todos os rompimentos.  
A morte é igualíssima.  
Todas as criações da natureza são iguais.  
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.  
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.  
Ninguém é igual a ninguém.  
Todo ser humano é um estranho ímpar.  
—Carlos Drummond de Andrade

SILVA COSTA, Luis Gustavo da. **Professores de Educação Especial atuando em classe comum: possibilidades e desafios de parcerias colaborativas**. 2024. 248f. Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEEs. UFSCar, São Carlos, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e descrever como se desenvolviam as práticas das professoras de Educação Especial e professoras de classe comum com estudantes Público da Educação Especial – PEE, que atuavam juntas, em sistema de colaboração na classe comum, na rede municipal de ensino de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. A pesquisa descritiva, com características de estudo de caso, pautou-se no método de pesquisa quali-quantitativa. Para coleta de dados, inicialmente utilizou-se a entrevista semiestruturada, por meio de formulários, dos quais, três questionários são do *Index For Inclusion*; diário de campo, gravações de vídeo, registros fotográficos etc. No momento inicial da pesquisa, realizou-se a fase diagnóstica em 03 escolas de Ensino Fundamental e 03 escolas de Educação Infantil, tendo em vista a busca pela participação de um maior número de professoras na pesquisa. As participantes da pesquisa foram 28 professoras, sendo 14 professoras de Educação Especial e 14 professoras de classe comum. A partir da fase diagnóstica, constatou-se que das 28 professoras participantes da pesquisa, 10 nunca tiveram contato com o Ensino Colaborativo ou ouviram falar sobre, 18 tiveram contato ao participar de palestras e Reuniões de Trabalho Coletivo Pedagógico – HTPC, com breves relatos ou explicações acerca da temática. Todavia as compreensões e entendimento sobre o Ensino Colaborativo eram divergentes, assim como as práticas pedagógicas executadas entre as profissionais dentro da classe comum. Ademais, relataram conhecimentos básicos e insuficientes para implementação do Ensino Colaborativo, desconhecimento da estratégia de ensino e de seus papéis dentro dela, mas acreditavam que de certo modo realizavam em suas práticas o Ensino Colaborativo, devido a atuação conjunta na classe comum na qual dialogavam e colaboravam umas com as outras. Contudo, 98% das professoras disseram que desejavam aprofundar seus conhecimentos acerca do Ensino Colaborativo, levando em consideração que os contextos escolares em que estavam inseridas, facilitavam a realização desse serviço, para tanto, precisavam aprender mais sobre o assunto. Concluiu-se, então, que as professoras se encontravam no estágio inicial do Ensino Colaborativo, possuíam conhecimentos prévios, o que de fato, corrobora para sua implementação. Vale destacar, que o município possuía um diferencial, as professoras de Educação Especial são graduadas em Pedagogia e Especialistas em Educação Especial, atuavam no AEE dentro da classe comum. Ademais, com os estudos apresentados nesta tese, mais os dados coletados, possibilitou a construção do Ensino Colaborativo na Prática - ECNP, por meio do Rastreamento Inicial de Implementação do Ensino Colaborativo, 4 estágios e as 10 bases cruciais para o sucesso de sua implementação.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Ensino Colaborativo; Coensino.

SILVA COSTA, Luis Gustavo da. **Special Education teachers working in regular classrooms: possibilities and challenges of collaborative partnerships**. 2024. 248 pages. Advisor: Carla Ariela Rios Vilaronga. Thesis (Doctorate) – Federal University of São Carlos – UFSCar, São Carlos, Graduate Program in Special Education – PPGEEs. UFSCar, São Carlos, 2024.

### ABSTRACT

This research aimed to analyze and describe the practices of Special Education teachers and regular classroom teachers with Special Education (PEE) students, who worked collaboratively in regular classrooms in the municipal education system of a small municipality in the interior of the state of São Paulo. This descriptive case-study study was based on the qualitative and quantitative research method. Data collection initially involved semi-structured interviews using questionnaires, including three from the Index for Inclusion questionnaire, field diaries, video recordings, photographs, and more. Initially, the diagnostic phase of the research was conducted in three elementary schools and three early childhood education schools, aiming to attract a larger number of teachers. Twenty-eight teachers participated in the study: 14 Special Education teachers and 14 regular classroom teachers. From the diagnostic phase, it was found that of the 28 teachers participating in the study, 10 had never had any contact with Collaborative Teaching or had heard of it. 18 had contact through lectures and Pedagogical Collective Work Meetings (HTPC), where they provided brief reports or explanations on the topic. However, understandings of Collaborative Teaching varied, as did the pedagogical practices implemented among teachers within the regular classroom. Furthermore, they reported insufficient basic knowledge for implementing Collaborative Teaching, a lack of knowledge of the teaching strategy and their roles within it. However, they believed that they were implementing Collaborative Teaching in some way due to their joint work in the regular classroom, where they dialogued and collaborated with one another. However, 98% of the teachers stated they wanted to deepen their knowledge of Collaborative Teaching, considering that the school context in which they worked facilitated this service; to do so, they needed to learn more about the subject. It was concluded, then, that the teachers were in the initial stage of Collaborative Teaching, possessing prior knowledge, which, in fact, corroborated its implementation. It is worth noting that the municipality had a unique characteristic: the Special Education teachers had degrees in Pedagogy and were Specialists in Special Education, working in the Special Education Program within the regular classroom. Furthermore, the studies presented in this thesis, along with the data collected, enabled the development of Collaborative Teaching in Practice (ECNP), through the Initial Tracking of Collaborative Teaching Implementation, four stages, and the 10 crucial foundations for its successful implementation.

**Keywords:** Special Education; Collaborative Teaching; Co-teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Poema autoral.....	18
<b>Figura 2</b> – Pirâmide e funil das práticas pedagógicas com estudantes PEE.....	38
<b>Figura 3</b> – Princípios do DUA.....	40
<b>Figura 4</b> – Redes neurais envolvidas na aprendizagem (Rose; Meyer, 2002).....	41
<b>Figura 5</b> – Abordagens universalistas.....	43
<b>Figura 6</b> – Processo de seleção de Teses e Dissertações .....	49
<b>Figura 7</b> – AAD – Anulação, arguição e difusão .....	76
<b>Figura 8</b> – Os quatro estágios do Ensino Colaborativo na prática docente .....	80
<b>Figura 9</b> – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).....	95
<b>Figura 10</b> – Evolução do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) municipal.....	95
<b>Figura 11</b> – Fluxograma .....	118
<b>Figura 12</b> – Questão B do questionário C2.9 .....	131
<b>Figura 13</b> – Atividade de matemática adaptada .....	145
<b>Figura 14</b> – Mapa mental dos fatores do coensino e falas parciais das professoras PSC05 e PAEE05 .....	148
<b>Figura 15</b> – Planejamento e atuação conjunta .....	150
<b>Figura 16</b> – Paridade na atuação.....	151
<b>Figura 17</b> – Atividades .....	152
<b>Figura 18</b> – Desenho realizado pelo estudante José representando a classe .....	154
<b>Figura 19</b> – Desenho realizado pela estudante Sophia representando a classe .....	155
<b>Figura 20</b> – Desenho realizado pela estudante Valentina representando a classe .....	155

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Definição dos conceitos das abordagens universalistas .....	43
<b>Quadro 2</b> – Cena Planificada do Processo de Ensino.....	83
<b>Quadro 3</b> – Plano de Aula Colaborativo .....	84
<b>Quadro 4</b> – Descrição da quantidade de instituições de ensino municipais.....	96
<b>Quadro 5</b> – Descrição das instituições de ensino municipal .....	96
<b>Quadro 6</b> – Descrição das professoras participantes.....	101
<b>Quadro 7</b> – Estudantes PEE atribuídos por professora de Educação Especial.....	104
<b>Quadro 8</b> – Cargos das professoras participantes da pesquisa .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD	Anulação, Arguição e Difusão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMC	Artrogripose Múltipla Congênita
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CPPE	Cena Planificada do Processo de Ensino
CF	Constituição Federal
CID	Código internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CoPD	Desenvolvimento Profissional de coensino
CTI	Contrato por Tempo Indeterminado.
DA	Deficiência Auditiva
DT	Diarista
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECNP	Ensino Colaborativo na Prática
EF	Efetivo
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
GP-FOREESP	Grupo de Pesquisa: Formação de Recursos Humanos em Educação Especial
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDP	Imissão da Práxis
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAC	Plano de Aula Colaborativo
PAD	Plano Anual Docente
PAEE	Professor Auxiliar de Educação Especial
PC	Paralisia Cerebral
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Público da Educação Especial
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
PSC	Professora de sala comum
QTD	Quantidade
RC	Relação Científica
RE	Relação Empírica
RT	Relação Técnica
SB	Substituto
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termos de Consentimento
TDI	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEOP	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMARIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E COLABORAÇÃO</b> .....	<b>33</b>
2.1 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM.....	39
<b>2.1.1 Abordagens universalistas</b> .....	<b>42</b>
<b>3 MAPEAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL (2013-2024) E ESTUDOS INTERNACIONAIS (2013-2023)</b> .....	<b>47</b>
<b>4 PRÁXIS DO ENSINO COLABORATIVO</b> .....	<b>76</b>
4.1 CICLOS DO ENSINO COLABORATIVO NA PRÁTICA – ECNP.....	79
<b>5 MÉTODO</b> .....	<b>88</b>
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	88
5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA .....	89
5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	92
5.4 CONTEXTO DE PESQUISA .....	94
5.5 PARTICIPANTES.....	100
<b>5.5.1 Critérios de Inclusão e Exclusão</b> .....	<b>100</b>
<b>5.5.2 Recrutamento e Seleção dos Participantes</b> .....	<b>100</b>
5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	108
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>110</b>
6.1 AEE NO MUNICÍPIO LÓCUS DE PESQUISA .....	110
6.2 ENTREVISTAS .....	112
6.3 PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALISTA, PROFESSOR DE CLASSE COMUM E DA GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO COLABORATIVO .....	119
6.4 CONTEXTO ESCOLAR .....	124
6.5 QUESTIONÁRIOS <i>INDEX FOR INCLUSION</i> .....	127
6.6 ÓBICES DURANTE A SEGUNDA ETAPA DE PESQUISA.....	133
6.7 CONSUMAÇÃO: ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS.....	135
<b>6.7.1 Flexibilização</b> .....	<b>136</b>
<b>6.7.2 Adaptação</b> .....	<b>136</b>
<b>6.7.3 Similaridades</b> .....	<b>136</b>
<b>6.7.4 Intencionalidades</b> .....	<b>137</b>

<b>6.7.5 Estratégias adotadas: acadêmicas, sociais ou comportamentais.....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>225</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Liberdade de voar num horizonte qualquer, liberdade de pousar onde o coração quiser.;  
Não seja o de hoje. Não suspires por ontens... Não queiras ser o de amanhã. Faze-te sem  
limites no tempo.”  
- Cecília Meireles*

Convido-o, nesse momento, caro leitor, a desprender-se inicialmente do que se tem realizado profissionalmente ou pessoalmente sob a óptica de leitura e análise de trabalhos acadêmicos. Haja vista que, para me apresentar, precisei refletir, fazer um longo exercício de ir e vir no ato de revisitar memórias para não esmorecer, considerando-se que durante meu percurso histórico chamado “VIDA”, tive de me reconstruir por diversas vezes, tão quanto, durante a pesquisa, que não foi diferente, pois desafios e entraves pouco dolorosos vivenciei. Doravante, inicio minha apresentação de modo reflexivo e brioso.

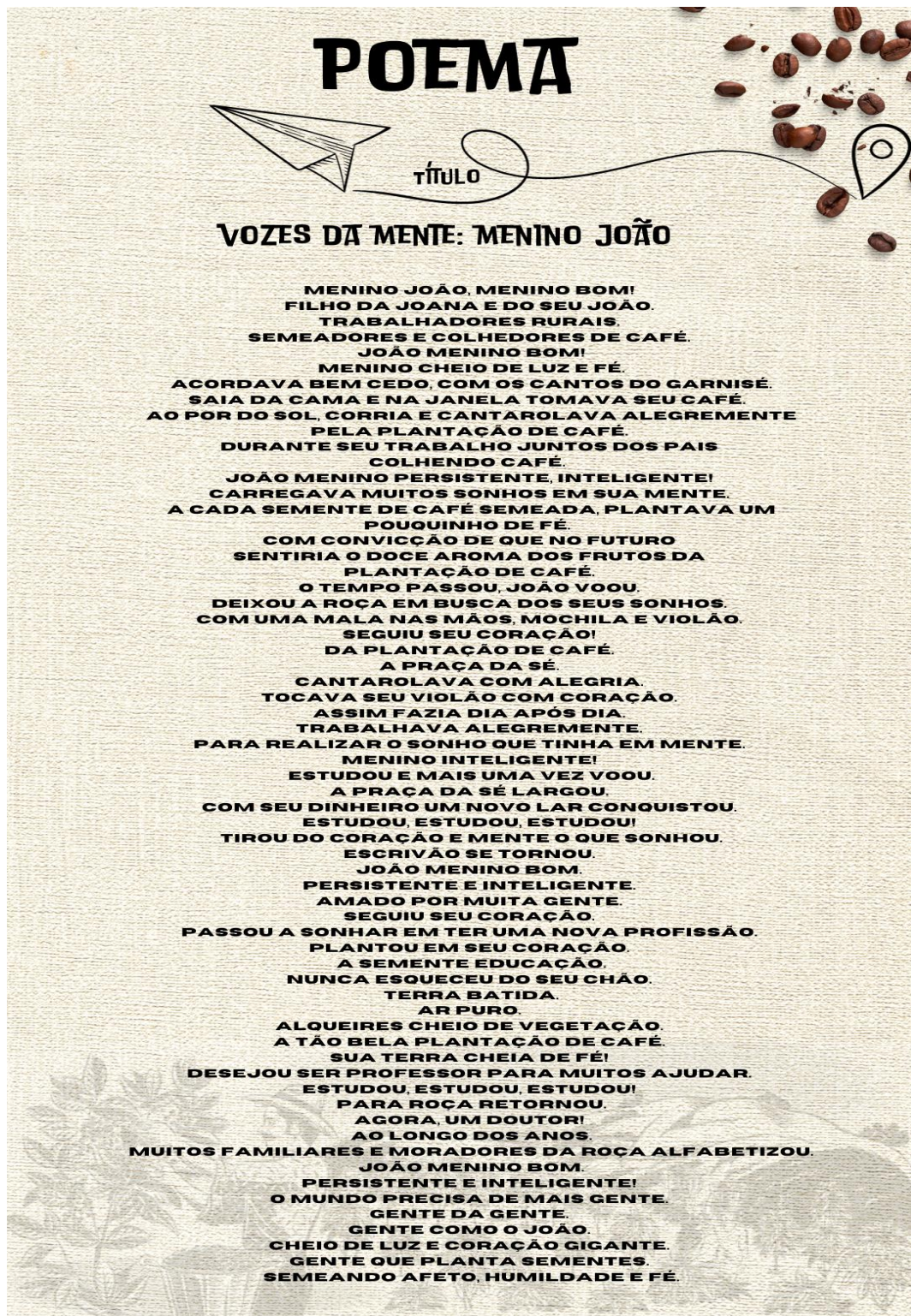
Certa noite, ao deitar-me para descansar, no intento de adormecer para abastecer as energias, sem embargo, com inúmeras incertezas e desejos, minha mente efervescente não me permitia descansar. Levantei-me, liguei o *notebook*, acreditando que era a necessidade de realizar novas reedições em minha tese. Ah! Nada disso! Não consegui sair do lugar, e assim sendo, retornei para me deitar.

De repente, ligeiramente, passei a sonhar acordado, me teletransportei para um lugar cheio de gente, gente “da gente”, professores, e ali estava eu a palestrar. Sonhando acordado, algo me dizia, “— Levante e registre, não demore e não desanime”. Custei a entender, mas ao quase adormecer, uma voz bem no interior da mente dizia “— Anote, registre! Esse poema não existe. Levante-se e certifique-se! Sua mente está fria, aproveite e escreva, digite!”.

É, minha gente, existem coisas que a gente não entende. Pois bem, levantei-me e comecei a escrever, e a voz continuava flutuando em minha mente “— Problematize, analise, visualize sua trajetória nesse poema que surgiu em sua memória”, “— Apresente-se na tese, use o poema”. Bom, comecei a me inquietar, tampouco a acreditar no que estava fazendo, ouvindo e sentindo se tudo faria sentido, pois já havia decidido que, em minha tese, apresentação não escreveria.

Cá estou eu, escrevendo, para apresentá-lo o poema (Figura 1) e suas conexões com minha história de vida e percurso acadêmico. Peço que o leia na página seguinte (Figura 1).

Figura 1 – Poema autoral



Fonte: Luis Gustavo da Silva Costa (2024).

Costumo dizer que sou um ser humano estranho em construção, talvez possa pensar o mesmo ao iniciar uma apresentação de percurso de vida e pesquisa de Doutorado. Dessa

maneira, presumo que se possa imaginar que pareça algo sem sentido. Digo que não, pois, ao compreender o que esse poema queria me dizer, passei a compreender; e desse modo, diante do exposto, os ajudarei a entender.

Sou nascido e criado na cidade lócus de pesquisa, de família humilde com avós paternos e maternos trabalhadores rurais. Vozinha Maria (*in memoriam*) teve oito gestações, mãe de oito filhos, quatro mulheres e quatro homens. Entre as mulheres, nasceu minha mãe, Elisabete, mulher de fibra, trabalhadora desde os seus doze anos de idade.

Exemplo de garra e dedicação nunca me faltou, uma família gigantesca em quantidade, sobretudo, em persistência, afeto e coração. Felizmente, não sou filho único, sou fruto da terceira gestação. Mamãe teve seis gestações, três meninas e três meninos, meus laços sanguíneos de primeira linha, meus irmãos. São eles: Denise, Paula, Júlio, Vanessa e Diego. Pasmem, não para por aí. Por parte de pai, tenho mais cinco irmãos: Fábio, Daiana, Denis, Poliana e Amanda. Somos tão diferentes, porém iguais no sentimentalismo, afeto, garra e coração.

Assim como o João, menino bom, oriundo de uma família humilde, sobretudo trabalhadora, guerreira, também sou e me considero bom (risos). Ao longo de toda minha jornada fui um sonhador nato. Mamãe sempre esteve fora de casa trabalhando como diarista e faxineira. Ensinava-nos a ter autonomia e responsabilidades com os afazeres de casa e escolares. Enquanto ela trabalhava, estudávamos no período da manhã. À tarde, quando chegávamos da escola, minhas irmãs mais velhas cuidavam de nós com muito carinho, passávamos tardes alegres e saborosas. Denise fazia bolinhos de chuva, bolos, preparava pães e chás para nós.

Ah! Como eram tão ricos e valiosos esses momentos, hoje tenho a noção disso. Com o passar dos anos, minhas irmãs Denise e Paula constituíram suas famílias e saíram de casa. Dessa maneira, as responsabilidades maiores passaram para mim, haja vista que era o mais velho, e sendo assim, auxiliava na limpeza da casa e nos cuidados com meus irmãos mais novos.

E mesmo assim, continuava persistente, dedicado aos estudos, como o João, persistente e inteligente. Ao chegar da escola, amava realizar minhas tarefas, organizar meus materiais e seguir com as responsabilidades de casa. Era um menino sonhador, via os colegas de escola com um pouco mais de condições socioeconômicas tendo vivências que não eram reais para mim. Como por exemplo: um passeio ao shopping, ao cinema, ao parque de diversões e viagens à praia. Novamente me enxerguei no João, humilde e sonhador, que vivenciava os limites de uma vida nada plural, mas singular, e não desistia de sonhar.

Mamãe trabalhava arduamente pensando no futuro da gente. Recordo-me com riqueza de detalhes na mente, todos os dias, as tardinhas que eram recheadas de afeto e alegria. Mamãe passava quase que o dia todo trabalhando, fazendo faxina, e em seu retorno para casa, vinha a pé, carregava sacolinhas de mercado em seus braços, cheias de gostosuras. Lá vinha ela, de chinelinho no pé.

Nós a encontrávamos com sinais de cansaço, mas não tinha um dia sequer em que ela não nos acolhesse com brilho nos olhos e um delicioso e apertado abraço. Corríamos para ajudá-la, carregávamos as sacolas para aliviá-la do peso e das marcas que faziam em seus braços. Ah! Que delícia é sentir o que sinto agora, ao escrever vivências de outrora, sem onze horas, mas com sorriso no rosto, ao também me recordar que a mamãe, ao nos abraçar, cheirava flores do dia, cheirinhos de produtos de limpeza de um dia de trabalho vencido que ela em seu corpo trazia.

Papai não era diferente, persistente e resistente. Não faltava um dia sequer ao seu trabalho, haja homem dedicado. Garçom e churrasqueiro de mão cheia, essa era e é sua profissão. Faça chuva ou faça sol, não perde um dia, desempenha seu trabalho com dedicação. Lembro-me de quando ficávamos à sua espera, principalmente nos dias em que ia trabalhar, fazendo pequenos bicos, para a renda complementar em grandes festas. Lá em casa ninguém dormia. Ao sol se pôr, nos tornávamos vigilantes com alegria, à espera de sua chegada, pois uma festa acontecia, doces e delícias que às vezes não conhecíamos, ele trazia. Ah! Que alegria!

Recordar é viver! É sentir e imergir em profundas memórias, sentimentos do agora, para jamais nos esquecermos de onde viemos, quem somos, sobretudo, quem fomos há tempos de outrora. Persisto em dizer que João, menino bom, persistente e inteligente, alçou voos e nunca se esqueceu de sua gente.

Recordo-me, como se fosse hoje, da minha primeira participação em uma Olimpíada de redação da escola, na qual fui bem classificado e recebi elogios das professoras as quais tenho até hoje elevada estima. Foi a partir de então que comecei a traçar metas para a vida acadêmica pós-educação básica. O que não foi tão difícil, pois em minha família tenho três primas professoras. Os exemplos de dedicação, criatividade e amor pela profissão externados por elas fortaleceu em meu coração o desejo por seguir a profissão. Dos emaranhados da minha mente, da Engenharia e Psicologia, me joguei no curso de Pedagogia, e exatamente no ano de 2012 iniciei minha graduação.

Portanto, alçando voos como o João que estudou e se tornou Escrivão, cursei a graduação em Pedagogia e iniciei uma nova profissão. Durante o curso, trabalhei como

atendente, caixa, recepcionista e empacotador em um supermercado – até operador de telemarketing em uma multinacional fui.

Durante minha graduação, conheci professores com didáticas excelentes e que nos faziam visualizar e experienciar o chão da escola, oportunizavam-nos práticas que fortaleciam nosso empenho e desejo de nos tornar Pedagogos com amor e dedicação. Confesso que o curso de Pedagogia foi um divisor de águas em minha vida, pois foi na graduação que me apaixonei pela Educação Especial, ao compreender as suas fragilidades na época, as necessidades de engajamento, divulgação, profissionalização, recursos humanos e pedagógicos para ofertar práticas qualitativas de igualdade e equidade para os estudantes Público da Educação Especial - PEE.

Destarte, iniciou-se a sementeira em meu coração de sementinhas para serem germinadas num trabalho voltado à Educação Especial. Não tão diferente do João, que plantou sementinhas de Educação em seu coração, estudou e mudou de profissão, de Escrivão, para nossa nobre profissão de Professor. Assim também aconteceu comigo: ao término da graduação iniciei a Pós-graduação em Educação Especial e Educação Inclusiva.

Novamente, a cada dia que passava, a cada disciplina do curso, me apaixonava mais ainda por essa modalidade de ensino. Ao terminar a pós, já lecionava (2017-2018) como professor substituto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e todos os dias me redescobria enquanto professor e inovava com a inserção de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas.

Assim, fui conquistando meu espaço, conhecendo novas pessoas, novos estudantes, ganhando afeto, carinho e admiração. Algo que considero de suma importância, visto que somos feitos de energias. E se o retorno de nosso trabalho é positivo, transportamos energias vibracionais boas e nos recarregamos de novas energias vitais.

A partir de 2018, iniciei minha trajetória como professor de Educação Especial, e desde lá não parei de estudar. A cada ano que passou, tive a oportunidade de trabalhar com estudantes de diferentes regiões do município, com diferentes condições socioeconômicas e transtornos ou deficiências. O que me oportunizou enxergar as realidades culturais individualmente mais de perto, compreender todo o processo de escolarização que não se distancia das condições, contextos, sobretudo, das vertentes políticas, sociais e econômicas da sociedade como um todo.

Cabe mencionar que também em 2018 conheci meu outro inteiro, minha esposa Fátima, naquela época Diretora Escolar, hoje minha parceria fiel, minha amada, pessoa cheia de luz que Jeová Deus me presenteou. Grande mulher, meu mais novo excepcional exemplo

de empenho, dedicação, amor e fé. Ser humano ímpar, a pessoa que amorosamente, com seu jeitinho nada sutil, “grita” – no teor dos estímulos e empurrões nos momentos minimamente necessários, exatos – para eu não desistir, somente alçar novos voos, persistir!

Para mais, me apoiou no desejo de estudar mais e mais, de cursar o Mestrado em Educação na Universidade Estadual Paulista – UNESP, *campus* Bauru, para me aprofundar e me atualizar em práticas promissoras visando a sua implantação nos contextos escolares em que lecionava, leciono ou lecionarei.

Ao cursar o mestrado, desenvolvi uma caixa de jogos para alfabetização, a qual, ao inseri-la no contexto em que atuava, me permitiu trabalhar com os estudantes PEE que atendia no AEE dentro da classe comum e demais estudantes não elegíveis para a Educação Especial, mas que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Os jogos eram seguidos por estratégias operacionalizadas e criadas pelos estudantes, e oportunizaram avanços significativos no processo de Alfabetização e Letramento de todos.

À vista disso, consegui visualizar mais uma vez a conexão do poema que surgiu em minha mente, no qual o João, ao retornar para sua casa de infância, passou a trabalhar como professor Doutor iniciou um trabalho árduo de alfabetização na zona rural, feito com muito afeto e empenho.

Ao ingressar no mestrado, iniciei naquele ano meu trabalho em uma escola com extremo significado e memória afetiva, escola na qual minha mãe havia estudado e eu também estudei durante o Ensino Fundamental I. E sem acreditar, o estudante PEE o qual auxiliei no AEE dentro da classe comum estava matriculado e estudava na sala em que estudei no meu último ano naquela escola. Sem palavras, meu primeiro dia foi emocionante, tomado de sentimentos, recordações, desejos de me debruçar mais ainda nos estudos e levar estratégias de ensino inovadoras, promissoras.

Desta forma, no mestrado conheci as estratégias de Ensino Colaborativo mais a fundo, passei a ler diversos estudos sobre o tema, e acima de tudo, realizei a inserção das estratégias na escola mencionada no parágrafo anterior, na qual constatei a exequibilidade do Ensino Colaborativo, sua potência, significado e significância no contexto escolar. Além do mais, constatei que há pouco conhecimento ou mesmo desconhecimento dos professores acerca do Ensino Colaborativo.

Na reta final do mestrado, passei a inquietar-me mais e mais, a desejar me aprofundar nos estudos de modo amplo, no sentido de entender como ofertar formações ou capacitações, e de que modo oportunizar aos meus colegas de trabalho, a equipe escolar, conhecimentos lúdimos sobre o Ensino Colaborativo.

Logo me inscrevi no processo seletivo para o Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, com vista a continuar os estudos e possibilitar o fomento da colaboração entre os professores de classe comum e professores de Educação Especial, apresentando-lhes o conceito e práticas do Ensino Colaborativo, conhecimentos sólidos dessa estratégia ou, como é conhecida e defendida no mestrado, como uma proposta promissora de serviço de AEE para os estudantes PEE.

Para minha alegria, fui aprovado nas seletivas das duas universidades que tanto sonhei fazer parte. Imerso em leituras e trabalhos, no chão da escola, voltados à Educação Especial e Educação Inclusiva, a UFSCar escolhi, com o coração cheio e o peito aberto para o novo descobrir, o novo vivenciar, e em novos espaços caminhar para meu sonho consolidar.

Confesso de maneira concisa e que acredito ser congruente, cursar o Doutorado não foi algo habitual para mim. Todavia, sou indulgente e entendi que para uns os caminhos talvez sejam mais simples, enquanto para outros a estrada pode ser um pouco enigmática, assim como foi em diversos momentos para mim. Cursar o Doutorado trabalhando ao longo de três anos, 40 horas semanais, exigiu-me muita paciência, persistência e resiliência.

Hoje não somente entendi, compreendi, o quanto minha trajetória está ligada à minha história. Se sou persistente, foi por ter comigo gente da gente, gente que, mesmo com as peripécias da vida, caminhava com um sorriso “dente a dente”. Se hoje me considero e me sinto dedicado é porque fui agraciado com mamãe Elisabete, papai Luis e meu outro inteiro, Fátima, minha esposa, grandes personagens empenhados e dedicados. Se hoje sou estudioso, sou fruto da persistência, inteligência e resistência dos professores mal remunerados, mas que nunca deixaram um dia sequer de fazer e dar o seu melhor por nós, profissionais da educação verdadeiramente engajados.

Não obstante, se cá estou, nesse instante, são os reflexos do empenho dos “peixes grandes”, meus queridos professores Mestres e Doutores, especialmente, minha tríade propulsora, meus pais acadêmicos Carla Vilaronga, Eliana Zanata e Wagner Junior, seres humanos estonteantes.

Por consequência, nesta tese em tela, fiei escritas provenientes de muito estudo, precipuamente de um percurso profissional e pessoal tomado de esforços, dedicação e inquietações. Haja vista que ser professor, profissional da educação, em um país no qual se exige de nós desprendimento de esforços na busca por fazer valer nossos direitos, sobretudo valorização, é inconcebível.

Deste modo, se tornou salutar, nesta tese, externar os intentos de excitar e ensejar aos professores de classe comum, professores de Educação Especial, aos profissionais da educação como um todo, conhecimentos acerca dessa estratégia de ensino tão auspiciosa, o Ensino Colaborativo.

## 1 INTRODUÇÃO

*“É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”  
(Saviani, 2001, p. 30).*

Ao longo dos anos, pesquisas sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foram desenvolvidas a fim de elucidar aos leitores os seus processos formativos. Tais estudos apresentam os percursos históricos de forma não linear com constructos de ideias e ações que abarcam o trabalho docente nos contextos escolares, assim como ressoar para a instituição, promoção e direção de legislações pautadas na democracia, direitos de igualdade e equidade para a sociedade como um todo.

De certo modo, em que intensidade as leis amparam as pessoas com deficiência? E, em se tratando do contexto educacional dos estudantes PEE, quais têm sido os desdobramentos dessas leis atualmente? Portanto, para compreensão dos caminhos e proporções tomadas ao longo dos anos, inicialmente há de inferir que existem vertentes políticas e educacionais<sup>4</sup> que promulgam ou se eximem de seus deveres.

Destarte, ao se retomar o ponto de partida, propriamente dito, como início de muitos desafios e conquistas para a Educação Especial, Mendes (2010) resgata que

A história da Educação Especial começou a ser traçada no Século XVI, com médicos pedagogos, que, desafiando os conceitos vigentes até então, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos que eram considerados ineducáveis. A Educação Especial nasceu, portanto, com uma ênfase no ensino especial, ou em seu aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era ainda direito de poucos. O trabalho dos pioneiros foi desenvolvido em bases tutoriais, pois eles próprios ensinavam seus pupilos, e não havia um quadro teórico ou prático de prestação de serviços ao qual eles tivessem que se reportar. Entretanto, ainda que a história retrate algumas experiências precursoras desde o Século XVI, de fato, o acesso à educação dos portadores<sup>5</sup> de deficiências foi sendo muito lentamente conquistado, e essa conquista ocorreu na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. (Mendes, 2010, p. 11,12)

A partir do Século XVI, a sociedade passou a conhecer as pessoas com deficiência sob a ótica de uma parcela desse público dito como especial, cujas pessoas podiam ser integradas nos ciclos sociais e educacionais, todavia sem conhecimentos das ações a serem realizadas com esse público, principalmente, por não existirem legislações que assegurassem

---

4 Rabelo (2012, p. 46) em suas escritas transporta o que desejamos, afirmar, quando nos referimos às vertentes políticas e educacionais. A autora destaca que “há um abismo entre o que assegura a lei e determina as diretrizes nacionais, estaduais e municipais – quando essas duas últimas existem – e as condições reais de cada escola em nosso país”.

5 Terminologia utilizada na época.

verdadeiramente os seus direitos. No entanto, a partir do momento histórico em que se passa a considerá-los como educáveis, novos caminhos começaram a ser trilhados. Segundo Mendes (2010, p. 12), em contrapartida aos caminhos já operacionalizados na história da Educação Especial, iniciou-se a criação de instituições privadas, no final do Século XIX, para atender às pessoas com deficiência.

Outrossim, há décadas o Brasil tem apresentado contínuos avanços atinentes à Educação Especial no cenário político, educacional e social. A Constituição Federal (Brasil, 1988) prevê a educação como um direito de todos, o que denota o acesso à escolarização das pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Por conseguinte, as ações de inclusão se fortaleceram no Brasil na década de 1980, e passaram a ser implementadas a partir da década de 1990, especialmente com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96, a qual traz um capítulo exclusivo acerca da Educação Especial. Assegurou-se, portanto, na lei o acesso à escolarização das pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em classes comuns.

Assim sendo, no tocante ao diálogo acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva no país, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (pleito da democracia); da Conferência Mundial sobre Educação para todos, promovida pela UNESCO em Jomtien, na Tailândia (1990); do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), assim como da Conferência Mundial sobre Educação Especial em Salamanca (1994), despontaram avanços significativos, diretrizes básicas para fomento de novas organizações e das políticas públicas e sistemas educacionais como um todo em prol da educação para todos, as quais preveem a não discriminação, direito à educação, programas educativos pautados na diversidade, acesso à rede regular de ensino, quebra de barreiras etc.

Dessa maneira, a Constituição de 1988, LDB n. 9.394/1996, a Resolução CNE/CEB n. 02/2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (a LBI da Pessoa com Deficiência), entre outras legislações, preveem a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Tais regulamentações proporcionaram as matrículas dos estudantes PEE nas escolas regulares de ensino, pelas quais passaram a ter a garantia de acesso ao ensino escolar com apoio do serviço do Atendimento Educacional especializado – AEE por meio das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM ou centros de AEE. Este se caracteriza por ser um

momento histórico da Educação Especial no país: o acesso das pessoas com deficiência à rede regular de ensino, tornando-se um avanço significativo no cenário educacional.

À vista disso, atualmente, sob os prismas científico e político, foram obtidos avanços significativos que corroboram com as ações voltadas às pessoas com deficiência. A ciência subscreve e postula políticas públicas por instrumentos inovadores e atitudinais, permanentemente. Além do mais, do ponto de vista político-social, tem-se que destacar um grande feito no país, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI (Lei n. 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual foi instituída para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Consequentemente, somente o acesso e a garantia da matrícula dos estudantes PEE na rede regular de ensino não asseguram um processo educacional inclusivo, se esse for por meio de ações docentes paralelas sob a ótica da limitação e da dificuldade apresentadas pelos estudantes, nas quais não se flexionam os questionamentos, inserções de pensamentos e paradigmas sobre inclusão, tornando o processo de escolarização dos estudantes que precisam de acessibilidade utópico. Segundo Araruna (2018),

Embora reconheçamos que a legislação promova um impulso e dê sustentação às mudanças necessárias para o desenvolvimento da escola inclusiva, essas iniciativas, por si só, não asseguram a equidade social e educacional. A inclusão traz uma exigência de objetivos e metas em favor da permanência e sucesso escolar, mas, precisamente, ações continuadas que garantam a efetivação desse direito (Araruna, 2018, p. 27).

Para tanto, ao se tratar de garantia de direitos e oportunizar não somente o acesso à rede regular de ensino, mas sua permanência e sucesso no processo de escolarização não somente dos estudantes PEE, mas de todos os estudantes, Silva (2020) ressalta que

Partindo de princípios políticos e práticos pautados na inclusão escolar há a necessidade de promover nas escolas práticas, estratégias, momentos e espaços para fomentar culturas escolares colaborativas com vista a melhoria do desenvolvimento profissional e à qualidade de ensino a todos os estudantes. Neste sentido, considera-se fundamental desenvolver e potencializar espaços de formação continuada em e para o trabalho colaborativo de professores/as da classe comum, do AEE e demais profissionais da escola (Silva, 2020, p. 26).

Portanto, denota-se a existência de formação continuada para consolidar práticas e estratégias por meio de ações colaborativas entre os profissionais do contexto escolar como um todo, e deste modo, possivelmente se assegurarão os serviços da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Quais serviços? Silva (2020, p. 52) apresenta os serviços: “[...] classes

especiais, sala de recursos, itinerância, sala de recursos multifuncional, entre outros; como tradicionais-hegemônicos, historicamente privilegiados, nas políticas nacionais de inclusão escolar, que continuam centrados na deficiência e no déficit do estudante”.

Entretanto, a autora destaca, por meio de estudos internacionais, um modelo de serviço que favorece a inclusão escolar, o Coensino, modelo de prestação de serviço voltado à garantia de uma escolarização de qualidade para estudantes PEE ou com necessidades educacionais específicas, no contexto da escola comum, no qual se presume a atuação colaborativa entre professores de classe comum e professores de Educação Especial para, assim, oportunizar práticas e estratégias de ensino-aprendizagem a todos os estudantes, sem distinção, com atuação e tomadas de decisão compartilhadas, respeito mútuo e confiança, de modo voluntário, com paridade, objetivo comum e problema mútuo (Silva, 2020).

Compreende-se, então, que o Coensino, além de ser um modelo de serviço promissor a ser ofertado no contexto de escola comum, revela-se como uma estratégia de ensino genuína em apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE, no qual professores de classe comum e professores de Educação Especial atuam juntos em parceria, favorecendo a todos os estudantes da classe comum. À vista disso, vale destacar que, em seu estudo, Silva (2020) anuncia que

[...] a Educação Especial na atualidade se configura como um sistema colaborativo de recursos e apoios dos mais variados visando, prioritariamente, garantir o suporte à aprendizagem a estudantes PAEE que estão sendo escolarizados em classes comuns de escolas regulares. Para tal, é indispensável a constituição de culturas escolares colaborativas, além de uma rede de serviços e apoios a PAEE pautados em princípios e práticas colaborativas que vislumbrem desde a parceria entre professores da classe comum, do AEE quanto uma rede mais ampla de parcerias objetivando, prioritariamente, a qualidade da Educação Escolar (Silva, 2020, p.51).

Diante do exposto, Silva (2020) elucida que “é indispensável a constituição de culturas escolares colaborativas”, “princípios e práticas colaborativas”, portanto, se faz necessária a existência do trabalho colaborativo no contexto escolar. E ela sinaliza a importância de

[...] seu caráter voluntário e a relação paritária entre os participantes, ambos exigem tempo, segurança e confiança nos parceiros. Ressaltamos aqui o sentido de voluntário, remetendo a concepção de assumir a filosofia do trabalho colaborativo como dimensão do trabalho pedagógico coletivo, indissociável dos princípios da cultura inclusiva (Silva, 2020, p. 181-182).

No tocante aos serviços de apoio no contexto escolar por meio de culturas e práticas colaborativas que oportunizam um processo educacional qualitativo aos estudantes PEE, fortaleceram-se no país estudos com estratégias promissoras. As teses de Zanata (2004), *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*, e de

Capellini (2004), *Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*, propulsoras de estudos e pesquisas com licitude e grande relevância para a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil, dialogam sobre um formato de apoio que se objetiva no apoio do professor de Educação Especial no contexto da classe comum, nomeado de Ensino Colaborativo (Coensino).

Zanata (2004) apresenta em seu estudo a implementação e avaliação de um programa de formação continuada, o qual se pautou nas estratégias de Ensino Colaborativo em busca de oportunizar aos professores de classe comum conhecimentos com bases sólidas e práticas pedagógicas efetivas, de acordo com as necessidades e particularidades individuais dos estudantes. Durante a pesquisa, ela realizou intervenções colaborativas para análise das práticas adotadas nas aulas e possíveis planejamentos/replanejamentos de acordo com os objetivos estabelecidos. Segundo essa autora, “muitas são as possibilidades quando se estabelece um ambiente colaborativo entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial”, e revela que os professores participantes da pesquisa constataram que as estratégias implementadas beneficiaram não somente seus estudantes PEE, mas todos os estudantes da turma.

Capellini (2004), por sua vez, trata em sua pesquisa do Ensino Colaborativo com vistas à instauração de parcerias entre professores de classe comum e professores de Educação Especial. A autora realizou intervenções baseadas no Ensino Colaborativo e, ao final dessas intervenções, constatou avanços significativos no desempenho dos estudantes, bem como dos professores, o que revelaram por meio de seus relatos.

Ademais, as famílias dos estudantes PEE relataram os avanços dos filhos e o contentamento em ter dois professores na classe comum para atuação conjunta com foco no seu desenvolvimento integral. Capellini (2004, p. 7) destaca que o “Ensino Colaborativo foi avaliado como efetivo enquanto estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores envolvidos em práticas que visam à inclusão escolar”.

Viu-se então, inicialmente, com as pesquisas precursoras desenvolvidas no país acerca do Ensino Colaborativo, a sua efetividade e a proposição de melhorias, assertividade e possibilidades de trabalhos qualitativos com estudantes PEE na rede regular de ensino. Assim como esses relatos de pesquisa e outros que serão destacados no próximo capítulo, este estudo primou pelas estratégias de Ensino Colaborativo a partir de pesquisas nacionais e internacionais que revelam a eficácia de sua implementação nos contextos escolares para escolarização dos estudantes PEE. Foram consideradas aqui as diferentes práticas adotadas no Brasil, desde a inserção dos estudantes PEE na rede regular de ensino, a partir da garantia da

matrícula, crescente<sup>6</sup> atualmente, até o trabalho e as práticas pedagógicas nos contextos escolares.

Este estudo foi proposto tendo-se em consideração o diferencial do município onde a pesquisa foi desenvolvida, no qual se entende que as práticas adotadas corroboram para o processo de escolarização dos estudantes PEE de modo inclusivo. Experimentam-se práticas pedagógicas nas quais os professores de Educação Especial atuam em conjunto com os professores de classe comum, haja vista que suas práticas se alicerçam na colaboração: “[...] a colaboração é uma abordagem eficaz para apoiar estudantes de Educação Especial em ambientes inclusivos, além de propiciar resultados satisfatórios no aprimoramento pessoal e profissional dos professores” (Araruna, 2018, p. 21).

As práticas dos professores de Educação Especial no município lócus desta pesquisa acontecem por meio de Atendimento Educacionais Especializados – AEE, realizados dentro da classe comum, assim como nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, no contraturno escolar; além disso, existem atendimentos de itinerância, esporádicos e individuais.

Em sua pesquisa, Lopes (2021) buscou analisar a organização da atuação colaborativa entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum sob a óptica dos gestores escolares. Para ele,

A experiência do município em questão é importante, pois representa um avanço no que se refere aos modelos de ensino tradicionais, bem como ao oferecimento do AEE aos alunos Público-Alvo da Educação Especial na classe comum. No entanto, os dados mostram a necessidade da proposta de colaboração avançar, para além da presença física dos dois professores na classe (Lopes, 2021, p. 8).

Portanto, o município de implementação desta pesquisa constitui-se um diferencial, por possuir práticas voltadas ao trabalho do professor de Educação Especial na classe comum. Entretanto, para consolidar-se como referência, urge a necessidade do conhecimento, ou seja, a compreensão do que venha ser esse formato de AEE, sua aplicabilidade, como ele se configura, qual sua efetividade e prospecção na escolarização dos estudantes PEE.

Para tanto, desencadeou-se a proposição dos objetivos geral e específico para o desenvolvimento deste estudo considerando-se as práticas já adotadas pelo município. Assim, delineou-se como objetivo geral: analisar como se desenvolviam as práticas dos professores de Educação Especial e de classe comum com estudantes PEE em sistema de colaboração, na rede municipal de ensino de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo; e como objetivo específico: descrever as práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial e de classe comum com os estudantes PEE.

---

6 Baiense (2022); Rodrigues (2022); Santos (2019).

Ademais, a escolha da temática de pesquisa envolve um assunto de relevância acadêmica: a propositura da construção de um processo de ensino-aprendizagem de modo significativo que viabilize estratégias a partir das observações, participações e intervenções feitas durante a pesquisa, sobretudo, a implementação de estratégias promissoras para o processo de escolarização dos estudantes PEE (Zanata, 2004; Capellini, 2004; Mendes, 2006; Capellini; Mendes, 2007; Fontes, 2013; Machado; Almeida, 2014; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Rabelo 2012; e Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Nesse sentido, Rabelo (2012, p. 52) afirma que “é salutar analisar experiências, revisar estudos que embasam essa proposta para melhor se compreender seus limites, possibilidades e exequibilidade na realidade educacional brasileira”. Para Lopes (2021, p. 79), “no Brasil há uma carência de estudos e pesquisas que se debruçam sobre essa temática, se comparados a outros temas, bem como, percebe-se uma falta de conhecimento e clareza sobre o conceito e aplicabilidade do Ensino Colaborativo e suas possibilidades”.

Em suma, considerando-se as práticas pedagógicas com estudantes PEE e a relevância desta temática de pesquisa, este estudo se justifica pela prospecção de reflexões sobre as práticas pedagógicas com estudantes PEE e, para além, sobre os processos educacionais inclusivos, nos quais o lócus de pesquisa corrobora para o processo de escolarização dos estudantes PEE de maneira efetiva.

Assim, em busca de respostas às indagações desencadeadas para o desenvolvimento da pesquisa, este estudo se encontra organizado em sete capítulos. No primeiro capítulo apresentou-se a introdução do estudo. No segundo capítulo encontram-se diálogos e reflexões acerca do Atendimento Educacional Especializado – AEE e da colaboração, Desenho Universal para Aprendizagem – DUA e abordagens universalistas.

A seguir, no terceiro capítulo, apresenta-se o referencial teórico de estudo, com escritas baseadas no mapeamento de estudos sobre Ensino Colaborativo no Brasil e internacionalmente, de 2013-2024.

No quarto capítulo, encontram-se abordagens acerca da práxis do Ensino Colaborativo, construídas a partir das leituras, análises etc. No quinto capítulo, descreve-se o método de pesquisa, no qual estão tecidas as etapas da pesquisa, os procedimentos, instrumentos utilizados, local da pesquisa, participantes etc.

No sexto capítulo, encontram-se os resultados e discussões com base no referencial teórico e na coleta de dados.

E por último, no sétimo capítulo, apresenta-se a conclusão da pesquisa, nas considerações finais.

Em suma, o estudo tem como perspectiva ser um instrumento capaz de contribuir e ampliar o repertório de trabalho não somente dos professores, mas de todos do contexto escolar, atendendo às necessidades individuais e coletivas, aprimorando assim suas práticas profissionais com os estudantes PEE.

O estudo busca contribuir para a promoção de transformações específicas e gerais, começando pelo pilar central, o sistema educacional, as escolas, fortalecendo ações que prezem por um contexto educacional plural e que visem disseminar e promover o respeito, valorização, compreensão e acolhimento às diferenças.

Desse modo, eliminam-se barreiras excludentes presentes nos contextos escolar e social, e para além, abroham-se novas visões e perspectivas inclusivas a partir da formação dos professores, perpassando os muros da escola, em um trabalho verdadeiramente colaborativo, na promoção de uma escola e de uma sociedade inclusivas e democráticas.

A seguir, no próximo capítulo, serão apresentadas as discussões acerca do AEE e da colaboração.

## 2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E COLABORAÇÃO

*“Uma ideia torna-se uma força material quando ganha as massas organizadas.”*  
—Karl Marx

Em todo processo educativo se pressupõe que existam práticas relacionadas a ideias e ideais: conhecimentos dados como inatos aos educandos, no processo inicial de escolarização em sua primeira infância, passam por modulações e aprofundamentos, do conhecimento empírico ao conhecimento científico ofertado por meio dos conteúdos disciplinares ao longo da vida. Portanto, se os conhecimentos adquiridos no contexto escolar forem oportunizados com práxis democráticas, intencionais e contextualizadas, transformações ocorrerão.

À vista disso, em busca de transformações, avanços na sociedade como um todo, fixou-se a Constituição Federal de 1988 para assegurar os direitos e deveres coletivos e individuais da população brasileira. Nesse ínterim, neste capítulo, dialoga-se especificamente sobre as pessoas com deficiência a partir da Constituição Federal de 1988, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 1988; 2008; 2015).

A partir da Constituição Federal de 1988 estabeleceu-se o AEE, o qual se fixou como um dever do estado: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores<sup>7</sup> de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Certamente, nesse momento da história da Educação Inclusiva no país, iniciou-se o processo de escolarização dos estudantes PEE com o objetivo de integrar as pessoas com deficiência na sociedade.

É possível observar esse processo por meio do recorte temporal organizado em um pequeno infográfico (Anexo D) das primeiras ações voltadas às pessoas com deficiência redigidas nos documentos, decretos e legislações até o presente momento, para a oferta do acesso à rede regular de ensino, ao AEE, com a propositura de oferta e condições de participação na sociedade.

Adiante, concentra-se a atenção no ano de 2011, no qual a Presidente da República – no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, art. 58 a 60 da Lei n. 9.394,

---

<sup>7</sup> Terminologia utilizada na época.

de 20 de dezembro de 1996, artigo 9º, § 2º, da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo n. 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 –, delibera o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 que “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (Brasil, 2011).

Por conseguinte, com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica estruturadas no Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, compreende-se o AEE como serviço de apoio especializado para estudantes PEE:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Deste modo, por meio do AEE oportunizou-se às pessoas com deficiência, estudantes PEE, acesso à escolarização, tendo em vista a matrícula e eliminação de barreiras, assegurando-lhes ensino igualitário. Para mais, por meio do citado Decreto n. 7.611, compreende-se o conceito do AEE, em que os serviços de apoios especializados são denominados

[...] atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Compreende-se então que o AEE tem como princípio a oferta permanente de atividades intencionais voltadas às especificidades de cada estudante, utilizando-se de recursos que os atendam, sejam esses de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, metodológica, programática, instrumental, meios de locomoção, comunicação, digital e natural) ou pedagógicos, sempre de modo complementar ou suplementar à formação dos estudantes PEE.

Para tanto, o AEE,

[...] deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Além do mais, cumprir com os objetivos estabelecidos para o AEE de:

[...] I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011).

Dessarte, incumbe-se ao Poder Público a promoção, aos estudantes PEE, do

[...] acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do Art. 9º-A do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007 (Brasil, 2011).

Assim sendo, viu-se até o presente momento que o AEE é estabelecido como um atendimento aos estudantes PEE matriculados na rede regular de ensino para, assim, oportunizar um processo de escolarização. Processo esse que não se dá somente na matrícula, mas na promoção de ações que oportunizem aos estudantes PEE possibilidades, participação e efetivação da aprendizagem de modo assertivo.

Destarte, no processo de escolarização dos estudantes PEE tem-se em vista a qualidade da educação na promoção e garantia de seus direitos para além dos muros da escola. De acordo com o Dicionário Michaelis (2024), “colaboração é 1. Ato ou efeito de colaborar, de trabalhar em conjunto; cooperação, ajuda”. Isto posto, observe-se a partir da Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, o processo de escolarização dos estudantes PEE por meio do AEE e os pressupostos (ideias não expressas de maneira explícita) da colaboração. No primeiro e no oitavo artigos, a lei dispõe que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...].

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015).

Com base nesses excertos retirados do Estatuto da Pessoa com Deficiência, inicialmente compreende-se que, para a efetivação dos direitos em sua totalidade, pressupõe-

se a colaboração entre Estado, sociedade e família, haja vista que é dever de estes assegurar tal efetivação. Ademais, no Capítulo IV, do Direito à Educação, menciona-se mais uma vez o Estado, a família e a sociedade com o acréscimo da comunidade escolar. Nota-se, então, a necessidade da colaboração entre os entes para fazer valer os direitos dos estudantes PEE. Ressalta-se o artigo 27, que dispõe:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Em se tratando da colaboração, o Estatuto da Pessoa com Deficiência não traz o seu conceito, todavia, nas escritas de seus artigos, incisos etc. denota-se que, para seu cumprimento, pressupõe-se a colaboração, pois para o “poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar os sistemas educacionais” exige-se um trabalho intencional, atitudinal, por meio da colaboração entre os entes.

Para garantia do sistema educacional inclusivo, se faz necessário o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais, das ações docentes, dos serviços e recursos de acessibilidade, do projeto político pedagógico contextualizado e que contemple o AEE e demais serviços de apoio aos estudantes PEE, da oferta de educação bilíngue e das ações individualizadas e coletivas para oportunizar o acesso e, sobretudo, a permanência dos estudantes PEE na rede regular de ensino com metodologias, estratégias, recursos humanos e pedagógicos, tecnologia assistiva, aplicação de práticas pedagógicas inclusivas etc. (Brasil, 2015).

Vale destacar os incisos VII e XVIII do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que apontam o planejamento, o plano de AEE e a organização de recursos:

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...]  
XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015).

Para tanto, no planejamento e elaboração do plano de AEE, a colaboração é essencial, haja vista que, como afirmam Marin e Braun (2013), para a elaboração do PEI exige-se planejamento, consecução e conjectura no convívio dos professores por intermédio das práticas desempenhadas na classe comum. Para Friend e Cook (1990, p. 169), colaboração é

“um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum”.

Nesse sentido, Rabelo (2012, p. 51) cita o Ensino Colaborativo como “uma proposta alternativa de serviço de Educação Especial”, uma “experiência de colaboração”, a qual se desvela por meio da “relação de parceria, trabalho conjunto, responsabilidades e papéis”, “definidos e distribuídos” entre os professores, rompendo-se práticas hierarquizadas.

Portanto, no planejamento e execução das ações, os professores de Educação Especial e de classe comum devem trabalhar juntos, tendo em vista a escolarização dos estudantes PEE sem alusão de suas necessidades, limites e especificidades, mas, com AEE, metodologias e práticas que propiciem desempenho integral humano com igualdade e equidade para todos os estudantes.

Em vista disso, no que diz respeito às práticas baseadas na colaboração que oportunizam a escolarização dos estudantes PEE de modo inclusivo, Capellini e Zerbato (2019), em seu livro *O que é Ensino Colaborativo?* apresentam práticas exitosas e práticas possivelmente não tão assertivas, por meio de três categorias, as quais nomearam de “atividades adaptadas”, “atividades paralelas” e “atividades acessíveis”.

De acordo com as autoras, as “atividades adaptadas” são aquelas que estão em consonância com o conteúdo trabalhado em sala de aula, por meio da colaboração entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum, com base nas especificidades e potencialidades do estudante PEE. As “atividades paralelas”, são aquelas divergentes do conteúdo trabalhado em sala de aula, com base nas dificuldades do estudante PEE, sob a ótica da incapacidade, o modelo médico da deficiência. Por fim, as “atividades acessíveis” são as que oportunizam a participação e o acesso ao conhecimento a todos os estudantes, e, em determinados momentos, necessitam somente da implementação de novas estratégias, recursos materiais, humanos ou apoio específico (Capellini; Zerbato, 2019).

Diante do exposto, torna-se salutar a compreensão, por parte dos professores, da intencionalidade e proposição das práticas inseridas em seus contextos de atuação, voltadas aos estudantes PEE no que diz respeito ao processo de escolarização, sobretudo, da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tomando como base estudos científicos com práticas inclusivas inovadoras que visam à qualidade do processo de escolarização qualitativo para todos os estudantes.

Ademais, é importante permitir o protagonismo dos estudantes, lembrando-se que todo processo de escolarização se desvela tendo em vista o seu desenvolvimento integral, uma vez que eles são a parte central do processo. Deste modo, se as práticas existentes no contexto

escolar não levarem em consideração as potencialidades, especificidades, habilidades e competências dos estudantes, PEE ou não, culturas tradicionalistas bancárias continuarão se enraizando. Para melhor visualização do quão valiosos são os estudantes, mormente, peças-chaves no contexto escolar, elaborou-se a pirâmide e o funil das práticas pedagógicas, os quais representam o desenvolvimento equivocado ou assertivo de atividades ou serviços de apoio aos estudantes PEE, com base nos excertos de Capellini e Zerbato (2019).

Assim sendo, a pirâmide e o funil (Figura 2) representam um processo inicial e evoluído de inserção de práticas e estratégias pelos professores de Educação Especial e de classe comum, e dessa forma, um processo contínuo de formação continuada, sempre no intento de promover um trabalho inclusivo no qual passam a compreender e a conhecer práticas inclusivas inovadoras que colocam a diversidade de estudantes, PEE ou não, no centro de todo o processo de escolarização inclusivo.

Contudo, as atividades paralelas têm certa proximidade com as práticas adotadas nas salas de recursos, em que os professores de Educação Especial e os de classe comum não atuam em conjunto, não dialogam; as atividades adaptadas aos serviços de apoio no modelo itinerância, fornecem AEE esporádicos em dias e horários específicos; já as atividades acessíveis, são práticas que coadunam com as estratégias de ensino auspiciosas: o Coensino (conhecido no Brasil como Ensino Colaborativo) e o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA.

**Figura 2** – Pirâmide e funil das práticas pedagógicas com estudantes PEE



**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Capellini e Zerbato (2019).

Vale destacar que os conceitos apresentados na Figura 2, de acordo com Capellini e Zerbato (2019), não podem ser considerados e colocados em uma métrica ou julgamento, sobre qual é o mais significativo e correto, haja vista que não existe uma receita pronta para os professores seguirem no processo de escolarização dos estudantes PEE. Todavia, as autoras asseguram que:

O melhor caminho a ser seguido é aquele em que a equipe escolar se compromete conjuntamente, busca entender a demanda de seus estudantes e do seu contexto escolar e respeita os estilos e ritmos variados de aprendizado, de forma a não os privar do mesmo conhecimento que está sendo ofertado aos demais estudantes. Afinal, se estamos falando do acesso a um currículo comum, no qual o ensino deixa de estar centrado nas dificuldades para se embasar nas capacidades (Capellini; Zerbato, 2019, p. 26-27).

Nesse ínterim, tendo em vista o comprometimento de todos no contexto escolar, foco nas potencialidades dos estudantes, atuação conjunta, atendimento às diversidades e demandas de aprendizagem existentes na classe comum, encontra-se o DUA. Informações pertinentes sobre essa estratégia de ensino serão vistas no tópico a seguir.

## 2.1 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

A educação contemporânea exige compreender os processos de aprendizagem, como os estudantes aprendem e como oportunizar aprendizagem significativa. Portanto, o Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA postula uma perspectiva educacional com estratégias, recursos humanos e materiais, arranjos físicos e planejamentos didáticos tendo em vista proporcionar um currículo escolar flexível e acessível. Deste modo, o DUA tem como premissa tornar o currículo acessível a todos os estudantes, considerando a diversidade de estudantes, suas necessidades individuais e maneiras de aprendizagem para sua consolidação de maneira equitativa e significativa.

Sebástian-Heredero (2020, p. 737) apresenta uma definição do DUA e revela que:

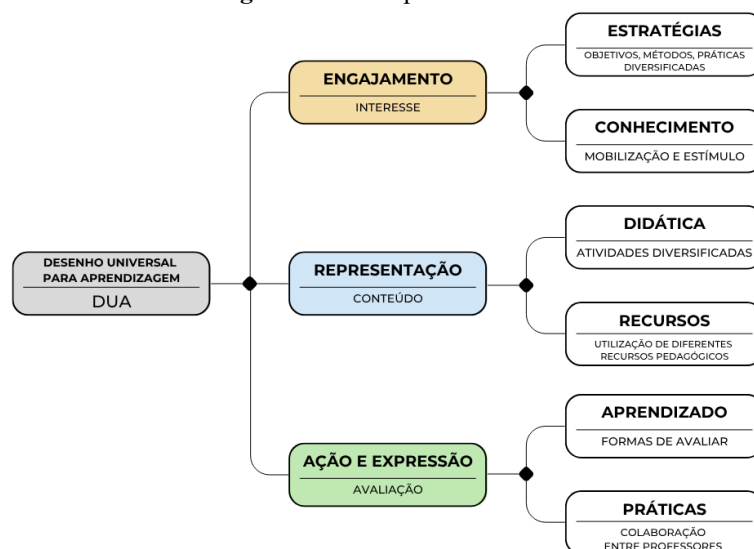
Uma definição precisa de Desenho Universal para a Aprendizagem foi proporcionada pelo governo dos Estados Unidos e incluída na Lei de Oportunidades em Educação Superior (*Higher Education Opportunity Act*), de 2008, mencionando que o termo Desenho Universal para a Aprendizagem diz respeito a uma série de referências cientificamente válidas para guiar a prática educativa que: a) Proporciona flexibilidade nas formas que as informações são apresentadas, nos modos que os estudantes respondem ou demonstram seus conhecimentos e habilidades, e nas maneiras que os estudantes são motivados e se comprometem com seu próprio aprendizado. b) Reduz as barreiras na forma de ensinar, proporciona adaptações, apoios/ajudas e desafios apropriados, e mantém altas expectativas de êxito para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e os que se encontram limitados por sua competência linguística no idioma da aprendizagem.

Nesse sentido, o DUA tem como objetivo oportunizar aos estudantes flexibilidade no processo de ensino para que, assim, consigam ter melhor compreensão e absorção dos conteúdos/conhecimentos trabalhados na classe comum para a sua aprendizagem. Em vista disso, o DUA é aplicável desde o momento inicial de planejamento dos professores, na elaboração do plano de ensino estabelecido no currículo escolar, flexibilizando-o, até a busca

por estratégias a serem adotadas. Dessa maneira, ocorre o estabelecimento da sistematização de suas ações e práticas pedagógicas para sua implementação, buscando oportunizar e assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, sempre de acordo com suas necessidades e potencialidades individuais (Nunes; Madureira, 2015; Prais; Rosa, 2017; Zerbato, 2018; Marin; Braun, 2018; Sebastián-Heredero, 2020; Zerbato; Mendes, 2018; Zerbato e Mendes, 2021).

Vale destacar que o currículo flexível e a acessibilidade se apresentam como peças-chaves no processo de aquisição do conhecimento, sobretudo, quanto à participação, sentimento de pertencimento e compromisso dos estudantes na aprendizagem. Dessarte, o DUA, por meio de sua proposição pela qual os professores devem realizar um planejamento funcional e integrado, permite a redução de barreiras, respeito às singularidades dos estudantes, mormente, assegura uma aprendizagem equitativa e significativa para todos (Ebersold, 2020). Mendes *et al.* (2023, p. 34) destacam que o DUA “é baseado num conceito amplo de currículo que inclui metas, materiais, métodos e avaliação, e é baseado em três princípios” (Figura 3).

**Figura 3 – Princípios do DUA**



**Fonte:** Elaborado e adaptado pelo autor com base em Mendes *et al.* (2023); Capellini e Zerbato (2019).

Por conseguinte, o DUA se estrutura em três princípios: engajamento, representação e ação/expressão, e deste modo oferece bases que orientam o planejamento dos professores e ampliam as formas de acesso, construção e internalização do conhecimento (Meyer; Rose; Gordon, 2014). Ao incorporar múltiplas estratégias e canais de comunicação, o DUA promove práticas pedagógicas acessíveis, fortalecendo mudanças no sistema educacional e

garantindo oportunidades diversificadas de aprendizagem significativa para todos os estudantes, independentemente de apresentarem deficiência ou dificuldades específicas (Nelson, 2014).

Ainda nesse sentido, Sebástian-Heredero (2020) salienta que

A aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazerem conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial... não há um modo de ação e expressão ideal para todos os alunos; assim, há de se promover opções variadas para que a ação e a expressão se manifestem, pois são imprescindíveis... na participação dos alunos, não há um único meio que seja ideal para todos e em todos os contextos. Portanto, é relevante proporcionar modos múltiplos de implicação e envolvimento (Sebástian-Heredero, 2020, p. 736-737).

Para Sebástian-Heredero (2020, p. 736 *apud* Rose; Meyer (2002), “existem três princípios fundamentais baseados na investigação neurocientífica que orientam o DUA e fundamentam estas Diretrizes”, i) o “que” da aprendizagem; ii) o “como” da aprendizagem; e iii) o “porquê” da aprendizagem. Mendes *et al.* (2023, p. 34) apresentam, com base nos estudos de Rose e Meyer (2002), “três redes neurais envolvidas na aprendizagem” as quais o DUA leva em consideração: “a rede de reconhecimento (o ‘que’ da aprendizagem), a rede estratégica (o ‘como’ da aprendizagem) e a rede afetiva (o ‘porquê’ da aprendizagem)” (Figura 4).

**Figura 4** – Redes neurais envolvidas na aprendizagem (Rose; Meyer, 2002)



**Fonte:** Ferreira (2018).

Mendes *et al.* (2023, p. 34) descrevem a rede de reconhecimento no âmbito da representação, a qual implica “prover opções para modificar as informações e a interface visual e auditiva, incluindo meios de comunicação, cartazes ou figuras”; a rede estratégica na ação e expressão, a qual “requer oportunizar várias maneiras de expressar o conhecimento e a aquisição de habilidades por parte dos/as estudantes”; e a rede afetiva no fornecimento de

“múltiplos meios de engajamento [...] opções que contemplem os interesses no aprendizado e favoreçam fatores internos e externos, como autorregulação e autodisciplina, e assim aumentar a motivação dos/as estudantes”.

Desta maneira, os professores, por meio do DUA, têm a oportunidade de organizar, planejar e definir metas e objetivos que visem oportunizar aos estudantes múltiplos meios de aquisição do conhecimento, num processo de aprendizagem equitativo e significativo.

Contudo, Sebastián-Heredero (2020, p. 736-737) ressalta que

A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes.

Assim sendo, nesse caminho, para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes e oportunizar uma formação para professores implementarem práticas assertivas que assegurem uma Educação na Perspectiva Inclusiva, pesquisas foram realizadas e serão apresentadas no subtópico a seguir.

### **2.1.1 Abordagens universalistas**

No decurso de 25 anos, o Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos – GP-FOREESP do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, realizou pesquisas tendo em vista proporcionar possíveis caminhos para uma Educação Especial na perspectiva Inclusiva, e ademais, para a formação de professores com práticas inclusivas assertivas.

Deste modo se consolidou um programa de formação para práticas inclusivas inovadoras, o qual, ao longo dos anos, resultou em abordagens universalistas (Figura 5) para implementação no contexto da classe comum nas instituições de ensino, com o objetivo de oportunizar um processo de escolarização aos estudantes, PEE ou não, com igualdade e equidade (Mendes *et al.*, 2023).

Figura 5 – Abordagens universalistas



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Mendes *et al.* (2023).

Nota-se que a propositura é propiciar formação aos professores com práticas inclusivas inovadoras, por meio da colaboração, para escolarização dos estudantes PEE com qualidade, assegurando não somente a matrícula destes na rede regular de ensino, mas sua permanência, e ademais, a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Os pesquisadores referenciados na Figura 5, pertencentes ao GP-FOREESP, encontraram e compartilharam estudos com estratégias auspiciosas, assim como disseminaram, por meio de suas pesquisas, possíveis caminhos inovadores, os quais, de acordo com Mendes *et al.* (2023) se originaram de “temas promissores do campo das abordagens”, os quais, a partir dos estudos e pesquisas realizadas no decorrer de 25 anos, foram denominados como universalistas. Para conhecimento, de modo sucinto, das abordagens universalistas apresentadas na Figura 5, elaborou-se o Quadro 1, no qual se descreve o conceito, princípios e o foco central de cada abordagem.

Quadro 1 – Definição dos conceitos das abordagens universalistas

ABORDAGEM UNIVERSALISTA	CONCEITO	MODELOS OU PRINCÍPIOS	FOCO CENTRAL
Ensino Colaborativo	Modelo de prestação de serviço de apoio, no qual o professor de Educação Especial e o professor de classe comum dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.	Um ensina, outro observa (um assume o papel principal na instrução do conteúdo e o outro auxilia na observação do comportamento e aprendizagem dos estudantes); Um professor, outro assistente (um assume a liderança do ensino. Outro assume o papel de apoio auxiliando os estudantes quando o professor regente solicita); Estações de Ensino (ambos formam grupos e estudantes e ambientes de aprendizagem na classe comum (cantinhos), cada professor fica responsável por um grupo); Ensino Paralelo (divisão da sala ao meio, cada professor assume a	Priorizar o trabalho em colaboração no contexto da classe comum entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum para assegurar a qualidade na escolarização dos estudantes PEE.

ABORDAGEM UNIVERSALISTA	CONCEITO	MODELOS OU PRINCÍPIOS	FOCO CENTRAL
		responsabilidade por ensinar um grupo, utilizam o mesmo plano de ensino); Ensino Alternativo (um professor assume a instrução e um pequeno grupo que demanda revisão, reforço, etc., o outro o ensino de um grupo maior); Equipes de Ensino ou Ensino Colaborativo (ambos professores se responsabilizam pela turma, seja no ensino, planejamento, instruções, etc., são vistos com igualdade).	
Consultoria Colaborativa	Processo interativo que permite que grupos com diferentes especificidades de atuação gerem soluções criativas para problemas definidos mutuamente.	Atuação primária: elaboração em conjunto de um currículo, métodos e intervenções apropriadas que atendam à demanda de todos os estudantes; Atuação secundária: ocorrerá quando o estudante já apresenta dificuldades no processo de escolarização, sendo necessário entrar em contato com os pais, para realização de modificações no contexto da classe comum; Atuação terciária: os problemas referidos são muito sérios, existindo a necessidade de serem tomadas medidas como fornecer possíveis serviços em outros ambientes que não são os da educação geral.	Seu objetivo é que profissionais de diferentes especialidades (fonoaudiologia, psicologia, neurologia, terapia ocupacional, fisioterapia, entre outros) trabalhem em parceria com os professores de classe comum, com a família e toda equipe escolar, para buscarem soluções as possíveis barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes PEE.
Cultura Colaborativa Escolar	Proposta de construção de uma cultura inclusiva, na qual pressupõe, uma ampla reorganização da escola, superando o modelo predominante centrado em promover mudanças parciais e setoriais, nas aulas ou nos estudantes individualmente. Baseada no guia Indez for Inclusion, se apresenta como uma possibilidade para a implementações de mudanças no contexto escolar.	Culturas, políticas e práticas; Formação inicial e continuada dos professores; Organização dos espaços nas escolas; Provimento de recursos humanos, materiais e tecnológicos; Ampliação de jornada; Oferta de serviços de apoio; Atendimento no contraturno; Consultorias; Garantia de condições de acesso e permanência; Múltiplos modos de ensinar; Colaboração; Práticas colaborativas.	Ressignificar a organização do ensino e manter o ideário da colaboração como base para o trabalho. Introduzir formas mais sistematizadas de trabalho colaborativo nas práticas escolares, o Ensino Colaborativo e a Consultoria Colaborativa se configuram como possibilidades.
Sistema de Suporte Multicamada	Concebido inicialmente, como um referencial amplo, com foco na educação de estudantes identificados como sendo de risco de fracasso na escola, mas com o tempo, foi concebido como um contínuo de serviços para apoiar todos os estudantes, incluindo aqueles com significativas deficiências.	Ensino proposto em três níveis variados de intensidade ou suporte. Nível 1 – Intervenções Universais (direcionadas a todos os estudantes, estratégias de ensino, sistema de sondagens contínuas, monitoramento, tomada de decisões baseadas em evidências); Nível 2 – Intervenções Direcionadas (direcionada para pequenos grupos, intervenções focalizadas, suplementar, implementação de novas práticas, técnicas e metodologias alternativas ao currículo do ensino comum); Nível 3 – Intervenções Intensivas (direcionadas para poucos estudantes, ampliação do tempo e redução do foco, intervenção individual ou em pequenos grupos).	Apoiar a diversidade na escola por meio de uma prática baseada em evidências, buscando ofertar as melhores estratégias e intervenções para os estudantes, considerando suas reais necessidades. Prevê transformações nas instituições de ensino por meio de uma nova reconfiguração do contexto de organização escolar, buscando superar modelos tradicionalistas remediativos, que são insustentáveis em função das novas demandas escolares.
Desenho Universal para Aprendizagem	O DUA, tradução da expressão em língua inglesa Universal Design for Learning (UDL), é uma estrutura para melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em insights científicos sobre como os humanos aprendem. Com um ensino de qualidade e atenção	Três princípios: Representação (apoiar a aprendizagem dando acessibilidade à tarefa de reconhecimento e, para tal, são fornecidos múltiplos métodos flexíveis de apresentação do conteúdo, relaciona-se ao o “quê” da aprendizagem); Ação e Expressão (apoiar a aprendizagem estratégica e isso envolve permitir métodos múltiplos e flexíveis de ação e expressão na forma como os estudantes	Possibilitar mudanças expressivas de atitudes e estratégias variadas de opções para o ensino de todos os estudantes em sua diversidade existente no contexto da classe comum. Maximizar as oportunidades de aprendizagem e romper as barreiras pedagógicas de

ABORDAGEM UNIVERSALISTA	CONCEITO	MODELOS OU PRINCÍPIOS	FOCO CENTRAL
	aos múltiplos formatos em que cada pessoa se identifica para aprender mais e melhor, as ferramentas do DUA auxiliam os professores a planejarem uma aula que atenda a singularidade no modo de aprendizagem de cada estudante da turma.	irão demonstrar o que aprenderam, relaciona-se ao “como” da aprendizagem); e o Engajamento (aprendizagem afetiva, opções variadas de envolvimento, deve-se proporcionar múltiplos meios de engajamento, reportando-se à dimensão afetiva e a regulação de todos os modos de aprendizagem e, assim, facilitar a capacidade de superação das dificuldades, além de desenvolver a autoavaliação e a reflexão).	todos os estudantes.
Ensino Diferenciado	Proposta pedagógica para ensinar estudantes talentosos e com dificuldades acadêmicas em uma mesma turma, de forma respeitosa e inclusiva, visando o desenvolvimento potencial de cada um.	Fatores de diferenciação: nível de preparação (a proximidade entre as habilidades que os estudantes já possuem e as que são esperadas em determinado tema de estudo); interesse (conjunto de sentimentos ou emoções que fazem com que o estudante se concentre ou entenda com mais facilidade algo, manifestados por comportamentos observáveis durante a realização de uma tarefa, motivação e engajamento no processo de aprendizagem); e perfil de aprendizagem (são diversos aspectos que indicam como os estudantes tendem a aprender de modo mais rápido, efetivo e agradável, perfil, cultura, gênero e inteligências preferenciais).	Organizar o ensino de forma a valorizar a diversidade dos estudantes utilizando-os como promotores do potencial máximo do aprendizado.
Aprendizagem Cooperativa	Conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os estudantes podem aprender na interação com seus colegas. A aprendizagem cooperativa não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela, na medida em que as diferenças entre os estudantes se transformam em um elemento positivo facilitador da aprendizagem.	Cinco elementos essenciais: Habilidades Socioemocionais (resolução construtiva de conflitos, autoconhecimento, participação e aceitação de si e dos outros); Interdependência Positiva (conquistas por meio do êxito de todos, assim se obtém sucesso); Responsabilidade Individual (apoio no trabalho um dos outros com sua devida parcela de esforço e trabalho, contribuições individuais); Processamento Grupal (conhecimento e confiança no outro, comunicação apurada e sem ambiguidade, resolução de conflitos construtivamente); Interação Face a Face (fortalecimento de relações interpessoais, um estudante explica para o outro o que aprendeu, troca de orientações, facilitando assim a compreensão do conteúdo).	Consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a sua própria aprendizagem e a de outros colegas. Ultrapassar as limitações das metodologias tradicionais em relação às competências sociais, trabalhando as relações interpessoais, incluindo a todos e valorizando a autonomia dos estudantes enquanto protagonistas de sua aprendizagem.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Capellini e Zerbato (2019); Mendes *et al.* (2023).

Contudo, observaram-se então modelos de serviços de apoio que asseguram não somente os serviços da Educação Especial, mas, por meio do trabalho colaborativo baseado na colaboração e nas abordagens universalistas que se ancoram nela, também a construção de uma Educação Especial na perspectiva Inclusiva, na qual todos os estudantes são beneficiados com um processo de escolarização efetivo, significativo.

Assim sendo, no próximo capítulo serão apresentados o mapeamento do Ensino Colaborativo no Brasil e estudos internacionais, possibilitando, dessa maneira, uma melhor

compreensão das estratégias de Ensino Colaborativo por meio das pesquisas realizadas no país e internacionalmente, as quais se aportaram de estudos lídimos sobre essa estratégia tão promissora para a escolarização dos estudantes PEE, baseada na colaboração no AEE no contexto da classe comum.

### 3 MAPEAMENTO DO ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL (2013-2024) E ESTUDOS INTERNACIONAIS (2013-2023)

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.  
Raspar as tintas com que me pintaram.  
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”  
– Rubem Alves*

Pleiteamos tentativas de diálogos nesta tela, tecer reflexões e discussões acerca da trajetória do Ensino Colaborativo no Brasil e internacionalmente. Nessa lógica dos efeitos promissores do Ensino Colaborativo por meio de um trabalho pautado na colaboração, Araruna (2018, p. 21), em suas afirmativas, destaca que “a colaboração é uma abordagem eficaz para apoiar estudantes de Educação Especial em ambientes inclusivos, além de propiciar resultados satisfatórios no aprimoramento pessoal e profissional dos professores”.

Nessa direção, reavivam-se nesta tela lampejos, escritas em licitude com renomados autores que se debruçaram em estudos baseados na análise e na implementação do Ensino Colaborativo, em apoio à escolarização de estudantes PEE no Atendimento Educacional Especializado, o qual, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2008) na perspectiva da Educação Inclusiva, é um serviço ofertado que

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na classe comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).<sup>8</sup>

No mesmo sentido, Lopes (2021, p. 79) presume que

Essa nova possibilidade de atendimento torna-se uma referência mais próxima no atendimento das exigências da inclusão escolar, sobretudo quando se pensa no Público-alvo da Educação Especial, que passou a frequentar a classe comum e com ele recursos diversos podem acompanhá-lo, como forma de acesso ao currículo, inclusive o serviço da Educação Especial, representado pelo professor especialista.

Sob essa perspectiva, na diligência por um processo de escolarização inclusivo, sobretudo, de qualidade para estudantes PEE, no qual professores trabalhem coletivamente, compartilhem saberes e práticas, Zanata (2004) e Capellini (2004), a partir dos livros e

---

<sup>8</sup> Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

materiais acerca do Ensino Colaborativo trazidos dos Estados Unidos da América (EUA) pelas pesquisadoras brasileiras Enicéia Gonçalves Mendes, Cristina Yoshie Toyoda e Maria Amélia Almeida, desabrolharam no Brasil, por meio de suas leituras e estudos da literatura internacional, a promissora estratégia de Ensino Colaborativo, sobre a qual teceram em suas teses, defendidas no curso de Doutorado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, experiências e vivências baseadas na sua implementação.

Concernente, para Stopa (2021, p. 51), o Ensino Colaborativo é “um modelo de prestação de serviço em ascensão, pois, primeiramente se baseia na abordagem social e ainda é um modelo capaz de articular os saberes entre os professores e melhorar o atendimento aos estudantes PEE”. A autora complementa que “para que este modelo seja desenvolvido de forma correta [...] torna-se necessário formação” (Stopa, 2021, p. 57).

Para Fonseca (2021, p. 35),

Este exercício de reflexão sobre a prática, não é simples e nem fácil, porém necessário e colabora para que o professor possa, coletivamente e em equipe, reconstruir e reorganizar sua prática pedagógica e, da mesma forma, para que a escola crie ambientes de aprendizagem coletivos e compartilhados para estudantes e professores.

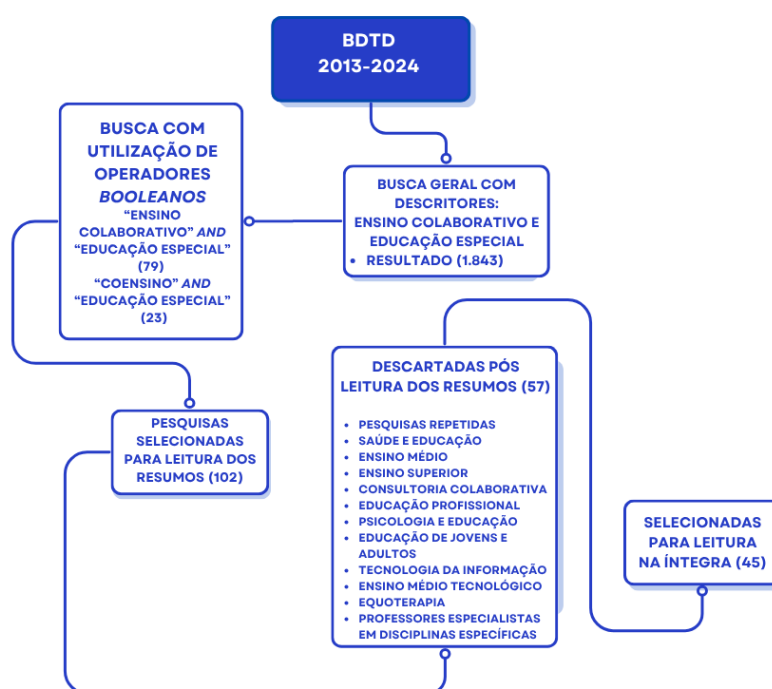
Portanto, além de conhecer as estratégias de Ensino Colaborativo, são necessárias leituras, estudos e formações permanentes, especialmente as formações iniciais dos professores, para assim oportunizarem uma educação a todos (Stopa, 2021; Brasil, 1998). Ainda segundo Fonseca (2021, p. 54),

Para que esta educação para todos aconteça de fato, é necessário colocar a formação do professor em pauta, uma vez que, este processo de formação tanto inicial como em serviço é uma das variáveis vitais para propiciar uma mudança de mentalidade educacional, criando uma nova perspectiva educacional que respeite as diferenças individuais.

Assim sendo, as estratégias de Ensino Colaborativo corroboram com práticas pedagógicas inovadoras, promotoras de mudanças nas práticas, no entendimento dos professores e nos contextos educacionais. Difundem-se em práticas de atuação conjunta entre professores de Educação Especial e professores de classe comum, de modo que os saberes se complementam, na coexistência de atuação síncrona intencional no planejamento e execução das práticas baseadas na colaboração (Capellini, 2004; Zanata, 2004; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Rabelo, 2012; David; Capellini, 2014; Vilaronga, 2014; Vilaronga; Mendes, 2014; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Zerbato, 2018; Stopa, 2021; Costa, 2021).

Logo, para se ter um melhor conhecimento do Ensino Colaborativo, ao qual estudos presumem práticas pedagógicas desenhadas em trabalhos colaborativos e atuações por meio da colaboração entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum, realizou-se um levantamento de teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos (2013-2024) acerca do tema. Inicialmente, se efetuou-se uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, utilizando-se três descritores: Ensino Colaborativo, Coensino e Educação Especial, com a aplicação de operadores *booleanos* (*AND*) da seguinte maneira: Ensino Colaborativo *AND* Educação Especial; Coensino *AND* Educação Especial (Figura 6).

**Figura 6** – Processo de seleção de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Foram encontradas 1.843 pesquisas, e frente ao resultado foi realizado um aprofundamento por busca avançada com os termos “ensino colaborativo”, “educação especial” e “coensino”, e “educação especial”, encontrando-se 102 pesquisas que versam de algum modo com a temática de estudo. A partir da leitura dos títulos, descartaram-se pesquisas repetidas, relacionadas à área da saúde, parceria entre profissionais da saúde e educação, atuação colaborativa entre professores especialistas de disciplinas específicas, consultoria colaborativa, ensino médio, ensino superior, educação de jovens e adultos, educação profissional, formação continuada em tecnologia da informação e comunicação etc.

Logo, realizou-se a análise dos resumos, o que resultou na escolha de somente 45 pesquisas (10 teses e 35 dissertações), por apresentarem diálogos e discussões que corroboram com o cerne deste estudo (Apêndice J).

Prosseguiu-se com as buscas nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e da Scientific Electronic Library Online – SciELO, bem como nos Periódicos Capes, no desígnio de encontrar estudos e pesquisas contemporâneas internacionais sobre o Ensino Colaborativo, em um espaço temporal determinado: 2013-2023.

Nessas buscas, foram utilizados como descritores e operadores *booleanos*, “*co-teaching AND especial education*”, “*collaboration AND especial education*”, “*teaching*”. Durante as buscas na base de dados BDTD não foram encontradas pesquisas internacionais em consonância com a temática de estudo; já na base de dados SciELO, foram encontradas 27 pesquisas, e dessas, somente cinco versam de algum modo com a temática em estudo (Apêndice K).

A partir das pesquisas e estudos descobertos, para filtrar e definir aquelas/es que dialogam diretamente com a temática desta tese, inicialmente foram lidos os seus títulos e resumos, e por fim os textos em sua íntegra. Vale destacar que foram descartados estudos e pesquisas relacionados à área da saúde, parceria entre profissionais da saúde e educação, atuação colaborativa entre professores especialistas de disciplinas etc.

Destarte, em continuidade às buscas por estudos e pesquisas internacionais, foi realizada uma revisão de literatura empregando-se a base de dados Periódicos Capes, na qual foram encontradas 1.161 pesquisas, e destas, somente 26 versam sobre o Ensino Colaborativo, corroborando com este estudo (Apêndice L). Desse modo, os artigos acadêmicos revisados por pares sobre Ensino Colaborativo e coensino foram revistos. Diante do exposto, a revisão da literatura oportunizou uma análise das pesquisas que também abordam a temática de estudo.

Os estudos ou pesquisas encontradas, publicados na década de 2010 e 2021, que constituem uma literatura sobre o Ensino Colaborativo no Brasil e internacionalmente, serviram de base para este estudo quanto ao seu desenvolvimento e desdobramentos. Veja a seguir uma síntese desses trabalhos.

Freitas (2013) analisou os relatos dos professores apoiando a inclusão em suas práticas educativas e os indicadores de Ensino Colaborativo em suas atuações. Apontou avanços e retrocessos nas diretrizes do lócus de pesquisa quanto à atuação funcional etc. de profissionais de AEE com os estudantes PEE. E ressaltou em sua pesquisa o Ensino Colaborativo

Como um forte indicador para a efetivação da educação inclusiva, sua contribuição através da colaboração, parcerias não só no âmbito da classe, mas também da escola, família em um trabalho colaborativo beneficia a todos os envolvidos, principalmente o aluno com necessidades educacionais especiais (Freitas, 2013, p. 106).

Lago (2014) tomou um caminho análogo: elaborou, implementou e avaliou um programa de AEE alternativo baseado no coensino para estudantes com deficiência intelectual na classe comum. Dessa maneira, possibilitou a ampliação dos conhecimentos dos professores acerca do coensino e de estratégias para atuação com os estudantes, tendo como resultado revelar a importância do coensino para os professores participantes, e mais, os avanços significativos no contexto de sua pesquisa, especialmente para os estudantes com deficiência intelectual. Além do mais, ensinou o coensino para o protagonismo dos estudantes e a formação continuada para os professores.

Similarmente, Vilaronga (2014) realizou em sua pesquisa a construção de propostas de colaboração nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Especial na classe comum, e também elaborou e avaliou um programa de formação para atuação dos professores em coensino. Os indícios de colaboração entre os professores, os espaços formativos propostos e as reflexões dialógicas sobre o modelo de apoio a ser ofertado, o coensino, pelos professores, possibilitaram a implementação da formação. A autora defendeu em sua pesquisa que o Ensino Colaborativo é um modelo de serviço promissor no processo de escolarização dos estudantes PEE.

Zerbato (2014) se baseou na implementação do coensino nas práticas dos professores de Educação Especial e dos professores de classe comum. Buscou em seu estudo, sob a óptica dos envolvidos (professores, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e estudantes) a definição do papel do professor de Educação Especial pautada na asserção de coensino. E descreveu os desafios da atuação dos professores nas salas de aulas comuns com estudantes PEE.

Trouxe ainda os fatores limitantes do processo de implementação do coensino, a partir das práticas realizadas e relatos dos professores com base em suas percepções sobre o coensino e a definição de seus papéis frente à classe. Além do mais, evidenciou as possibilidades e benefícios desse modelo de serviço, se colocado em prática, quando se tem conhecimento sobre a organização das ações escolares para, assim, oportunizar tempo de atuação, planejamento e estudos em conjunto.

Melina Mendes (2016) realizou uma análise dos processos de intervenções que os professores de Educação Especial e professores de educação infantil realizavam no cotidiano escolar com suas práticas voltadas ao processo de escolarização dos estudantes com

deficiência intelectual. Por conseguinte, fez descrições dessas intervenções baseadas em uma formação aplicada com aporte teórico do Ensino Colaborativo e possíveis realizações de adaptações de atividades na classe comum.

Para tanto, a autora analisou o nível de conhecimento dos professores sobre o Ensino Colaborativo, adaptações de atividades, e como desenvolviam suas práticas pedagógicas com os estudantes com deficiência intelectual. Além disso, descreveu as possibilidades, processos, análises e fatores limitantes da proposta de trabalho colaborativo à luz da percepção dos professores.

Seu estudo constatou que os conhecimentos acerca do Ensino Colaborativo e de adaptações de atividades são latentes no contexto escolar, mas os professores desconheciam. Deste modo, seu espargimento era limitado, desafiador. Destacou a necessidade da inserção do Ensino Colaborativo na regulamentação do município, lócus de pesquisa, no qual constatou práticas dissociadas entre os professores, como o planejamento individual, indo na contramão da proposta do Ensino Colaborativo, o qual pressupõe que professores interajam e realizem planejamentos em conjunto para oportunizar aos estudantes PEE acesso aos conhecimentos, protagonismo e sentimento de pertencimento em seu processo de escolarização.

Ziviani (2016), ao realizar em sua pesquisa uma análise das “inter-relações do professor de ensino comum e do professor especialista em Educação Especial em um contexto escolar de escolarização de estudantes em situação de deficiência intelectual, considerando a política educacional implementada no município de São Mateus/ESBR”, retratou desafios da atuação coletiva, colaborativa, devido a práticas comumente individuais entre os profissionais e um sistema organizacional limitante para inserção de momentos reflexivos e dialógicos entre os agentes educacionais.

Tais entraves são ocasionados devido às práticas arraigadas de uma cultura individualista, olhares centrados nas dificuldades dos estudantes, barreiras atitudinais e arquitetônicas do contexto escolar, sobretudo, um trabalho baseado em políticas públicas, micro e macro, para escolarização dos estudantes PEE, práticas essas apontadas pela autora e que se davam pela pouca clareza das legislações e indefinição dos papéis na atuação com os estudantes PEE.

Campos (2016) analisou a elaboração e implementação do Planejamento Educacional Individualizado - PEI para estudantes com Deficiência Intelectual - DI, no qual realizou encontros com docentes para reflexões sobre a proposta do PEI no processo de escolarização dos estudantes com DI. Revelou em seu estudo os desafios e debilidades do processo de

escolarização dos estudantes PEE em salas de aula comum, sobretudo, a separação e a dificuldade da realização do trabalho colaborativo devido às práticas tradicionais ainda presentes no chão da escola. Ressaltou a relevância do PEI neste processo de ressignificação e implementação de práticas e estratégias assertivas para inclusão dos estudantes PEE.

Em sua pesquisa, Macedo (2016) analisou o AEE no Instituto de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ) a partir da visão da equipe envolvida no ensino colaborativo (12 sujeitos): coordenadores, professores regentes, professora bidocente e bolsistas. Revelou a existência de desafios na implementação e desenvolvimento de um trabalho articulado entre os sujeitos para oportunizar a inclusão dos estudantes PEE, assim como apontou caminhos possíveis para a realização do ensino colaborativo no processo de escolarização com qualidade, no sentido da educação para todos.

De acordo com (Macedo, 2016) “a cultura escolar geral ainda se encontra permeada por práticas tradicionais e meritocráticas, visões limitadas em relação aos alunos incluídos e profissionais que não se sentem preparados em sua formação para trabalhar com a diversidade de seu alunado”. Deste modo, compreende-se que para implementação e mudança atitudinal nas ações dos profissionais da educação, subscreve-se a importância de políticas públicas que postulem práticas colaborativas. Para Schneider (2017), “as políticas públicas devem favorecer uma formação – inicial e continuada - aos professores objetivando produzir uma cultura da colaboração”.

Schneider (2017) investigou os efeitos da articulação pedagógica para formação inicial dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Especial que participaram do PIBID/Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Ademais, investigou como ocorreu o processo formativo dos profissionais da área da Educação Especial.

Apresentou em seus resultados apontamentos quanto às fragilidades da formação inicial no que tange as práticas pedagógicas e ações voltadas à Educação Especial no processo de escolarização dos estudantes PEE, destacando a sinalização feita pelos bolsistas da importância de inserirem na grade do curso de Licenciatura em Educação Especial disciplinas sobre ações articuladas. E destacou a resistência dos professores de classe comum em dividir os papéis, a atuação individualista e o desconhecimento sobre o Ensino Colaborativo.

Segundo Schneider (2017),

O maior desafio encontrado para a efetivação do estágio da colaboração na perspectiva do ensino colaborativo e/ou de práticas articuladas é a reformulação do sistema de ensino, a partir de políticas públicas em educação, que favoreça a parceria entre os professores, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino da classe regular, espaço onde os alunos passam a maior parte de sua escolarização.

Cabe mencionar que, em seu estudo, ele sublinha as ações colaborativas como promissoras, haja vista que permite aos futuros professores desbravarem, buscarem estratégias, e além disso, refletirem sobre a prática pedagógica.

Pereira (2017) analisou os efeitos de um programa de ensino individualizado baseado na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da classe comum. A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza colaborativa, contou com a participação de duas crianças com TEA matriculadas no ensino fundamental I. A intervenção foi desenvolvida a partir da identificação de comportamentos inadequados, seguida da elaboração e aplicação de um plano de modificação comportamental pela pesquisadora em parceria com professoras da rede regular.

Os resultados demonstraram que houve aquisição de novos comportamentos adequados, redução de comportamentos inadequados e aprimoramento de repertórios já existentes. A colaboração entre a pesquisadora e as professoras procedeu-se nos estágios de colaboração, indicando o potencial do ensino colaborativo aliado à ABA como estratégia eficaz para a inclusão escolar de estudantes PEE.

Paulino (2017) realizou uma pesquisa-ação colaborativa por meio de dois estudos. No primeiro deles, implementou-se o coensino ao longo de um semestre, com práticas pedagógicas planejadas segundo os princípios do Coensino e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), visando ao acesso curricular do estudante cego e beneficiando toda a turma. No segundo estudo, certificou a opinião da professora da sala regular sobre o coensino antes e depois da experiência, por meio de entrevistas. Desta maneira, Paulino (2017), em sua pesquisa, mostrou os impactos positivos na aprendizagem do estudante com cegueira, no ambiente escolar como um todo e no desenvolvimento profissional da professora.

Nesse sentido, em buscas de compreensões e análises das práticas dos professores, Silva (2018) analisou uma experiência formativa que tinha por base o fomento da colaboração entre professores, professores de Educação Especial e professores de classe comum. Apontou em seu estudo descrições e reflexões acerca da atuação e práticas de colaboração por meio do Ensino Colaborativo entre os professores.

Constatou o desconhecimento dos professores sobre o Ensino Colaborativo, entretanto, revelou que trabalhavam em parceria, necessitando somente de fortalecimento dessas ações e compreensão/entendimento de novos modelos de serviço para inclusão e escolarização qualitativa dos estudantes PEE: a colaboração e a inserção das estratégias de Ensino Colaborativo.

Ao final, a partir do curso, Silva (2018, p. 105) destacou que

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

Nota-se que a implementação das estratégias de Ensino Colaborativo no contexto de trabalho dos professores de Educação Especial e professores de classe comum oportuniza intervenções, interlocuções, aprimoramentos, mudanças significativas, tanto na atuação dos professores quanto no desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos.

Oliveira (2018), em sua pesquisa, a partir das análises da produção de currículos para o processo de inclusão de estudantes NEE no Colégio de Aplicação da UERJ, constatou que o Ensino Colaborativo se faz presente na produção dos currículos; como consequência, as ações dos professores se constituem.

Araruna (2018) também constatou desafios na implementação do Ensino Colaborativo. Ela analisou as condições do contexto escolar, as práticas pedagógicas dos professores de AEE e de classe comum, com vistas à edificação do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. Em suas observações, percebeu ações assistemáticas entre os professores baseadas em emergências, pequenas ações de colaboração para sanar desafios cotidianos, práticas que permeavam “sem planejamento prévio ou intencionalidade definida”. Assim, concluiu que o desafio maior da construção de um trabalho colaborativo são os “fatores organizacionais limitadores”.

Em suas afirmativas, Araruna (2018) sinalizou alguns fatores limitantes da implantação das estratégias de Ensino Colaborativo, uma prática inovadora, os quais são: condições de trabalho incompatíveis, sobrecarga de trabalhos, condições estruturais dos contextos de trabalho e horários de estudos dissociados.

Amaral (2018) analisou a compreensão dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre o Ensino Colaborativo para atuar com os estudantes PEE. Apontou em seu estudo as impossibilidades e desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação do Ensino Colaborativo em suas práticas pedagógicas, e concluiu que se trata de uma estratégia latente, que carece de disseminação. E destacou que “a proposta de Ensino

Colaborativo pode ser uma alternativa importante na busca da convergência entre os ideais de uma escola inclusiva e o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE” (Amaral, 2018, p. 85).

Dias (2018) investigou o papel do gestor na efetivação de um Plano de Ações Colaborativas entre professores do AEE e do ensino regular, a partir de uma abordagem de pesquisa-ação colaborativa. O estudo foi desenvolvido em três escolas municipais da região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, envolvendo professores do AEE, do ensino regular e de Educação Física. Os resultados evidenciaram a ausência de uma cultura colaborativa consolidada nas escolas participantes, além da necessidade de maior *expertise* por parte dos professores do AEE para a resolução de problemáticas cotidianas.

Nesse contexto, o autor destacou a atuação do Gestor Colaborativo como elemento central para a mediação, articulação e sustentabilidade das ações desenvolvidas. Na conclusão, seu estudo apontou que, embora desafios persistam, especialmente no que se refere à institucionalização de práticas colaborativas, a inserção de um gestor com perfil colaborativo contribui significativamente para a consolidação de uma cultura investigativa e inclusiva nas instituições escolares.

Machado (2019), em seu estudo, implementou e descreveu o processo de ensino-aprendizagem inclusivo entre 2017 e 2019 em uma escola pública do Rio Grande do Sul, com dez professoras, por meio do trabalho docente colaborativo focado na acessibilidade pedagógica. Discutiu a importância do AEE, da colaboração entre professores de Educação Especial e de classe comum e do planejamento acessível no contexto da educação inclusiva.

O estudo evidenciou a necessidade de se trabalhar conceitos básicos do trabalho docente colaborativo com os professores no contexto escolar. Ademais, trouxe os pressupostos do modelo de serviço baseado na colaboração e destacou a colaboração docente como prática essencial para a inclusão escolar, fundamentada em direitos humanos e políticas educacionais inclusivas, contribuindo para reflexões que promovam avanços sistemáticos no processo inclusivo, haja vista que a proposta colaborativa não somente oportunizou análises e reflexões entre as professoras, mas fortaleceu vínculos, “autonomia, independência e emancipação” das profissionais, de acordo com Machado (2019).

Muniz (2019) avaliou adaptações dos conteúdos de leitura e escrita para estudantes com Deficiência Intelectual sob uma perspectiva colaborativa em uma escola estadual de um município de médio porte do interior paulista, na qual também caracterizou a prática pedagógica e o perfil dos estudantes, e ainda, elaborou e implementou uma proposta de intervenção em leitura e escrita com base na colaboração.

Revelou que, embora a professora reconhecesse a necessidade de adaptações pedagógicas, estas não eram sistematicamente implementadas devido às demandas da turma. A intervenção colaborativa propiciou maior engajamento e autonomia do estudante PEE nas atividades de leitura e escrita. Muniz (2019) concluiu que a formação continuada dos docentes é fundamental para o desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no que tange à adaptação curricular de conteúdos como suporte ao processo de inclusão escolar.

Santos (2020) analisou o trabalho desempenhado pelas professoras de Educação Especial de dois municípios do interior paulista diante do cenário de mudança do papel do profissional da Educação Especial ao sair do modelo substitutivo do ensino regular e ir para o modelo complementar ao ensino. Por meio de seu estudo, apontou que a reestruturação na organização escolar se faz necessária para além das mudanças físicas e arquitetônicas, pois pede, acima de tudo, mudanças atitudinais nas ações do contexto escolar e nas práticas dos professores.

Salientou Santos (2020) a importância do desenvolvimento de um trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica e integrantes do grupo escolar, e ademais, a urgência da compreensão e definição do papel dos professores de Educação Especial e a colaboração entre eles, ou seja, professores de Educação Especial e professores de classe comum. E concluiu que, apesar da legislação vigente, as práticas que se desvelam nos contextos escolares têm sido distantes e não propulsoras à escolarização dos estudantes PEE, haja vista que não favorecem o ensino para todos e os profissionais se deparam com barreiras constantes para a articulação do trabalho colaborativo ou coensino.

Barbosa (2020) descreveu práticas no campo do Ensino Colaborativo tendo em vista a compreensão deste modelo de apoio pedagógico, o qual promove a corresponsabilização entre os profissionais da comunidade escolar visando ao desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas a estudantes com e sem deficiência. Deste modo, buscou descrever práticas de Ensino Colaborativo que favorecem a inclusão escolar de estudantes PEE a partir da teoria sobre a percepção dos professores acerca do EC de uma escola pública de Ensino Fundamental localizada na região do ABC Paulista. Caracterizou as práticas educativas colaborativas e elaborou um material didático sobre o tema, de forma coletiva, no qual os sujeitos de pesquisa foram professores de classe comum e professores do AEE, gestor escolar, estagiário, pesquisador e um familiar do estudante PEE.

Concluiu em sua pesquisa que o EC não se limita à cooperação entre docentes, mas integra múltiplos agentes e elementos pedagógicos, caracterizando-se como uma didática

inclusiva articulada pelo AEE. Ademais, as narrativas autobiográficas revelaram que o EC contribuiu significativamente para a consolidação de práticas inclusivas na escola regular, embora desafios relacionados à sua implementação e efetividade tenham sido identificados.

Paz (2020) revisitou o conceito de colaboração na educação especial brasileira, com foco na atuação conjunta entre professores de classe comum e professores de Educação Especial, como meio de promover a inclusão escolar de estudantes PEE. Para tanto, buscou compreender as condições sócio-históricas que influenciaram a concepção do termo colaboração, analisou pesquisas produzidas sobre a colaboração entre os professores de classe comum e professores de Educação Especial e propagou, por meio de suas escritas, o conceito de colaboração tendo em vista um processo de escolarização dos estudantes PEE qualitativo e humanizador.

Para esse autor, a colaboração, muitas vezes, atua como um valor-fetiche, subordinado à lógica do capital e ao modelo toyotista de organização do trabalho, sendo usada para controlar e adaptar professores às exigências produtivistas da educação contemporânea. Destacou que, apesar de sua presença em documentos legais como elemento fundamental para a aprendizagem inclusiva, a prática colaborativa não se efetiva de forma plena ou coerente com seus modelos teóricos. Como alternativa, Paz (2020) propõe uma formação voltada à coletividade, visando à superação da lógica individualista e à construção de uma prática docente crítica e transformadora.

Peron (2021), em sua pesquisa realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Pinhais (PR), contou com a participação de professoras de classe comum que atuavam ou já tinham atuado nos modelos de Bidocência ou Coensino, pedagogos e diretoras de unidades escolares de Ensino Fundamental I, e verificou se as práticas colaborativas contribuíam para a inclusão educacional, no que se refere aos processos psicológicos e pedagógicos.

Com base em um levantamento teórico, destacou a importância das práticas colaborativas como suporte ao processo inclusivo, embora os documentos legais nem sempre explicitem o papel dos profissionais envolvidos. Os resultados indicaram que as práticas colaborativas favorecem significativamente os processos pedagógicos e o desenvolvimento docente, beneficiando toda a turma, e não somente os estudantes PEE. Contudo, ressaltou que a efetivação dessas práticas depende de mudanças conceituais e estruturais, com papel fundamental da gestão escolar.

Rinaldo (2021) realizou análises das possibilidades do coensino a partir da articulação entre professores de Educação Especial e professores de classe comum, e implementou um programa de encontros temáticos acerca do coensino. Ao final, concluiu que o coensino

favorece o processo de aprendizagem dos estudantes e, além do mais, oportuniza caminhos para a formação em serviço de todos do contexto escolar.

Pereira (2021), em seu estudo apontou que o trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas está diretamente relacionado ao aporte adquirido pelos professores em suas formações iniciais ou continuadas. O que de certo modo, na pesquisa de Stopa (2021), se evidenciou a partir de suas afirmativas acerca dos currículos dos cursos de licenciatura, que oportunizavam aos cursistas disciplinas voltadas ao trabalho colaborativo e aos processos formativos de implementação do Ensino Colaborativo em suas atuações no contexto escolar.

Para Pereira (2021, p. 80), atuações docentes baseadas no trabalho colaborativo possibilitam efeitos significativos no contexto escolar, e estes “são visíveis para todos que têm como foco o processo inclusivo dos alunos, transformações que perpassam todo este contexto, incluindo também os pesquisadores”.

Stopa (2021), a partir da problematização da formação inicial de professores e sua atuação profissional baseada no Ensino Colaborativo, realizou análises e avaliações dos cursos de licenciatura em Educação Especial da Universidade de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos. Dessa maneira, buscou analisar os processos de formação nos currículos, e para além, as grades do curso, o reverberar das experiências formativas nos contextos e na atuação profissional dos egressos, por meio das influências e contribuições de suas formações durante a licenciatura.

Em seu estudo, Stopa (2021) revelou que os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Especial das duas universidades, lócus da pesquisa, oportunizavam aos cursistas bases para um trabalho colaborativo, com vistas à articulação entre professores de Educação Especial e professores de ensino comum. Todavia, as práticas dos egressos se revelaram limitadas quanto à implementação do Ensino Colaborativo, pois ainda se baseavam no AEE em SRM extraclasse.

Para Stopa (2021, p. 142), o coensino

Promove a articulação do trabalho do educador especial com o professor do ensino comum, pode melhorar as práticas dos educadores na classe comum, uma vez que a mesma exige flexibilidade, diálogo e é constantemente revisitada pelos profissionais envolvidos, gerando impactos para além das suas práticas, como por exemplo, na cultura das instituições onde atuam.

Nesse ínterim, Costa (2021), ao realizar em sua pesquisa a implementação das estratégias de Ensino Colaborativo em uma classe comum, terceiro ano, de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais do interior paulista, com foco no processo de ensino-aprendizagem de uma estudante com Transtorno do Déficit de Atenção

com Hiperatividade – TDAH, constatou a exequibilidade do Ensino Colaborativo, avanços na alfabetização da estudante PEE e dos demais da turma.

No entanto, revelou lacunas, como o desconhecimento das estratégias de Ensino Colaborativo por parte dos professores e agentes do contexto escolar, o tempo de planejamento e estudos acerca do tema com a professora de classe comum, cujos horários eram praticamente dissociados, o que dificultou, no início, os diálogos e ações etc. Contudo, com o apoio da gestão escolar, coordenação pedagógica e Secretaria de Educação, conseguiram dialogar, refletir, estudar, planejar, para atuar conjuntamente por meio das estratégias de Ensino Colaborativo de modo intencional (Costa, 2021).

Posto isso, Santos (2021), em seu estudo, baseou-se no desenvolvimento, implementação e avaliação de um programa de formação docente em serviço, de coensino e ensino diferenciado, o qual revelou que “tanto o coensino quanto o ensino diferenciado são consideradas inovações pedagógicas, pois, não fazem parte das políticas de escolarização de estudantes PEE, e introduzi-las nas escolas demanda formação dos profissionais envolvidos” (Santos, 2021, p. 170).

Diante disso, reconhecendo o potencial do Ensino Colaborativo, ele teceu com clareza sua importância no processo de escolarização não somente dos estudantes PEE, mas de todos os estudantes da classe comum, estudantes não elegíveis à Educação Especial. Inseriu a possibilidade significativa de formação continuada que o Ensino Colaborativo oportuniza com sua inovação, a qual os professores podem compreender e inserir em suas práticas pedagógicas; práticas de coensinar. Para tanto, são necessárias novas conjunturas de trabalho para os professores, desde o apoio da gestão escolar até o estabelecimento de horários de estudos e planejamentos em conjunto (Santos, 2021).

Entretanto, para Lopes (2021, p. 163), uma das “principais dificuldades na implementação e execução do Ensino Colaborativo é o desconhecimento sobre o conceito e princípios por parte da equipe escolar, o que impossibilita um trabalho nessa perspectiva”. Lopes (2021), ao analisar a “experiência do Ensino Colaborativo entre professores de Educação Especial e professores de classe comum de acordo com a visão dos gestores escolares” (p. 08), em um município do interior paulista, constatou que “embora a atuação conjunta na classe comum não seja o único indicador e referência de colaboração, o Ensino Colaborativo, entre o professor da classe comum e o professor da Educação Especial, trabalhando juntos na mesma sala, favorece o processo de inclusão escolar” (Lopes, 2021, p. 163-164).

Não obstante, as práticas adotadas pelos professores eram divergentes dentro da rede municipal de ensino, e não existiam parâmetros, normativas ou legislações no município que oportunizassem conhecimento e entendimento aos profissionais da educação desse modelo de serviço, o Ensino Colaborativo, estratégia de ensino promissora para a escolarização dos estudantes PEE (Lopes, 2021).

Ferro (2021) investigou as potencialidades das práticas colaborativas entre os professores, pontuando que a atuação sob a perspectiva do trabalho colaborativo não se delimita no conhecimento teórico da prática, mas no estabelecimento de relações entre os pares por meio de vivências e experiências, empatia, diálogos e reflexões, combinados e parcerias.

Teixeira (2021), ao investigar a atuação do professor de Educação Especial da SRM e professor de classe comum por meio do trabalho colaborativo, constatou entraves no processo de colaboração, de atuação conjunta, evidenciando os limites e desafios do trabalho colaborativo. Para essa autora,

Aponta-se a importância de que sejam revistas as políticas públicas que dão suporte ao Trabalho Colaborativo, não apenas nos aspectos relativos às suas condições físicas, como equipamentos e materiais pedagógicos, mas com maior relevância, investindo em políticas que propiciem melhores condições de trabalho ao professor de forma a viabilizar de fato um Trabalho Colaborativo ombreado, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não (Teixeira, 2021, p. 131).

Da mesma forma se espera isso quanto ao Ensino Colaborativo. Autores relatam os desafios da implantação dessa estratégia de ensino, um modelo de serviço de AEE no contexto escolar, ao citarem a falta de tempo para planejamento em conjunto, falta de horários de estudos concomitantes entre os professores de Educação Especial e os de classe comum etc.

Nota-se que no trabalho colaborativo os desafios se revelam iguais e constantes, é gide das políticas públicas educacionais, com demandas excessivas para os professores no cotidiano escolar e, somado a isso, o seu desconhecimento do conceito, prática, modelo, estratégia e a falta de estudos sobre Ensino Colaborativo na perspectiva inicial de colaboração ou trabalho colaborativo.

De acordo com Ferro (2021, p. 133),

Para que uma colaboração dessa natureza seja possível, algumas das condições necessárias são: organização do horário de trabalho dos professores de modo a propiciar reuniões entre eles; comunicação frequente entre os professores; programas de formação voltados à temática da colaboração.

Passos (2022, p. 61), ao “identificar em seu estudo as contribuições da filosofia do Ensino Colaborativo” destacou que este “[...] pode, ainda, ser considerado como uma modalidade de formação continuada”. Note-se que, para além das contribuições nos contextos escolares direcionadas aos estudantes PEE, as estratégias de Ensino Colaborativo se amplificam para formações universais, formações em serviço, as quais oportunizam crescimento pessoal e profissional para os agentes do contexto escolar. Vale lembrar que, desse modo, à luz da parceria, da colaboração e do envolvimento de todos os agentes do chão da escola, os caminhos para efetivação de práticas inclusivas passam a se consolidar.

Dessa maneira, Lemos (2022) buscou compreender os pressupostos do Ensino Colaborativo e descreveu elementos necessários, a partir da construção e oferta de uma formação *on-line* sobre o tema, para desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto escolar. Ele salienta que

O Ensino Colaborativo corresponde a um modelo de trabalho que visa ao desenvolvimento da educação inclusiva, que surgiu justamente como meio alternativo àquele previsto para ser desenvolvido no âmbito da SRM. Vale destacar que este tipo de serviço vem suprimindo, muitas vezes, a ausência do suporte especializado, além de colocar em prática a ideia de colaboração entre professores generalistas e especializados. [...] o Ensino Colaborativo não se trata apenas da relação entre dois professores numa mesma classe, ele tem como objetivo aprimorar a educação inclusiva na escola, levando em consideração que há a necessidade do envolvimento de todos do âmbito escolar (Lemos, 2022, p. 17,18).

No que diz respeito ao excerto de Lemos (2022) acima, no estudo de Grazzinoli (2022), que se delimitou em trazer contribuições da literatura brasileira sobre Ensino Colaborativo e a aplicação destas por meio da formação de professores do município de Juiz de Fora, ela reitera que

O Ensino Colaborativo proporciona que práticas sejam desenvolvidas em parceria, embasadas numa abordagem social da deficiência, demarcando o compromisso dos educadores com os preceitos estabelecidos pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei n. 13.146/2015) (Grazzinoli, 2022, p. 37).

Carvalho (2022) realizou sua pesquisa em escolas de Ensino Fundamental I e II da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, com foco no município de Guarapari. Em seu estudo investigou os desafios enfrentados por professores de classe comum no atendimento aos estudantes PEE e analisou as estratégias utilizadas por 12 professores, as dificuldades encontradas e as possibilidades de inclusão tendo como base o Ensino Colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Por fim, constatou a necessidade de formação continuada específica aos professores de classe comum sobre o AEE com os

estudantes PEE, culminando no produto educacional: um curso de capacitação docente fundamentado no DUA e no Ensino Colaborativo.

Silva (2023) investigou como o Ensino Colaborativo pode contribuir para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Sua pesquisa envolveu nove professoras da Rede Municipal de Santa Maria/RS, incluindo professoras do AEE, professoras da classe comum e gestoras escolares.

A autora mapeou experiências docentes relacionadas às AH/SD, ademais, analisou os fatores que influenciam práticas colaborativas entre professores, assim como buscou compreender o papel da gestão escolar nesse processo. Ao final, promoveu uma formação sobre o tema e elaborou um material formativo com orientações práticas para apoio à implementação de práticas de EC numa perspectiva também de identificação de estudantes com AH/SD.

Concluiu que o EC é uma estratégia de ensino potente para a identificação de estudantes com AH/SD, embora ainda seja necessária a formação continuada para os professores. As escolas participantes demonstraram estar em um processo de construção de uma cultura inclusiva, com abertura para novas práticas e aprendizados.

Francos (2023) teve como objetivo em sua pesquisa explorar formas de articulação de um ensino colaborativo entre professores de classe comum e professores das salas de recursos multifuncionais, com foco na aprendizagem dos estudantes. Realizou seu estudo em seis escolas municipais de Irati-PR, nas quais os sujeitos de pesquisa foram professores de classe comum, professores das SRM, coordenadores pedagógicos e coordenadores do setor da educação especial.

Esse autor revelou também a importância da promoção de momentos conjuntos de planejamento pedagógico, valorizando os saberes de todos os profissionais. E concluiu que o EC pode fortalecer práticas inclusivas, uma Educação na Perspectiva Inclusiva, e além do mais, contribuir para a construção de um ambiente escolar mais integrado e eficaz no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE ou não.

Zambeli (2023) desenvolveu, analisou e descreveu práticas de ensino colaborativo em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria/RS. Ademais, apresentou as contribuições do EC para a aprendizagem de todos os estudantes, para as práticas pedagógicas e para a formação continuada dos professores. Constatou que o EC contribui significativamente para a inclusão, melhora das práticas pedagógicas e qualificação da formação docente.

Ao final, construiu um *E-book, Inspirações para o Ensino Colaborativo*, com o intuito de divulgar o trabalho desenvolvido em sua pesquisa para, sobretudo, incentivar a partir das práticas pedagógicas a adoção do EC pelos professores em suas classes comuns, assim como em outros contextos escolares.

Seleglim (2023) investigou as práticas adotadas por uma professora do AEE em colaboração com três professoras de classe comum, em uma escola pública do interior paulista, na qual analisou os saberes incitados nas ações das professoras durante a colaboração tendo em vista contribuições na formação continuada das participantes da pesquisa.

Concluiu que, para a existência da colaboração, exige-se formação, diálogo, reflexão e planejamento, dessa maneira, efetivando-se as ações qualitativas de inclusão dos estudantes PEE em um processo de escolarização assertivo e equânime. Revelou que há necessidade de práticas inclusivas nos contextos escolares e frisou a importância da colaboração entre os professores de AEE e professores de classe comum.

Coutinho (2023) colocou em discussão os desafios da inclusão escolar, sobretudo, a inclusão na classe comum. Desse modo, a autora problematizou como se dá o EC na prática dos professores de Educação Especial e dos professores de classe comum. Durante sua pesquisa, oportunizou aos sujeitos (duas professoras de Educação Especial e quatro professoras de classe comum) reflexões sobre as possibilidades e fatores limitantes da implementação do EC no contexto escolar, e ao final, desenvolveu colaborativamente um produto educacional com o objetivo de disseminar o EC na rede municipal de ensino lócus de sua pesquisa.

Para essa autora, a educação inclusiva exige práticas colaborativas entre os docentes para atender adequadamente aos estudantes PEE. Concluiu que, embora o EC em sua forma plena ainda não ocorra na escola pesquisada, já existem ações colaborativas pontuais, como a troca de informações e materiais. No entanto, a efetivação dessa estratégia de ensino requer mais tempo e espaço para interação entre os profissionais. Vale destacar que a autora elaborou como produto da pesquisa um caderno de formação voltado à capacitação sobre EC.

Bissacotti (2023) buscou compreender como as relações interpessoais entre professores de Educação Especial e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental influenciam o processo de inclusão escolar, com foco no EC. Revelou que as relações interpessoais e o EC se dão por meio da parceria e diálogo entre os pares. Concluiu que, embora haja esforço de diálogo e parceria entre os docentes, obstáculos como falta de tempo, formação insuficiente e carga horária limitada dificultam as relações interpessoais e a efetivação de práticas inclusivas colaborativas.

Filgueiras (2023) primou em sua pesquisa por compreender se havia trabalho colaborativo na EEEFM “Nova Esperança” e se ele contribuía para a escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual. Para tanto, realizou entrevistas com treze professores de classe comum de diferentes licenciaturas, uma professora de AEE e uma pedagoga.

Constatou que o trabalho colaborativo ainda não é efetivo na escola, sendo dificultado por fatores como falta de tempo para planejamento, ausência de formação específica, excesso de burocracia, turmas numerosas e desconhecimento do papel do AEE. No entanto, destacou a postura positiva dos docentes quanto à capacidade de aprendizagem dos estudantes com DI, apontando potencial para o desenvolvimento de práticas colaborativas que promovam uma educação inclusiva e de qualidade.

Mattana (2023), em seu estudo, buscou compreender e analisar cenas de um ciclo formativo e suas características como práticas colaborativas nos espaços e tempos de uma escola que vem se produzindo na perspectiva inclusiva. Deste modo, oportunizou visibilidade para cenas que não somente apresentam os processos de articulação e práticas colaborativas nos espaços e tempos escolares, mas seus benefícios, as mudanças ocasionadas, tensionando, por meio de reflexões, a existência de novas práticas adotadas pelos gestores escolares na escolarização de estudantes PEE. A autora concluiu que as práticas colaborativas acontecem nos momentos em que os profissionais estão diante da necessidade, momentos que a autora cita como de forma eventual, imprevistos, incertos, pertinentes, únicos, momentâneos.

Medeiros (2023) analisou em sua pesquisa um percurso formativo construído por meio do planejamento colaborativo entre educadores do AEE participantes do Grupo de Estudo Aprendendo a Aprender – GEAA, tendo como foco central o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao estudante com Deficiência Intelectual (DI).

Para tanto, realizou investigações das práticas de formação continuada voltadas à inclusão; averiguou os avanços, desafios e perspectivas no planejamento e execução de atividades inclusivas; implementou uma formação continuada colaborativa com base em necessidades formativas reais dos professores do AEE, utilizando o portfólio virtual como estratégia pedagógica e investigativa; e analisou a avaliação da contribuição dos espaços coletivos de reflexão, promovidos em ambiente virtual de aprendizagem, para o aprimoramento das práticas docentes.

Concluiu que atividades colaborativas, como a socialização de experiências e a troca entre pares, favoreceram a melhoria das práticas pedagógicas. Os educadores destacaram a importância da reflexão-ação-reflexão em grupo, reconhecendo nela um diferencial para seu fazer docente. Além disso, Medeiros (2023) revelou que a formação possibilitou aos

participantes a identificação de fragilidades teóricas e práticas, despertando o entendimento de que a incompletude profissional é um motor para a busca por percursos formativos mais alinhados às suas necessidades e vivências.

Cristofolini (2024) investigou o Ensino Colaborativo como estratégia de melhoria das práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Estadual Castro Alves, de Araranguá/SC. Sua pesquisa, de abordagem qualitativa, baseada em entrevistas com professores, demonstrou que a atuação conjunta entre docente regente e docente de Educação Especial favorece uma aprendizagem mais inclusiva e dinâmica, articulando-se ao campo da memória social como construção coletiva e cultural. Os resultados apontaram, contudo, a ausência de diretrizes claras nos documentos oficiais e a necessidade de políticas públicas mais efetivas, ao mesmo tempo em que reforçaram a relevância do Ensino Colaborativo para a valorização das diferenças e para a inovação das práticas educativas.

Ribeiro (2024), por sua vez, investigou, no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Moraes”, uma escola estadual no bairro Vinhais, em São Luís – MA, ações concernentes ao coensino tendo em vista a realização de intervenções educacionais com os sujeitos da pesquisa, os quais foram professores de classe comum, professores da SEM e a coordenação pedagógica.

Constatou que, embora a maioria dos professores tenha ampla experiência docente, uma grande porcentagem tem pouca vivência com Educação Inclusiva, e somente 40% participaram de formação continuada ou práticas de flexibilização para estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual - TDI.

Concluiu que existe a necessidade de formação continuada voltada à Educação na Perspectiva Inclusiva e em práticas colaborativas para professores e coordenadores pedagógicos, tendo em vista oportunizar aos estudantes PEE um processo de ensino-aprendizagem qualitativo, igualitário e com equidade. Ademais, para os profissionais, incentivou a promoção de novas estratégias de ensino, e para tal incentivo construiu um produto, o *E-book: Orientações Pedagógicas Sobre Coensino e as Flexibilizações Curriculares em Apoio à Inclusão de Estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual*, visando também contribuir com práticas educativas mais inclusivas.

Rojas e Cornejo (2014) buscaram revelar as percepções dos professores de educação especial e professores de classe comum sobre o trabalho colaborativo no contexto Programas de Integração Escolar. Realizaram entrevistas semiestruturadas e concluíram, a partir das falas dos participantes, que as percepções e ações dos professores perfaziam-se delimitadas por meio da colaboração sob influência de concepções tradicionais e segregadoras. Ademais,

salientaram que o trabalho colaborativo era tolhido devido à problemática instaurada, “coesão social”, o compartilhamento de objetivos, ações, ideias e crenças retrógradas, tradicionais, enraizadas no contexto cultural e dentro dos espaços escolares.

Inostroza Inostroza (2021) procurou observar, sob a perspectiva analítica foucaultiana, as relações de poder presentes no coensino. A partir do estudo de caso de abordagem etnográfica, detectou essas relações, as quais revelou que se dão com o saber ou saber-poder, assim como a disputa por espaço e autoridade dentro da classe comum. Assim sendo, ambos os profissionais trabalhavam na tentativa de legitimar seus saberes, e ademais, os professores de Educação Especial atuavam à margem da participação na classe comum. Concluiu esse autor que urge a necessidade de melhorar a formação inicial de professores, haja vista que isso pode orientar e capacitar os profissionais. Além do mais, é necessária a fixação de Políticas Públicas que visem à transformação das instituições de ensino, promovendo apoio, recursos e tempo necessário para oportunizar a implementação da cultura de colaboração nos contextos escolares.

Já Sagredo-Lillo, Muñoz e Butter (2020) apresentaram em sua pesquisa um estudo sobre a gestão do tempo no trabalho colaborativo entre professores de classe comum e professores de Educação Especial. Os participantes da pesquisa foram dez professores, seis professores de classe comum e quatro professores de Educação Especial de escolas diferentes. A partir da entrevista semiestruturada e da análise das falas, concluíram que o tempo para o ensino colaborativo entre os professores era insuficiente, inviabilizando sua implementação e progresso, e salientaram que os resquícios desse trabalho aconteciam em espaços não formais.

Arriagada Hernández, Tomckwiack e Pérez (2021) analisaram as percepções dos professores sobre as práticas multidisciplinares tendo em vista a implementação do coensino em cinco estabelecimentos de ensino. O estudo se deu por meio da investigação qualitativa com entrevistas e análise documental. Deste modo, encontraram quatro redes semânticas, as quais evidenciam as inferências, limitações e fatores positivos do coensino na prática. O resultado da pesquisa revelou que a dimensão pedagógica das ações precisa ser aperfeiçoada, assim como as percepções dos professores sobre o ensino colaborativo, análogas à ação de compartilhar somente materiais, e não praticar a troca de experiências profissionais.

Maldonado-Díaz (2022), descreveu o coensino a partir de sua implementação em uma escola chilena. Sua pesquisa, um estudo de caso com abordagem etnográfica, com observação participante e entrevista semiestruturada, revelou que no Chile a produção de estudos sobre coensino continua baixa e evidenciou as diferenças da atuação dos professores no coensino, seus papéis, salientando que às práticas ainda se desvelam tradicionais e o coensino tem sido

pouco explorado. Além do mais, enfatizou que, com a ausência de um trabalho, de um estudo que apresente o modelo prático da implementação do coensino, a inexistência do coensino na formação inicial dos professores impede experiências e vivências desta estratégia de ensino na classe comum cotidianamente.

Brown, Howerter e Morgan (2013) apresentaram uma gama de ferramentas e recursos que oportunizam aos professores a implementação do coensino de forma bem-sucedida. Revelaram que, com o crescimento dos estudantes PEE dentro das salas de aula comum, se faz necessária a implementação de estratégias de ensino promissoras que possibilitem auxílio e bases de apoio para a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados. Salientaram que o coensino é uma estratégia de ensino que ganhou notoriedade nos últimos anos e tem sido utilizada para dar apoio aos estudantes PEE no processo de escolarização. Cabe mencionar que os autores ressaltaram a importância da formação dos professores de Educação Especial e de classe comum sobre o coensino para sua implementação, a partir da qual adquirirão conhecimentos sólidos que servirão como base para a atuação em parceria.

Tzivinikou (2015) apresentou discussões sobre quinze casos de coensino no contexto de “suporte paralelo”, modelo no qual o professor de Educação Especial apoia o estudante PEE junto de mais um estudante sem deficiência. Os quinze pares de participantes receberam treinamento em serviço sobre coensino e os registros necessários dos procedimentos de coensino na classe comum. Revelaram os resultados que a colaboração entre os professores melhorou, e os pares, usando as estratégias de coensino, aplicaram os conhecimentos adquiridos no treinamento para atender à demanda existente da classe comum com todos os estudantes. Destacaram um feito significativo, no qual os professores, a partir da implementação do modelo de coensino paralelo, passaram a substituí-lo para “ensino em equipe”, no qual ambos os professores são responsáveis pela turma, planejando e compartilhando os papéis em classe.

Shin, Lee e McKenna (2015) buscaram em sua pesquisa examinar experiências de coensino para conseguir compreender as lacunas e constatar boas práticas para oportunizar treinamentos de qualidade e assertividade aos professores que ofertam serviços de AEE no processo de escolarização dos estudantes PEE. Realizaram uma revisão com onze estudos, os quais revelaram que os professores de Educação Especial e os professores de classe comum acreditavam no potencial do coensino em fortalecer a comunicação, parceria e, sobretudo, possibilitar o trabalho de modo colaborativo. Concluíram, a partir das falas dos participantes da pesquisa, que o coensino apresenta significativos avanços, todavia também desafios no processo de implementação. Além do mais, destacaram que os professores não tinham

conhecimento sobre coensino, tampouco treinamento qualificado, e desta maneira, urge a necessidade de formações em serviço.

Shaffer e Brown (2015) examinaram os fundamentos práticos de um estilo pedagógico que amalgama o coensino. Dessa maneira buscaram teorizar o Desenvolvimento Profissional de Coensino – CoPD. Apontaram nos resultados que as salas de aulas com CoPD ofertaram abordagens qualificadas, oportunizando apoio aos professores e aos estudantes PEE. Ademais, os professores puderam adquirir conhecimentos sobre coensino em reciprocidade, e assim sendo, ampliou-se o repertório pedagógico.

Strogilos, Stefanidis e Tragoulia (2016) investigaram as atitudes de professores em relação às práticas de coensino com estudantes PEE em escolas gregas. Participaram da pesquisa 400 coprofessores, por meio de respostas em um questionário, e dez participaram com entrevistas semiestruturadas nas quais relataram suas práticas de coensino. Os resultados revelaram que o tempo para planejamento e avaliações em conjunto era insuficiente, e o tempo de estudo limitado dos professores era utilizado de modo individual, separadamente. Vale destacar que os autores salientaram a importância do desenvolvimento profissional dos professores sobre coensino para sua implementação, assim como do amparo e suporte da gestão escolar para aprimoramento e desenvolvimento de uma cultura inclusiva.

Em sua pesquisa, Pancsofar e Petroff (2016) analisaram com que frequência os professores de Educação Especial e professores de classe comum implementam as abordagens de coensino, assim como os fatores associados. Descobriram que os professores utilizam mais a abordagem paralela, na qual o professor de classe comum planeja e oferta a aula de maneira expositiva, enquanto o professor de Educação Especial oferece apoio individualizado aos estudantes PEE. Quanto à abordagem de equipes de ensino, revelaram que esta não acontecia com frequência. Por resultados, concluíram que os aspectos estruturais do coensino são: anos de trabalho em conjunto, tempo diário para parceria, número de professores para atuação conjunta, atitudes dos professores e oportunidades de desenvolvimento profissional em serviço.

Tolentino (2016) abordou os impactos da pobreza no desempenho acadêmico dos estudantes PEE e apresentou as implicações do coensino como estratégia de melhoria do desempenho acadêmico. Revelou que o coensino apresentou resultados significativos no desempenho dos estudantes PEE e, para além, no bem-estar social. Ao final, enfatizou que as políticas públicas, os professores e gestores escolares devem implementar o coensino para que sejam obtidos altos desempenhos acadêmicos, haja vista que a estratégia é promissora e favorece o ensino.

Fluijt, Bakker e Struyf (2016) revisaram 17 artigos sobre o desenvolvimento profissional de professores que atuaram no coensino. Os autores identificaram os desafios enfrentados pelos professores, destacando que estavam diretamente ligados aos aspectos interpessoais e normativos. Ressaltaram que, a partir dos desafios apontados pelos estudos, existe a necessidade de realizar reflexões em equipe sobre esses desafios e construir soluções para superação e implementação da estratégia com assertividade, e assim sendo, oportunizar a construção de uma visão compartilhada sobre o coensino, o bom ensino e aprendizagem, e a colaboração.

Para Khairuddin, Dally e Foggett (2016), a colaboração entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum é extremamente necessária para a inclusão dos estudantes PEE nas escolas regulares. Em sua pesquisa, relataram as percepções de 48 professores de Educação Especial na Malásia a respeito de suas interações com os professores de classe comum. Revelaram que as interações eram denominadas como colaboração limitada, no quesito planejamento para inclusão dos estudantes PEE. Ademais, preocupações foram levantadas, desde a necessidade de treinamentos até a adequação das políticas e legislação que regem o processo de escolarização dos estudantes PEE nas escolas regulares.

Segundo Zagona, Kurth e MacFarland (2017), deve-se garantir aos professores experiências para a implementação de práticas inclusivas. Em seu estudo, eles pesquisaram e entrevistaram professores de Educação Especial e professores de classe comum, tendo em vista a compreensão de suas experiências e seu preparo para atuação com estudantes PEE na implementação de práticas inclusivas, sobretudo, colaborativas. Ademais, buscaram identificar os fatores contribuintes para a formação dos professores. Concluíram que, por meio da análise das entrevistas realizadas, conheceram de forma profunda como estavam o preparo e as experiências dos professores para implementação de práticas inclusivas com estudantes PEE.

Cook e Friend (2017) apresentaram concepções sólidas e valiosas para a implementação do coensino de modo eficaz. Além do mais, definiram o coensino, ilustrando diversas possibilidades de compreensão do conceito para sua implementação e ajustes nos diferentes contextos escolares.

Chitiyo (2017), em sua pesquisa, teve a participação de 77 professores que trabalhavam em ambientes inclusivos no Nordeste dos EUA, todavia, o autor destacou que os professores não possuíam habilidades mínimas para implementar o coensino, e revelou as limitações e recomendações para sua implementação. Cabe mencionar que alguns participantes da pesquisa revelaram que seus colegas não apoiavam o coensino, e outros

sequer acreditavam na possibilidade de os estudantes PEE frequentarem a rede regular de ensino.

Ingen *et al.* (2018) forneceram uma visão panorâmica das políticas e práticas de Educação Especial promulgadas nos Estados Unidos, nos últimos 25 anos. Revelaram que, embora tenham surgido novas estratégias de ensino, melhorias nas condições de escolarização dos estudantes PEE, os dados indicam níveis baixos de avanços significativos no processo de escolarização. Destacaram que o baixo nível de avanços se dá pela não colaboração entre os professores de Educação Especial e os professores de classe comum. Como forma de contribuição, apontaram na pesquisa diferentes formas de colaboração, as quais classificam como colaboração por abordagem disciplinar, função atividade, coensino, consulta etc.

Nas afirmativas de Vostal, LaVenía e Horner (2019), a colaboração entre professores de Educação Especial e professores de classe comum é necessária, e em sua pesquisa apresentaram o coensino sendo implementado em uma escola de Ensino Médio, com vistas à parceria entre os professores para a inclusão dos estudantes PEE, à elevação das notas dos testes estaduais e à atuação conjunta dos professores de Educação Especial e professores de classe comum. Destacaram que o coensino é um modelo de trabalho colaborativo que exige confiança relacional entre os professores, todavia, para tanto, exige a atuação dos gestores escolares no desenvolvimento da confiança em sua equipe, haja vista que o trabalho colaborativo pode ser desafiador no início, na modificação e na reestruturação da cultura institucional enraizada.

Alhossein e Aldabas (2019) identificaram a presteza dos professores e a necessidade de formação para a implementação do coensino. Participaram da pesquisa 213 professores, e os resultados revelaram que os participantes estavam prontos para implementar o coensino em escolas inclusivas, todavia eram os professores que haviam tido treinamento prévio sobre o coensino. Ressaltaram que existia a necessidade, a urgência de formação sobre o coensino, haja vista que, para sua implementação, se faz necessária a compreensão e o entendimento do conceito e suas abordagens.

Sundqvist, Björk-Åman e Ström (2020) salientaram que o coensino é uma “possível resposta à diversidade em classe”. Em seu estudo investigaram a atuação de professores de classe comum e professores de Educação Especial com coensino em escolas de língua sueca na Finlândia. Revelaram que os professores coensinaram por 13% do tempo e um quinto dos entrevistados não usou o coensino. Destacaram que um sexto dos participantes usou o coensino por 30-50% do tempo, sendo mais comum nas aulas de sueco e matemática, nas quais a abordagem mais utilizada do coensino foi a do “ensino paralelo”.

Jurkowski, Ulrich e Müller (2020) destacaram que o coensino “é um recurso para classes inclusivas” que inclui “instrução compartilhada” entre professores de Educação Especial e professores de classe comum. Em sua pesquisa, investigaram as perspectivas desses professores que atuam no Ensino Médio sobre a implementação do coensino. Participaram da pesquisa 23 professores, todos por meio de entrevistas, e dessa maneira esses autores constataram as experiências e concepções sobre o coensino, desde o conceito até sua implementação de modo assertivo. Revelaram que existia a necessidade de recursos, tempo, entendimento e compreensão sobre o coensino, o ensino em classes inclusivas, assim como a necessidade de todos os profissionais do contexto escolar desenvolverem responsividade compartilhada e respeito na inclusão dos estudantes PEE e demais estudantes sem deficiência ou transtornos, sobretudo, na construção de relacionamentos colaborativos, na organização e na estruturação das tarefas em conjunto.

Sundqvist, Björk-Åman e Strom (2021) investigaram como professores em formação vivenciaram o coensino na prática, a partir do estágio supervisionado. Como resultados, mostraram que os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar as possibilidades e desafios da implementação do coensino. Revelaram que o planejamento e a comunicação foram insuficientes, os momentos demorados, mas possibilitaram o compartilhamento de ideias e conhecimentos. Assim sendo, vivenciaram responsabilidades compartilhadas, troca de papéis, todavia os desafios surgiram e as desigualdades foram evidenciadas. Entretanto, enxergaram o coensino como uma estratégia promissora para atender à diversidade de estudantes em classe, assim como para a formação docente.

Jortveit e Kovač (2021) exploraram as perspectivas de professores de Educação Especial e professores de classe comum sobre a atuação colaborativa no ensino de estudantes PEE. Participaram do estudo oito professores por meio de entrevistas, e somente professores que haviam trabalhado colaborativamente, alcançando a colaboração, foram convidados para participar da pesquisa. Concluíram o estudo com a descoberta de que a colaboração bem-sucedida condiz com as instruções que corroboram com as premissas básicas da educação inclusiva e a valorização da diversidade de estudantes. E apontaram que a predisposição dos professores em se aproximar uns dos outros é fator primordial para o sucesso do coensino.

Alghazo e AlKhaza'leh (2021) identificaram em seu estudo o nível de prática de colaboração entre professores de Educação Especial e professores de classe comum. Participaram da pesquisa 135 professores, por meio de um questionário, baseado em uma revisão de literatura, contendo dez itens. O estudo revelou que o nível de colaboração entre os professores era médio, e que os melhores níveis de colaboração estavam diretamente ligados

aos professores com ensino superior. Os autores salientaram que o caminho para a promoção da cultura de colaboração em serviço está na formação inicial, nos cursos de formação, de graduação.

Lima *et al.* (2021) realizaram uma análise crítica com base em capítulos do livro *The Coaching Approach for Teaching and Learning*, de Newell-McLymont (2015). A partir de então, revisaram a colaboração no contexto escolar. Destacaram que a melhor maneira de quebrar barreiras, isolamentos entre professores etc. se dá na implementação do trabalho colaborativo, o qual oportuniza e contribui assiduamente para o desempenho acadêmico e desenvolvimento integral humano de todos os estudantes.

Mouchritsa *et al.* (2021) realizaram uma revisão de literatura sobre como os professores de Educação Especial e professores de classe comum implementaram práticas colaborativas para atender às necessidades de todos os estudantes em classe. Revelaram que os professores reconheciam a colaboração como estratégia valorosa, todavia, as ações de colaboração eram insuficientes e limitadas, assim como a diversidade de interpretações sobre elas. Ilustraram de modo claro os obstáculos que certamente dificultam a atuação conjunta entre os professores e também a necessidade de formação, comunicação, tempo etc.

Al-Zoubi, Alfagih e Awais (2022) identificaram o nível de conscientização dos professores de SRMs sobre coensino. Participaram da pesquisa 162 professores por meio de uma escala de coensino contendo 28 itens organizados em cinco módulos de acordo com o conceito, modelos, benefícios e requisitos do coensino. Revelaram que o nível de conscientização foi baixo, dessa maneira, recomendaram reconsiderar programas de formação inicial e em serviço sobre coensino, o que pode elevar o nível de conscientização dos professores e líderes educacionais de Omã.

Strogilos *et al.* (2023) realizaram em sua pesquisa uma metassíntese sobre o coensino. Mostraram que os professores acreditavam que o ensino conjunto é promissor e assertivo, corroborando positivamente com a aprendizagem dos estudantes e professores. Destacaram o aprendizado mútuo entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum, contudo, reiteraram a existência de desafios, de entraves na implementação do coensino.

Hamyani e Al-Asiri (2023) identificaram as atitudes dos professores de Educação Especial e de classe comum acerca da relação conjunta na cidade de Meca. Participaram da pesquisa 404 professores, sendo 301 professores de classe comum e 103 professores de Educação Especial. Constataram os autores que a especialização e formação inicial sobre dificuldades de aprendizagem, ensino conjunto, foi benéfica aos professores nas pontuações.

Destacaram a necessidade urgente de formação com estratégias que visem à atuação conjunta, o ensino conjunto em salas de aulas comuns.

Rönn-Liljenfeldt *et al.* (2023) examinaram como os estudantes finlandeses do Ensino Fundamental percebiam as responsabilidades, clima social e papéis dos professores, sua autonomia e protagonismo na aprendizagem em classe no coensino. Participaram da pesquisa 242 estudantes do Ensino Fundamental do quarto ao sexto ano, os quais responderam a um questionário na *Web*. Os autores apontaram que os estudantes sem deficiências foram positivos quanto à existência de mais aulas no modelo coensino por semana, já os estudantes PEE responderam positivamente quando receberam quatro ou cinco aulas no modelo coensino durante a semana. Cabe mencionar que os estudantes enxergaram os papéis dos professores em classe, mas que ambos poderiam trocar as funções e contribuir com o aprendizado de todos. Finalizaram ressaltando a relevância de novas pesquisas com base na perspectiva dos estudantes para o desenvolvimento e a implementação do coensino de modo eficaz no processo de escolarização de todos os estudantes.

Destarte, 76 pesquisas foram brevemente apresentadas neste capítulo, a partir das buscas realizadas num período histórico de dez anos, num total de 35 dissertações e 10 teses encontradas na BDTD, base de dados de extrema relevância e estima acadêmica, acrescidas dos 26 estudos internacionais encontrados nos Periódicos Capes e dos cinco estudos localizados na Scientific Electronic Library Online – SciELO, todos ressaltando evidências significativas, apontadas pelas pesquisas, sobre o Ensino Colaborativo ser um modelo de serviço promissor para a escolarização dos estudantes PEE.

Além de tudo, ressalta-se a asserção desses estudos em oportunizar estratégias de atuação conjunta entre professores, participação dos estudantes, envolvimento dos agentes educacionais, protagonismo, proporção ampla de conhecimentos para todos, especialmente para a mobilização e promoção de ações significativas voltadas à qualidade e à equidade no processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes, sejam eles PEE ou não.

Vale destacar que, em seus estudos, os autores citados neste capítulo apontaram, além das possibilidades e da estima para a inserção do Ensino Colaborativo nos contextos educacionais, os desafios, limites e entraves de sua implementação, os quais são: desconhecimento do modelo de serviço ou estratégia de ensino, horários de estudos dos professores dissociados, barreiras organizacionais, práticas individualistas, desconhecimento de suas funções ou clareza de seus papéis, inexistência de formação continuada baseada no Ensino Colaborativo etc.

Ainda assim, para que o Ensino Colaborativo seja implementado e tenha grande feitos nas práticas docentes, vale lembrar que

É imprescindível que as escolas avaliem quais são as principais dificuldades para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas que realmente possibilitem que o trabalho colaborativo aconteça em classe. [...] o Ensino Colaborativo pode subsidiar e ofertar apoio aos professores da classe comum no planejamento em conjunto de ações educativas que corroborem com a escolarização das crianças com deficiências no contexto escolar (Mendes, 2016, p. 52).

Desse modo, as escolas, ao identificarem suas dificuldades, desafios e entraves para a colaboração, poderão subsidiar suas ações a partir dos estudos sobre Ensino Colaborativo. Cabe mencionar que os autores, para além dos desafios, apontaram possíveis caminhos que podem oportunizar a implantação do Ensino Colaborativo a partir da formação inicial dos professores, tendo na proposta curricular essa estratégia promissora. Nesse sentido, destacam a importância da predisposição dos professores, formação em serviço, assim como a fixação de políticas públicas que transcrevam a transformação das instituições de ensino.

Além do mais, vários estudos mencionaram resultados positivos oriundos da implementação do Ensino Colaborativo, cujo grande feito caracterizou-se no avanço da aprendizagem dos estudantes e na elevação do desempenho acadêmico. Em face do exposto até o presente momento, os estudos tomados como base para leitura e fundamentação desta tese, concomitante às análises realizadas por meio dos dados constantes no Capítulo III, oportunizaram a composição do capítulo IV, com o constructo da Práxis do Ensino Colaborativo.

#### 4 PRÁXIS DO ENSINO COLABORATIVO

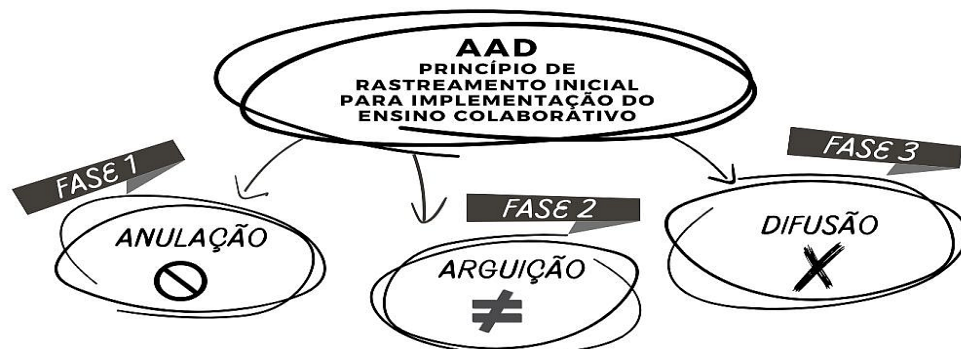
*É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós.*  
—José Saramago

Em todo processo de ensino existem momentos de avaliação e reavaliação das ações adotadas, portanto, a implementação do Ensino Colaborativo se dá do mesmo modo. Inicialmente, na implementação do Ensino Colaborativo nos contextos educacionais, quando se observam os estudos<sup>9</sup> que desvelam o processo de ensino dominante, depara-se com a atenuação do protagonismo dos estudantes e o prevaletimento da educação bancária. Segundo Silva e Vieira (2019), “há anos abordagens estratégicas tradicionais de ensino vêm predominando nas escolas brasileiras, junto delas, a urgência em atualizar o espaço escolar”.

Por isso, o processo de ensino continua baseado em práticas centralizadas nos docentes com aulas meramente expositivas, tradicionais, pouco dialogadas e dinâmicas, que, na afirmação de Freire (2000, p. 101), são dadas por “puro treino”, pois “é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo”.

Nesse sentido, ao se analisar as lacunas apontadas pelos estudos expressos nesta tese, as respostas e ações apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa, esbarra-se no que se nomeou como “Anulação, arguição e difusão – AAD” (Figura 7).

Figura 7 – AAD – Anulação, arguição e difusão



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Serravallo (2010).

Contudo, o que é a AAD? A AAD assenta-se no princípio de rastreamento inicial feito nesta pesquisa para a compreensão e o entendimento acerca do Ensino Colaborativo, assim como da sua implementação na prática, na qual a AAD é sistematizada pensando-se na

<sup>9</sup>Mendes (2016); Ziviani (2016); Araruna (2018); Rojas e Cornejo (2014); Díaz (2022).

seguinte prerrogativa e inquietação: na implementação do Ensino Colaborativo – O que é “para ser”? E o que “tem que ser”?

Dessa maneira, compreende-se que, para a implementação do Ensino Colaborativo, exige-se inicialmente o preparo, estudo e conhecimento dos docentes acerca da estratégia (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Aqui se delimita o “tem que ser”, no sentido de que é uma exigência básica e primordial, todavia, se anulada, intensificam-se ações docentes equivocadas e dadas no “o que é para ser?”, pelo desconhecimento e despreparo científico das estratégias de Ensino Colaborativo. Assim sendo, propagam-se ações de percepções iniciais arraigadas culturalmente, com leituras frágeis dessa estratégia tão promissora.

Para melhor compreensão da AAD, vejam-se as três fases existentes durante o processo de implementação do Ensino Colaborativo na prática. A primeira fase denomina-se de “anulação”, a qual, no contexto educacional, acontece quando o quadro de profissionais, neste caso, especialmente os docentes, anula os princípios determinados para sua atuação profissional, dentre os quais destacam-se: inovação na exposição das aulas, currículo, planejamento, Projeto Político Pedagógico, formação continuada etc.

No entanto, empregou-se a anulação como fase inicial de reintegração, na qual os docentes necessitam voltar seus olhares para os princípios de sua atuação, e em se tratando do Ensino Colaborativo, buscar leituras lúdicas para compreensão e entendimento, para implementação da estratégia de modo sólido, fortalecendo assim suas ações de ensino no processo de escolarização, sob uma perspectiva inclusiva de forma assertiva com os estudantes PEE ou não.

A atuação docente por meio das estratégias de Ensino Colaborativo denota voluntarismo, parceria e colaboração entre os professores de Educação Especial e os professores de classe comum (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Portanto, para que haja o voluntarismo e a parceria, as “percepções iniciais” entre pares, professores de Educação Especial e professores de classe comum, necessitam de anulação, haja vista que nas percepções iniciais, de acordo com Asch (1946 *apud* Carvalho, 2012, p. 3), “a impressão não reflete a recolha de peças individuais da informação que é acumulada acerca de outra pessoa”. Dessa maneira, as percepções iniciais não caracterizam e fundamentam o outro, podendo ser positivas, negativas ou somente subjetivas.

Diante do exposto, no contexto de pesquisa delimitou-se como “percepções iniciais”, dentro da fase de anulação, as primeiras impressões entre os docentes e seus olhares para os estudantes, as quais se dão por meio de tentativas de acertar, mas com práticas fragmentadas e simplificadoras baseadas na cultura arraigada da ação docente tradicional, a qual, nas

afirmativas de Saviani (1997, p. 17), são tendências pedagógicas de “teorias não-críticas” categorizadas nas Pedagogias: Tradicional, Nova e Tecnicista. Destarte, para implementação do Ensino Colaborativo, os docentes necessitam passar pela fase da anulação para abrir espaço ao novo, às novas estratégias de ensino existentes na contemporaneidade.

A segunda fase é a da “arguição”. Neste momento, inicia-se a fase de análise e síntese, na qual os docentes são convidados a realizar estudos pormenorizados sobre o Ensino Colaborativo. Cabe mencionar o significado da palavra “arguição”, a qual, de acordo com o dicionário *Oxford Languages*, significa “alegação fundamentada, citação de razões ou motivos para provar ou defender algo”. Nesse sentido, nessa fase, por meio da realização dos estudos entre os professores, cria-se um elo de análise e investigação, ou seja, análise das ações adotadas, as barreiras atitudinais e a busca por aprimoramento e ressignificação.

No entanto, no processo de ensino dos estudantes PEE ou não, as barreiras existentes perpassam as atitudinais (ações) e esbarram nas arquitetônicas (estruturas institucionais). Desse modo, durante a fase de “arguição” na implementação do Ensino Colaborativo, encontra-se a construção da “ponte”, ou seja, de iniciativas voltadas à eliminação de barreiras para efetivação da inclusão nos processos de escolarização com igualdade e equidade.

Pormenorizou-se durante o período de “arguição” a construção da “ponte”, haja vista que o significado desta palavra, no dicionário *Oxford Languages*, é “obra construída para estabelecer comunicação entre dois pontos separados por um curso de água ou qualquer depressão do terreno”. Assim, tal palavra transporta de forma abstrata a solução para os obstáculos enfrentados na implementação do Ensino Colaborativo, apresentados nos estudos (Costa-Renders; Coutinho, 2024; Bustamante; Souza, 2020; Sousa, Silva; Fantacini, 2016; entre outros). Mas talvez se pergunte: de que maneira?

A construção da “ponte” objetiva uma solução para além dos obstáculos atitudinais. Para melhor compreensão da “ponte” no contexto de implementação do Ensino Colaborativo durante a fase de arguição, observe o que vem a seguir. Nos estudos apresentados no capítulo anterior, III capítulo, diversos autores revelaram a falta de diálogos entre os professores de Educação Especial e os professores de classe comum, dificuldades de tempo para planejamento em conjunto, trabalhos paralelos entre os docentes etc.

Com isso, tomou-se conhecimento dos desafios enfrentados na implementação do Ensino Colaborativo, todavia, com a construção da “ponte”, busca-se por soluções e caminhos que possibilitarão diálogos entre os professores, planejamento em conjunto, fortalecimento da parceria e, sobretudo, estudo das estratégias de forma contínua.

A “ponte” se torna uma ação indispensável para a promoção da comunicação “entre dois pontos separados”, ou seja, professores de Educação Especial e professores de classe comum. A partir da comunicação assídua, obtém-se a análise e a síntese, a realização de estudos pormenorizados sobre o Ensino Colaborativo, considerando-se que este criará um elo profissional baseado nos princípios da atuação dos docentes, em que cada um compreenda seu papel no Ensino Colaborativo, buscando assim momentos de planejamento em conjunto, seja nos horários de estudo, nos HTPCs, ou como melhor decidirem ambas as partes.

Chega-se, então, à terceira fase, nomeada “de difusão”, a qual é o momento crucial de abstração e multiplicação. Fase em que tudo que for trivial, a somatória das ações equivocadas nas fases 1 e 2, é ressignificado, e passa a existir a consolidação, a construção e o fortalecimento dos novos conhecimentos adquiridos na fase de arguição. Logo, dar-se-á a implementação do Ensino Colaborativo de maneira significativa e intencional.

Tal implementação implica a multiplicação da teoria, as estratégias de Ensino Colaborativo nas ações docentes de modo assíduo, colaborativo, por meio da dialogicidade entre os pares, acima de tudo, de forma atitudinal. Para tanto, serão observados a seguir os ciclos do Ensino Colaborativo na prática.

#### 4.1 CICLOS DO ENSINO COLABORATIVO NA PRÁTICA – ECNP

A partir das três fases, i) anulação, ii) arguição e iii) difusão, encontradas no princípio de rastreamento inicial para a implementação do Ensino Colaborativo na prática, despontam quatro estágios, os preceitos desta estratégia auspiciosa: 1º) estágio da Relação Empírica; 2º) Relação Técnica; 3º) Relação Científica; e 4º) Imissão da Práxis. Na Figura 8 estão apresentados esses estágios e suas caracterizações adjetivas.

**Figura 8** – Os quatro estágios do Ensino Colaborativo na prática docente



Fonte: Elaborado pelo autor<sup>10</sup> (2024).

Para melhor compreender os quatro Estágios do Ensino Colaborativo na Prática Docente, fixe a atenção nas discussões a seguir. O 1º estágio denomina-se de Relação Empírica, e nele o que se configura durante as relações dos professores de Educação Especial com os professores de classe comum são práticas baseadas nos conhecimentos empíricos, ou seja, de acordo com Werneck (2006, p. 177), se desvelam no aprender a “fazer sem compreender o nexos causal que dá origem ao fenômeno [...] conhecimento por experiência” básica de vida, no repasse histórico-cultural do ensino tradicional culturalmente enraizado. Para esse autor, em tais casos “não se pode falar em conhecimento propriamente dito ou, pelo menos, em conhecimento científico”.

10 Com base nos estudos de Vaughn, Schumm e Arguelles (1997); Gately e Gately (2001); Keefe, Moore e Duff (2004); Friend e Hurley-Chamberlain (2007); Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009); Rabelo (2012); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Mendes, M. T. (2016); Ziviani (2016); Cook e Friend (2017); Araruna (2018); Silva (2018); Inostroza Inostroza (2021); Costa (2021); Ferro (2021); Fonseca (2021); Hernández, Tomckwiack e Pérez (2021); Jortveit e Kovač (2021); Stopa (2021); Teixeira, (2021); Passos (2022); e Bissacotti (2023).

Dessa maneira, nesse primeiro estágio, as relações se dão por meio do relacionamento intrapessoal, nas conexões individuais internas, nas emoções e inquietações, em tentativas de aproximação, na boa convivência e nos diálogos entre os pares. Nesse momento, as comunicações são provenientes dos conhecimentos empíricos (relações sociais, concepções de mundo, ideologias etc.), entretanto, não aprofundadas e assíduas, mas de modo superficial. Para Perrenoud (2002),

Pode-se ensinar vinte anos ao lado de um colega sem nunca ter falado com ele sobre pedagogia e sem saber mais sobre suas práticas do que simples rumores. A maioria dos professores resiste tanto à objetivação dos seus atos profissionais através da pesquisa, quanto a análise de suas práticas entre colegas (Perrenoud, 2002, p. 96).

Assim sendo, ocorre o prevalecimento das práticas paralelas entre os docentes de Educação Especial e os de classe comum, com tendências pedagógicas tradicionais.

Por conseguinte, inicia-se o 2º estágio, a Relação Técnica, na qual se desvelam ações por meio dos conhecimentos empíricos enraizados culturalmente, no entanto, a partir da consolidação da relação intrapessoal, o que passa a existir neste estágio é a relação extrapessoal, a qual reflete suas inquietações sobre os desafios enfrentados nas práticas com os estudantes PEE e demais da turma. Portanto, passam a existir diálogos superficiais no tocante às práticas adotadas, e tentativas iniciais de solicitar apoio, auxílio e parceria na compreensão e elaboração das aulas entre os docentes.

Deste modo, as comunicações passam a ser de âmbito profissional, ossos do ofício, no sentido de suas funções, limitações, barreiras, fragilidades, possibilidades, recursos etc., compreendendo-se que o processo de ensino também sofre reflexos de fatores externos (sociais, culturais, econômicos e políticos), ou seja, não depende somente dos docentes.

De acordo com Sabia e Sordi (2021, p. 129), “o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada”. Dessa forma, os conhecimentos científicos começam a ganhar vida nas relações entre os docentes, haja vista que passam a enxergar a busca pelo novo como possível desentreve, solução, para desafios enfrentados.

Assim, inicia-se o 3º estágio, Relação Científica, por meio da consolidação da comunicação intencional e ativa, da busca pelo novo, das experiências, estudos e pesquisas, nas quais as tendências pedagógicas tradicionais começam a perder força. Assim sendo, os docentes, durante a realização de estudos e pesquisas, se deparam com novas estratégias de ensino, e em se tratando da escolarização de estudantes PEE, esbarram nas estratégias de Ensino Colaborativo.

Neste momento, ocorre durante o processo de ensino “a desconstrução do saber empírico”, e ganha espaço o conhecimento científico, “sendo a ciência um novo olhar, outro modo de ver o real” (Werneck, 2006). Portanto, a ação preceptora é a conexão da teoria estudada com as práticas adotadas, pela qual se reproduzem em classe tentativas de inovação, fortalecimento das relações, busca pela parceria e cooperação. Contudo, isso se dá ainda de modo tênue, haja vista que se está em processo de conhecimento das estratégias, leituras e aprofundamento para sua implementação de maneira assertiva.

Dessarte, chega-se ao 4º estágio, a Imissão da Práxis, no qual ocorre a compreensão e consolidação da implementação das estratégias de Ensino Colaborativo na práxis docente. Constroem-se, nesse momento, pontes para uma conduta crítica reflexiva e há o fortalecimento da relação interpessoal. Em vista disso, consolidam-se os diálogos entre os docentes de Educação Especial e os de classe comum sobre suas emoções, valores, identidade, conhecimentos, sentimentos e, sobretudo, troca de informações sobre as aulas, planejamento, parceria, colaboração, papéis, estratégias, dificuldades, soluções etc., com assertividade, cordialidade e ética.

Neste estágio, todo saber é sistematizado e socializado, e preza-se pela aprendizagem significativa, na qual o planejamento em conjunto nos HTPC oportuniza aos docentes o fortalecimento da parceria e a compreensão do processo de ensino por meio do Ensino Colaborativo, permitindo visualizarem juntos o processo de evolução dos estudantes PEE e demais da turma (Saviani, 2005; Moreira, 2017).

À vista disso, criou-se a Cena Planificada do Processo de Ensino – CPPE e o Plano de Aula Colaborativo – PAC, os quais são provenientes também dos estudos tomados para leitura e embasamento desta pesquisa, assim como os relatos das professoras em suas práticas dentro da classe comum com estudantes PEE.

**Quadro 2 – Cena Planificada do Processo de Ensino**

<b>CENA PLANIFICADA DO PROCESSO DE ENSINO – CPPE</b>				
<b>ETAPAS</b>	<b>ESTRUTURAÇÃO</b>	<b>RESENHA</b> (registro das etapas)	<b>PROPÓSITO</b> (alvo)	<b>EVOLUÇÃO</b> (desenvolvimento)
<b>1ª ETAPA</b>	<b>CAPTAR</b> (granjear habilidades e competências perenemente)			
<b>2ª ETAPA</b>	<b>CONSTRUIR</b> (traçar metas para compor os seguimentos de ensino-aprendizagem)			
<b>3ª ETAPA</b>	<b>CONCRETIZAR</b> (operar o que foi delineado no construir)			
<b>4ª ETAPA</b>	<b>COBRAR</b> (compromisso processual ponderado adjacente à práxis)			
<b>5ª ETAPA</b>	<b>CONJECTURAR</b> (considerar os instrumentos, planos e estratégias)			
<b>PONDERAÇÃO</b> (acréscimos: considerações que julgue importante)				

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

**Quadro 3 – Plano de Aula Colaborativo**

<b>PLANO DE AULA COLABORATIVO – PAC</b>																	
Unidade escolar:										Turma:				Período:			
Professor de sala comum:																	
Professor de Educação Especial:																	
Componente curricular:										Tempo sugerido:							
<b>BNCC</b>	<b>ÁREA DE CONHECIMENTO</b>					<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>					<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>				<b>HABILIDADES</b>		
<b>ENSINO COLABORATIVO</b>	<b>PLANEJAMENTO</b>					<b>GERENCIAMENTO DA CLASSE</b>					<b>TEMPO COMPARTILHADO</b>				<b>AVALIAÇÃO</b>		
	<b>HTPC</b>		<b>HTPI</b>		<b>HTPL</b>		<b>IND</b>		<b>CB</b>		<b>OC</b>		<b>P</b>		<b>IN</b>		• <b>AVALIAÇÃO EXC. PEE</b>
	<b>ARRANJO FÍSICO</b>					<b>METAS DO CURRÍCULO</b>					<b>APRESENTAÇÃO INSTRUCIONAL</b>				• <b>AVALIAÇÃO FLEX.</b>		
	<b>UEOO</b>	<b>UPUA</b>	<b>ESE</b>	<b>EP</b>	<b>EA</b>	<b>EQE</b>	<b>IND</b>	<b>DUO</b>	<b>EXC</b>	<b>PC</b>	<b>C</b>			• <b>AVALIAÇÃO DIV.</b>			
														• <b>DUO</b>			
<b>DESENVOLVIMENTO</b> (ações docentes: procedimentos, estratégias, recursos, flexibilização, adequação, adaptação etc.)																	
<p><b>LEGENDA:</b> Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – <b>HPC</b>; Horário de Trabalho Pedagógico Individual – <b>HTPI</b>; Horário de Trabalho Pedagógico de Livre Escolha – <b>HTPL</b>; Individual – <b>IND</b>; Colaborativo – <b>CB</b>; Ocasional – <b>OC</b>; Parcial – <b>P</b>; Integral – <b>IN</b>; Um ensina outro observa – <b>UEOO</b>; Um professor, um assistente – <b>UPUA</b>; Estações de ensino – <b>ESE</b>; Ensino paralelo – <b>EP</b>; Ensino alternativo – <b>EA</b>; Equipe de ensino – <b>EQP</b>; Em parceria – <b>DUO</b>; Exclusivo – <b>EXC</b>; Parcialmente compartilhado – <b>PC</b>; Compartilhado – <b>C</b>; Público da Educação Especial – <b>PEE</b>; Flexibilizada – <b>FLEX</b>; Diversificada – <b>DIV</b>.</p>																	

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos estudos de Gately e Gately (2001 *apud* Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Entretanto, devido aos imbróglis vivenciados durante a pesquisa, inviabilizaram-se a implantação e a validação da CPPE e do PAC, os quais podem ser aplicados e remodelados por futuras pesquisas, de acordo com as especificidades de seus contextos de inserção.

Sob tal perspectiva, para auxílio na compreensão e entendimento da CPPE e do PAC, foram delineados seus intentos. Para a CPPE foram concebidas cinco etapas de planejamento vertical e três fases horizontais.

As etapas verticais são estabelecidas como momento de ideação, planejamento e estruturação dos processos de ensino.

1ª etapa: nesta etapa, nomeada como CAPTAR, prevê-se que os professores iniciem o processo de atenção e obtenção de informações sobre as habilidades e competências dos estudantes de modo contínuo.

2ª etapa: esta etapa, nomeada como CONSTRUIR, destina-se ao momento em que os professores traçarão metas (ideias e planos iniciais) para compor os seguimentos de ensino aprendizagem.

3ª etapa: esta etapa, nomeada como CONCRETIZAR, reserva-se para os professores registrarem os modos de realização, o que foi delineado na segunda etapa.

4ª etapa: esta etapa, nomeada como COBRAR, destaca-se como um momento crucial da atuação dos professores, os quais deverão atentar-se ao compromisso processual ponderado adjacente à práxis, ou seja, refletirem, revisitarem as metas, planejamentos e, caso necessário, traçarem novas rotas.

5ª etapa: esta etapa, nomeada como CONJECTURAR, destina-se como espaço para registro e descrição dos instrumentos planos e práticos, ou seja, os métodos, abordagens, estratégias e avaliações processuais que serão utilizadas.

Ao final das etapas, encontra-se o espaço nomeado como PONDERAÇÃO, no qual os professores poderão realizar acréscimos, registrar informações que julguem relevantes.

As três fases nomeadas como RESENHA, PROPÓSITO e EVOLUÇÃO foram estabelecidas para que os professores registrem suas ideações por meio do seguimento dessas etapas, sendo na Resenha o momento de descreverem as etapas de seu trabalho; no Propósito definirem o alvo, ou seja, os objetivos; e na Evolução, registrarem os avanços e dificuldades dos estudantes, assim como os possíveis ajustes de conteúdo ou práticas.

A partir da CPPE, para os professores colocarem as mãos na massa, implementarem as estratégias, conteúdos, métodos etc. estabelecidos na CPPE de modo colaborativo e em conformidade com as premissas do Ensino Colaborativo, criou-se o Plano de Aula

Colaborativo – PAC com base nos estudos de Gately e Gately (2001 *apud* Mendes, Vilaronga e Zerbato, 2014).

O PAC destina-se à planificação das aulas semanais, e nele os professores podem registrar desde a identificação da instituição em que lecionam, sua identidade, ano escolar, período, até o componente curricular da aula, tempo estimado da aula, área do conhecimento, unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades. Todas essas informações ficaram reservadas num primeiro momento, no espaço da BNCC, haja vista que o município lócus de pesquisa prevê sua utilização.

No segundo momento da planificação, reservou-se o espaço nomeado como Ensino Colaborativo, o qual contém os sete componentes do Ensino Colaborativo de Gately e Gately (2001). Neste espaço, os professores devem assinalar como procederão os planejamentos e suas práticas durante a atuação conjunta em classe comum. Exemplo: se o planejamento acontecerá nos HTPC, HTPI ou HTPL; se o gerenciamento da classe será individual ou colaborativo; ou se o arranjo físico acontecerá com um professor, um assistente, estações de ensino etc.

Por fim, no PAC, reservou-se um espaço para que os professores também registrem suas práticas docentes de maneira sucinta e objetiva, possibilitando-lhes clareza, uma bússola de trabalho. Neste espaço podem relatar: procedimentos, estratégias, recursos, flexibilizações, adequações, adaptações etc.

Verifica-se, portanto, que a CPPE e o PAC são instrumentos que têm potencial de auxiliar os professores no processo de compreensão e implementação do Ensino Colaborativo com clareza, baseados nos princípios de rastreamento inicial para implementação do ECNP.

Para tanto, além do princípio de rastreamento inicial para implementação do ECNP, e da compreensão de seus quatro estágios, destacam-se como importantes dez bases cruciais para que o processo de implementação do ECNP obtenha sucesso:

- ✓ Impreterível formação docente inicial e especializada;
- ✓ Sapiência do conceito de ECNP;
- ✓ Ação docente urdida;
- ✓ Ação docente assente à pesquisa científica;
- ✓ Predileção à prestimosidade;
- ✓ Maturação das relações: inter/intra/extrapessoais;
- ✓ Fortalecimento de práticas colaborativas entre os docentes;
- ✓ Envoltura da gestão escolar;
- ✓ Ensejo de reuniões coletivas assíduas;

- ✓ Engajamento, seriedade e autenticidade na implementação do ECNP.

À vista disso, compreende-se que o ECNP perpassa a predisposição ou façanha voluntariosa, e se dá por meio do comprometimento, incumbência, tino individual e coletivo das funções dos profissionais da Educação, dos pedagogos. Nesse ínterim, professores de Educação Especial e professores de classe comum constituem-se premissas do Ensino Colaborativo, o qual presume, em seu conceito tangível, a existência destes dois profissionais para que haja viabilidade de coensinar.

Cabe mencionar que o ECNP oportuniza uma educação libertadora, na qual os estudantes têm abertura para diálogo, criação, criticidade, participação, reflexão e, sobretudo, autonomia e protagonismo. Freire (2005, p. 78) destaca que a educação libertadora não pode ser “o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente”.

Deste modo, assim como na educação libertadora, o ECNP promove a problematização e superação, ou seja, o processo de escolarização dos estudantes PEE de modo sistemático, fidedigno à ciência, promotor do desenvolvimento integral humano, com autonomia, participação de todos, intencionalidade e qualidade, tendo em vista a igualdade e a equidade.

No próximo capítulo, intitulado como Método, serão apresentadas a abordagem, o método de pesquisa e as etapas procedimentais e instrumentais de pesquisa.

## 5 MÉTODO

*“Toda a nossa ciência, comparada com a realidade, é primitiva e infantil – e, no entanto, é a coisa mais preciosa que temos.”*  
 — Albert Einstein

Reservou-se este capítulo para os detalhes da abordagem e do método de pesquisa, e para a apresentação das etapas procedimentais e instrumentais de pesquisa.

### 5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo pauta-se no método de pesquisa quali-quantitativa, e se trata de pesquisa descritiva, com características de estudo de caso, cuja coleta está embasada em dados “designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Vale destacar que a pesquisa qualitativa, “envolve a obtenção de dados descritivos; o contato direto do pesquisador com a situação; enfatiza mais o processo que o produto e retrata a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 1986 *apud* Schneider; Fujii; Corazza, 2017). Na pesquisa qualitativa, “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (Grácio; Garrutti, 2005, p. 119).

Para Schneider, Fujii e Corazza (2017, p. 570), na pesquisa quali-quantitativa existe a

Combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos.

Portanto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa quali-quantitativa, haja vista que seu desdobramento se ancorou nas etapas: revisão bibliográfica, levantamento de dados, análise de dados etc. Outrossim, a pesquisa delineou-se por meio de diagnósticos, diálogos e análises de planos de aula, que se difundiram em entrevistas e encontros com foco em verificar como se desenvolviam as práticas das professoras de Educação Especial e das professoras de classe comum com estudantes PEE.

Ademais, pela proposta de envolvimento de um grupo de professores de seis escolas do município em questão, caracterizou-se também como um estudo de caso, o qual, de acordo com Yin (2005, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

## 5.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Foram utilizados como instrumentos de coleta:

- Ficha de caracterização das participantes (Questionário elaborado no *Google Forms*) (Apêndice D).

Instrumento elaborado e utilizado na Etapa I durante a fase diagnóstica da pesquisa, tendo em vista a coleta de dados como: nome, idade, sexo, tempo de atuação, ano escolar e unidade escolar em que lecionavam, graduações ou pós-graduações que cursaram etc.; processo investigativo de escolha das participantes da pesquisa (Albarello *et al.*, 1997).

- Roteiro de entrevista semiestruturada (entrevista inicial) (Apêndice E).

Com o objetivo de coletar informações sobre a temática deste estudo a partir dos conhecimentos prévios ou aprofundados, ou até mesmo apontamentos de desconhecimento por parte participantes da pesquisa sobre o assunto, foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturada, o qual possui duas partes: a primeira, nomeada como Ensino Colaborativo/Coensino, contendo cinco perguntas:

1. Já teve contato com o tema Ensino Colaborativo ou coensino? Se sim, coloque mais informações sobre.
2. O que você entende por Ensino Colaborativo (Coensino)?
3. No Ensino Colaborativo, qual é o papel: Do professor do ensino comum?
4. No Ensino Colaborativo, qual é o papel: Do gestor?
5. No Ensino Colaborativo, qual é o papel: Da educação especial?

A segunda parte, nomeada como Contexto Escolar, contendo seis perguntas:

1. O que você destacaria do contexto escolar: facilita ou dificulta a realização do Ensino Colaborativo?
2. Você trabalha com estratégias de Ensino Colaborativo na(s) sua(s) escola(s)? Como?
3. De que maneira a pesquisa, com seus desdobramentos em implementações de consultorias colaborativas e sessões reflexivas com aporte teórico acerca da temática “Ensino Colaborativo” e de suas práticas docentes, poderá contribuir para sua formação profissional e, conseqüentemente, para as atividades que realiza no espaço escolar?
4. Descreva em poucas palavras como é a sua rotina de trabalho.

5. Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?
6. O que você conhece do histórico com o coensino no município?

Portanto, a partir da entrevista semiestruturada, realizaram-se questionamentos básicos por meio da elaboração de perguntas ancoradas na temática de estudo sem estabelecimento de padronizações para respostas (Manzini, 1991), priorizando-se, sobretudo, o formato livre, ademais, as perguntas se relacionavam com teorias ou hipóteses que corroboram com este estudo. De acordo com Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Para a sua implementação os instrumentos de coleta de dados (ficha de caracterização das participantes e roteiro de entrevista semiestruturada) foram submetidos a análises, feitas por dois juízes<sup>11</sup>. Os instrumentos foram enviados para ambos os juízes por meio do correio eletrônico e via *Whatsapp*, os quais enviaram áudios como forma de dialogar acerca de suas opiniões e sugestões de adequação dos instrumentos. As sugestões foram anotadas e redigidas em um quadro do *Libre Office Writer Word*, para que se pudesse visualizar os apontamentos e proceder as modificações, a realização das sugestões (Apêndice Q).

- Formulário de caracterização da rede municipal de ensino (Apêndice F).
- Formulário de caracterização da instituição de ensino (Apêndice G).

São instrumentos específicos para a coleta de dados com informações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação e pelas instituições de ensino participantes da pesquisa. Foram construídos e sistematizados dois quadros no programa *Word*, contendo tópicos para respostas sobre: nome da instituição, endereço, telefone, *e-mail*, composição da infraestrutura e quadro de funcionários, modalidades de ensino, número de instituições, número de estudantes da rede municipal etc. Para Marconi e Lakatos (2007), o formulário é um instrumento indispensável na coleta de dados e na obtenção de informações.

- Diário de campo (anotações e registros fotográficos da observação participante durante a fase diagnóstica e entrevista) (Apêndices H e I; R e S).

Foram elaborados dois diários de campo no programa *Word* em formato de quadro sistematizado como componente descritivo, recurso complementar da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994), um para registro de informações do contato inicial com as instituições de ensino, outro para registros a partir da entrevista com as professoras participantes. No primeiro diário de campo, organizou-se um quadro de tópicos para assinalar ou registrar

---

11 1ª juíza – Doutoranda em Educação Especial pela UFSCar; 2ª juíza – Doutoranda em Educação pela UFPR.

informações como: Com quem foi o contato inicial? Equipe gestora, itinerante, professora de Educação Especial, professor de classe comum, secretários? A respondente tinha que assinalar a opção e no quadro observações escrever o nome de quem foi o contato inicial. No quadro com o subtópico “objetivo” era feita a descrição fixa dos objetivos do contato inicial como base para as visitas. Já no subtópico “acontecido” eram feitas anotações do que se realizou no dia, e por final, no subtópico “encaminhamentos” era assinalado o dia da semana de retorno, registrado o horário e descrito o motivo do retorno.

O segundo diário de campo foi reservado para o momento das entrevistas, para registrar as seguintes informações: nome da instituição, data, assinalar com quem foi realizada a entrevista, professora de classe comum ou de Educação Especial, nome da professora, assinalar qual instrumento foi utilizado e realizado no dia (TCLE, Roteiro I, Roteiro II, Questionários Q-C2.1, Q-C2.2 ou Q-C2.9). O quadro “anotações gerais” destinava-se a registros dos relatos, procedimentos ou peripécias. Ao final, o subtópico “agendamento” servia para anotação do dia da semana, horário e motivo do retorno, e abaixo havia um quadro para inserir o registro fotográfico da visita ou entrevista realizada.

- Questionários do *Index for Inclusion* (Anexo A).

O objetivo era coletar dados significativos quanto à atuação profissional das professoras de Educação Especial e professoras de classe comum, com vistas a visualizar o cenário de suas práticas pedagógicas, se essas eram planejadas, organizadas, preparadas em conjunto, se visavam à interação e à participação dos estudantes, se havia interlocuções entre as profissionais, compartilhamento de ideias, responsabilidades etc.

Para tanto, foram utilizados três questionário do *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, 3ª Edição (2011), o qual se apresenta como "um recurso para o desenvolvimento de escolas. Um documento abrangente que pode ajudar a todos a encontrarem seus próprios próximos passos em direção ao desenvolvimento de seus ambientes" (Booth; Ainscow, 2002, p. 1). Entretanto, de acordo com Santos *et al.* (2014, p. 490), “[...] o Index para Inclusão tem por objetivo apoiar o processo de desenvolvimento inclusivo da escola, a partir da autorrevisão e junto com a comunidade escolar”.

Deste modo, os questionários C2.1, C2.2 e C-2.9 foram redigidos em três formulários do *Google Forms* com utilização da escala *likert*. As professoras participantes da pesquisa responderam individualmente de acordo com seus níveis de concordância (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente).

Os questionários foram escolhidos por apresentarem perguntas que coadunam com a investigação deste estudo, as quais indagam se as atividades de aprendizagem eram planejadas

com todos os estudantes em mente, se encorajavam a participação de todos, se as professoras planejavam, ensinavam e revisavam juntas suas práticas, se as professoras cooperavam, se desenvolviam recursos compartilhados para suporte à aprendizagem, ademais, se realizavam observação mútua, partilhas de ideias e recursos e, sobretudo, se utilizavam as estratégias de Ensino Colaborativo.

- Roteiro de Entrevista Final

Com base no Roteiro “Somos realmente co-professores”, elaborou-se o roteiro de entrevista final contendo onze perguntas. A entrevista ocorreu de modo individual, *on-line*, por meio do *Google Meet*.

### 5.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada por meio de 04 (quatro) etapas estabelecidas para nortear seu desenvolvimento, assim como oportunizar uma visão clara do planejamento e seus desdobramentos. As aplicações dos questionários, coleta, análises e entrevistas finais ocorreram durante os HTPC e horários de estudos das professoras na escola em que lecionavam, previamente combinados com a Direção e a Coordenação Escolar, e para tal elaborou-se um cronograma de encontros para organização e planejamento do contributo das participantes. Veja a seguir as etapas da pesquisa.

- **Etapa preliminar (fevereiro – abril de 2023):** Procedimentos Éticos da pesquisa.
- Elaboração dos Termos de Consentimento – TCLE, Carta de autorização da Secretaria de Educação – SME e submissão do projeto de pesquisa à Plataforma Brasil (Apêndices A, B e C4).

No início do mês de fevereiro de 2023, contactou-se a SME para a apresentação da pesquisa, seus objetivos, desdobramentos e, sobretudo, solicitar a autorização do Secretário Municipal de Educação para a sua realização. Ato contínuo, recebeu-se o aceite e a assinatura concordando com a realização da pesquisa nas escolas do município, após a aprovação do CEP da UFSCar.

Assim sendo, submeteu-se o projeto de pesquisa para as análises do CEP UFSCar, o qual recebeu o parecer final, aprovado (Número do Parecer: 6.140.541), no dia 25 de junho de 2023. Em seguida foi feito um novo contato com a SME para dar início à implantação da pesquisa, todavia, no mês de julho os professores fruíram do recesso escolar e postergou-se, então, a fase inicial da pesquisa para o mês de agosto.

Para a coleta de dados, foram elaborados documentos embasados nos procedimentos éticos, desde a carta de apresentação inicial da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação do município lócus de pesquisa até os instrumentos utilizados durante o seu desenvolvimento.

Seguindo os procedimentos éticos de acordo com os princípios do Conselho Nacional de Saúde, foram aplicados os termos: TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido etc. para todas as participantes da pesquisa.

**Etapa I (agosto e setembro de 2023): Fase Diagnóstica.**

Entrevista Inicial com aplicação de questionário.

- Questionário elaborado no *Google Forms*. (Apêndices D e E)
- Assinatura do TCLE (Apêndice C).

A Etapa I, fase diagnóstica, foi realizada por meio da entrevista inicial com a aplicação dos questionários, pautando-se nas afirmativas de Lakatos e Marconi (2003, p. 127), para quem a entrevista padronizada ou estruturada “É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano”.

**Etapa II (outubro e novembro de 2023): Entrevista.**

Aplicação de questionários do *Index For Inclusion* (Anexo A) para avaliação da Cultura Colaborativa Escolar:

- C2.1 As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.
- C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
- C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.

Dessa maneira, ocorreu a entrevista de modo estruturado, na qual foram realizadas interlocuções com as professoras participantes da pesquisa, apresentando-se os formulários e fazendo a leitura das perguntas, para que, assim, registrassem as respostas dissertativas e as objetivas por meio da escala *likert* – conforme seus níveis de concordância –, no *Google Forms*.

Diante das demandas excessivas de trabalho das professoras participantes da pesquisa, as quais, em sua maioria, lecionavam em duas instituições de ensino, dois períodos, manhã e tarde, as perguntas dos questionários retiradas do *Index For Inclusion* foram redigidas em três formulários do *Google Forms*, utilizando-se a escala *likert*, com o objetivo de coletar dados de acordo com os níveis de concordância (concordo totalmente, concordo, não concordo nem

discordo, discordo e discordo totalmente) das professoras participantes da pesquisa em relação às perguntas direcionadas às suas práticas.

Para melhor visualização e tabulação dos dados, foram elaborados os quadros (Apêndices N, O e P), em conformidade com os formulários e correlações das respostas por duplas. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 169), “tabelas ou quadros: é um método estatístico sistemático, de apresentar os dados em colunas verticais ou fileiras horizontais, que obedece à classificação dos objetos ou materiais da pesquisa”. Dessa maneira, resulta uma eficaz “[...] apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações”.

O questionário C2.1 do *Index For Inclusion* continha 19 perguntas, das quais foram escolhidas 17 para utilização na fase diagnóstica de pesquisa, e foi aplicado individualmente para obter informações a respeito das práticas adotadas entre as professoras de Educação Especial e de classe comum que atuavam em sistema de colaboração dentro da classe comum, e para saber se as suas práticas se baseavam inicialmente no planejamento em conjunto pensando em todos os estudantes.

**Etapa III (março, abril e maio de 2024):** Coleta e análise documental.

Foram feitas visitas às escolas para diálogos e para a coleta dos planos de aula elaborados pelas professoras de classe comum e professoras de Educação Especial.

**Etapa IV (agosto, setembro e outubro de 2024):** Entrevista final.

Foram realizadas entrevistas individuais com as professoras de Educação Especial e professoras de classe comum por meio do *Google Meet*, utilizando-se como base para a entrevista o instrumento de pesquisa Roteiro de Avaliação “Somos realmente co-professores<sup>12</sup>”.

#### 5.4 CONTEXTO DE PESQUISA


A pesquisa foi desenvolvida na região centro-oeste paulista, em um município de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, o qual possui área territorial de 966,708 km<sup>2</sup> e cerca de 37.680 habitantes, com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,745.

---

<sup>12</sup> Fonte: CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. Taking the plunge: what is co-teaching all about? In: \_\_\_\_\_. Purposeful co-teaching: real cases and effective strategies. Corwin Press: Thousand Oaks, California. 2009. p. 1- 18. (Ficha adaptada pelos autores de VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. A Guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2004. [www.corwinpress.com](http://www.corwinpress.com).) Tradução nossa.

Quanto à educação na esfera municipal, a SME tinha como meta atingir a média de pontuação 6,4, mas atingiu 6,1. A Figura 9 apresenta o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB referente ao município, publicado em 15 de setembro de 2022.

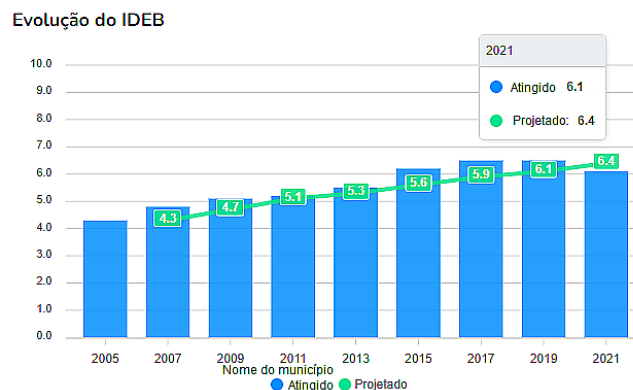
**Figura 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>13</sup>**

 <b>Ministério da Educação</b> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira														
Ensinso Fundamental Regular - Anos Iniciais														
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.														
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
SP			Pública	99,6	100,0	99,8	98,9	99,8	99,4	1,00	227,74	211,30	6,15	6,1

**Fonte:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (MEC/Inep).

Constatou-se que o município chegou à média estipulada para o país, de acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que é de 6,0 para o IDEB do Brasil até o ano de 2022, atingindo 6,1, estágio considerado pelo Inep equivalente a um nível de qualidade análogo ao dos países desenvolvidos, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Suécia. A Figura 10 mostra a meta projetada e a pontuação atingida, de acordo com os dados divulgados pelo Inep.

**Figura 10 – Evolução do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) municipal**



**Fonte:** IDEB 2021, INEP.

Destarte, a rede de ensino do município encontra-se organizada do seguinte modo: 6 escolas de Educação Infantil, 5 escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, 4 escolas de Ensino Fundamental/Educação Infantil e 3 Creches Berçários, totalizando 18 unidades. O

<sup>13</sup> Imagem retirada do site do IDEB/INEP.

quadro docente estava, à época, composto por aproximadamente 360 professores efetivos e 200 professores substitutos, e destes, 104 são professores auxiliares de Educação Especial, sendo 41 efetivos e 63 substitutos. Com essa estrutura de corpo docente, a rede atendeu, no ano de 2023, a 4.091 estudantes, sendo 1.937 estudantes na Educação Infantil e 2.154 estudantes no Ensino Fundamental, e destes, 150 são estudantes PEE. No Quadro 4 estão descritas as quantidades de instituições de ensino municipais, as quais receberam codinomes criados para manter o seu sigilo e a sua integridade.

**Quadro 4** – Descrição da quantidade de instituições de ensino municipais

QTD	ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL	EMEFEIS	CRECHES
1	EMEI01	EMEF01	EMEFEI01	CRECHE01
2	EMEI02	EMEF02	EMEFEI02	CRECHE02
3	EMEI03	EMEF03	EMEFEI03	CRECHE03
4	EMEI04	EMEF04	EMEFEI04	
5	EMEI05	EMEF05		
6	EMEI06			

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos documentos disponibilizados pela SME (2024).

Para verificar a quantidade de estudantes matriculados na rede municipal de ensino do município, lócus de pesquisa, buscaram-se informações atualizadas nas secretarias das escolas, as quais oportunizaram dados em tempo real retirados da Secretaria Escolar Digital<sup>14</sup>. No Quadro 5 é apresentada a descrição das escolas, as quais receberam codinomes para garantir o seu sigilo.

**Quadro 5** – Descrição das instituições de ensino municipal

EMEI/EMEF/EMEFEI/ CRECHE	QTD. DE ESTUDANTES	QTD. DE PEE	QTD. DE PROF. DE ED. ESPECIAL	EFETIVO/SELETIVO/ DIARISTA <sup>15</sup>		
EMEI01	177	11	8	0	7	1
EMEI02	178	11	10	4	4	2
EMEI03	286	6	5	2	2	1
EMEI04	174	1	1	0	1	0
EMEI05	155	1	1	0	1	0
EMEI06	229	6	5	2	0	3
EMEF01	468	27	14	6	7	0
EMEF02	383	18	10	5	4	1
EMEF03	243	15	13	8	3	2
EMEF04	117	2	2	2	0	0
EMEF05	300	22	12	7	5	0

<sup>14</sup> Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Secretaria Escolar Digital. Site: <https://sed.educacao.sp.gov.br/>

<sup>15</sup> Efetivo – professor contratado por meio da aprovação em concurso público; Seletivo – professor contratado temporariamente por meio de processo seletivo de provas e títulos; Diarista – professor contratado pela SME por indicação.

EMEFEI01	319	10	6	1	4	1
EMEFEI02	324	12	8	5	3	0
EMEFEI03	229	6	4	0	3	1
EMEFEI04	152	1	1	0	0	1
CRECHE01	105	0	0	0	0	0
CRECHE02	111	1	1	0	0	1
CRECHE03	141	0	0	0	0	0

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos documentos disponibilizados pela SME (2024).

A partir dessas informações, foram escolhidas as seis escolas, priorizadas da seguinte maneira: a) com maior quantidade de professores de Educação Especial; b) com maior quantidade de estudantes PEE matriculados; c) com diferentes localizações dentro do município; e d) com realização dos HTPC em dias da semana diferentes.

Para a apresentação das instituições e a descrição dos desdobramentos da pesquisa fazendo menção às escolas escolhidas, foram utilizados codinomes para resguardar a integridade e sigilo das participantes. Dessa maneira, as escolas de Educação Infantil foram nomeadas como EMEI01, EMEI02 e EMEI03; e as escolas de Ensino Fundamental, EMEF01, EMEF02 e EMEF03. No Apêndice M encontra-se a descrição dos estudantes PEE das instituições de ensino participantes da pesquisa.

A escola EMEI01 está localizada na região oeste do município e tem 177 estudantes matriculados, dos quais 13 deles são PEE. Na época da pesquisa, a equipe escolar estava organizada da seguinte maneira: 29 funcionários, sendo 1 diretora escolar, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, 8 professores de classe comum, 8 professores auxiliares de Educação Especial, 1 inspetora, 1 auxiliar de cuidados, 1 berçarista, 2 menores aprendizes, 3 serventes e 2 merendeiras.

O espaço escolar (infraestrutura) era composto por: 4 salas de aulas, 1 sala dos professores, 1 sala da direção, 1 sala da coordenação, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 despensa, 1 almoxarifado, 1 lavanderia, 1 banheiro dos professores, banheiros masculinos e femininos dos estudantes, refeitório e pátio escolar coberto, brinquedoteca/sonhoteca e parque.

A escola EMEI02 está localizada na região central do município, possuía à época 178 estudantes matriculados, dentre os quais 11 eram estudantes PEE. A equipe escolar era composta por 24 funcionários: 1 diretora escolar, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, 8 professores de classe comum, 7 professores auxiliares de Educação Especial, 2 inspetoras, 2 serventes e 2 merendeiras.

O espaço escolar (infraestrutura) era composto por: 4 salas de aulas, 1 brinquedoteca, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, cozinha, despensa,

almoxarifado, lavanderia, parque, tanque de areia, banheiro dos professores, banheiros masculinos e femininos dos estudantes, refeitório, pátio e quadra, cobertos.

A escola EMEI03 está localizada na região norte do município. À época, possuía cerca de 286 estudantes matriculados, e desse total 6 eram estudantes PEE. A equipe escolar era composta por 31 funcionários: 1 diretora escolar, 2 coordenadoras pedagógicas, 1 secretária, 12 professores de classe comum, 6 professores auxiliares de Educação Especial, 1 enfermeira, 2 inspetoras, 3 serventes e 3 merendeiras.

O espaço escolar (infraestrutura) era constituído por 12 salas de aulas, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, cozinha, despensa, almoxarifado, lavanderia, banheiro dos professores, banheiros masculinos e femininos dos estudantes, refeitório e pátio escolar cobertos, brinquedoteca e parque.

A escola EMEF01 está localizada na região central do município e recebe estudantes do entorno escolar e de regiões mais distantes. São estudantes de famílias que possuem boa situação econômica. Esta instituição de ensino possuía, à época, aproximadamente 468 estudantes matriculados, dos quais 27 eram PEE. A equipe escolar estava composta com 58 funcionários: 1 diretora escolar, 1 coordenadora pedagógica, 2 secretárias, 18 professores de classe comum, 11 professores auxiliares de Educação Especial, 4 professoras de desenvolvimento fundamental (projeto), 3 professores de educação física, 1 professora de ritmos (projeto), 2 professoras de língua inglesa, 3 professoras de reforço escolar, 2 monitoras, 2 inspetoras, 2 bibliotecárias, 4 serventes e 2 merendeiras.

O espaço escolar (infraestrutura) dispunha de: 10 salas de aulas, 1 sala para o AEE, a SRM, 2 salas de projeto, 1 sala de reforço escolar, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, quadra poliesportiva coberta, cozinha, despensa, almoxarifado, lavanderia, banheiro masculino e feminino dos professores, banheiros masculinos e femininos dos estudantes, refeitório e pátio escolar coberto, salão de festas e porão.

A escola EMEF02 está localizada na região leste do município. Durante a pesquisa, possuía 383 estudantes matriculados, dos quais 18 deles eram PEE. A equipe escolar perfazia um total de 51 funcionários: 1 diretora escolar, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, 1 auxiliar de secretaria, 17 professores de classe comum, 12 professores de auxiliares de Educação Especial, 3 professoras de desenvolvimento fundamental (projeto), 4 professores de educação física, 1 professora de ritmos (projeto), 2 professoras de língua inglesa, 1 professora de reforço escolar, 1 bibliotecária, 1 servente, 3 auxiliares de limpeza e 2 merendeiras.

O espaço escolar (infraestrutura) era composto por: 10 salas de aulas, 2 salas de projeto, 1 sala de reforço escolar, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação,

secretaria, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, cozinha, despensa, almoxarifado, lavanderia, banheiro masculino e feminino dos professores, banheiro da direção, banheiros masculinos e femininos dos estudantes, refeitório e pátio escolar coberto e parque.

A escola EMEF03 está localizada na região norte do município. Possuía aproximadamente 243 estudantes matriculados à época, dos quais 15 eram estudantes PEE. A equipe escolar era composta por 52 funcionários: 1 diretora escolar, 1 coordenadora pedagógica, 1 secretária, 1 auxiliar de secretaria, 14 professores de classe comum, 12 professores de auxiliares de Educação Especial, 3 professoras de desenvolvimento fundamental (projeto), 3 professores de educação física, 2 professoras de língua inglesa, 1 professora de reforço escolar, 1 bibliotecária, 2 inspetoras de alunos, 1 enfermeira, 3 auxiliares de limpeza e 3 merendeiras.

O espaço escolar (infraestrutura) se constituía de: 7 salas de aulas, 1 sala de projeto, 1 sala de reforço escolar, 1 sala de AEE, sala dos professores, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, cozinha, despensa, almoxarifado, lavanderia, banheiro masculino e feminino dos professores, banheiros masculinos e femininos dos estudantes, refeitório e pátio escolar coberto e parque.

## 5.5 PARTICIPANTES

### 5.5.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

Foram delimitados os critérios de inclusão para participação na pesquisa: a) os professores que aceitassem voluntariamente participar da pesquisa; b) lecionassem em anos escolares do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º, e 5º ano), etapas de Educação Infantil (Maternal I, Maternal II, Pré I, Pré II); c) tivessem em classe comum estudantes PEE matriculados; d) tivessem em classe um professor(a) de Educação Especial; e e) possuíssem estudantes com diagnósticos (deficiências ou transtornos) diferentes.

Também foram delimitados os critérios de exclusão para professores que: a) não aceitassem participar da pesquisa; b) lecionassem em anos escolares iguais, ex: todos do 1º ano; b) não houvesse em classe comum estudantes PEE matriculados; c) não tivessem em classe comum um professor(a) de Educação Especial; e d) tivessem estudantes com diagnósticos (deficiências ou transtornos) iguais.

### 5.5.2 Recrutamento e Seleção das Participantes

Encabeçou-se o processo de recrutamento e seleção das participantes no mês de agosto de 2023, por meio de quatro ações: i) visita à SME, na qual foram coletados dados e informações acerca das instituições de ensino do município com a finalidade de selecionar as escolas participantes da pesquisa, ii) visita às escolas, nas quais foram apresentados os objetivos da pesquisa para as gestoras e coordenadoras, e foram agendados os encontros de apresentação da pesquisa para o grupo de professores durante os HTPC, iii) visita de retorno às escolas durante os HTPCS para explicar os objetivos de pesquisa e verificar quais professores desejavam dela participar.

O processo de coleta de dados contou com a participação de 14 professoras de Educação Especial e 14 professoras de classe comum das unidades escolares referenciadas, que atuavam juntos em classe comum. Todas foram convidadas para participar da pesquisa durante uma reunião de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e em horários de estudos individuais realizados em sua unidade escolar, nos quais foram explanados os objetivos do estudo, suas etapas e delineamentos iniciais. Após, as participantes responderam ao questionário inicial (Apêndice D) criado no *Google Forms*, contendo o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C) de aceite de participação na pesquisa.

#### 5.5.2.1 Fios e Nós: decurso de recrutamento e seleção das participantes (Quadro – Apêndices N e O)

A etapa inicial da pesquisa: fase diagnóstica teve início no mês de agosto. Em resumo, durante os meses de setembro a novembro ocorreram as entrevistas iniciais, nas quais as professoras, em seus horários de estudos, assinaram o TCLE e responderam aos questionários por meio do *Google Forms*, levando cerca de 50 minutos a 1 hora e 30 minutos de tempo para o preenchimento das respostas.

Dessa maneira, procedeu-se a coleta de dados iniciais por meio da entrevista com os questionários estruturados por categorias no *Google Forms*. Realizou-se a seguir a entrevista inicial com as 28 professoras, e dessas, 22 professoras residiam no município lócus de pesquisa, 06 no município vizinho, sendo todas do sexo feminino, com idade entre 29 e 56 anos. O Quadro 6 contém a descrição das 28 participantes da etapa I da pesquisa.

**Quadro 6** – Descrição das professoras participantes

ESCOLA	QTD <sup>16</sup>	PROF.	IDADE	SEXO	SALA	PERÍODO	PSC/PAEE <sup>17</sup>	EF/SB/DT <sup>18</sup>	ESPECIALIZAÇÃO
EMEF01	1	P01	46	F	1°C	Tarde	PSC	SB	Pós-graduação em Deficiência Intelectual.
	2	P02	40	F	1°C	Tarde	PAEE	SB	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual e Autismo—FAAG; e Psicopedagogia – FAVENI.
	3	P03	51	F	5°C	Tarde	PSC	EF	Não possui.
	4	P04	44	F	5°C	Tarde	PAEE	EF	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar.
	5	P05	30	F	4°D	Tarde	PSC	SB	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; Alfabetização e Letramento.
	6	P06	34	F	4°D	Tarde	PAEE	SB	Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em

<sup>16</sup> Quantidade – QTD por unidade escolar.

<sup>17</sup> Professora de sala comum – PSC e Professor Auxiliar de Educação Especial – PAEE.

<sup>18</sup> Efetivo – EF (concurso público), Substituto – SB (contratado por tempo indeterminado por meio do processo seletivo) e Diarista – DT (contratado por tempo determinado via SME).

ESCOLA	QTD <sup>16</sup>	PROF.	IDADE	SEXO	SALA	PERÍODO	PSC/PAEE <sup>17</sup>	EF/SB/DT <sup>18</sup>	ESPECIALIZAÇÃO
									Deficiência Intelectual.
	7	P07	56	F	3°C	Tarde	PSC	EF	Não possui.
	8	P08	40	F	3°C	Tarde	PAEE	EF	Não possui.
	9	P09	36	F	1ªA	Manhã	PSC	EF	Não possui.
	10	P10	49	F	1ªA	Manhã	PAEE	EF	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Neurociência.
EMEFF02	1	P11	47	F	2°C	Tarde	PSC	EF	Pós-graduação Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD com ênfase em Asperger.
	2	P12	43	F	2°C	Tarde	PAEE	SB	Pós-graduação em Educação Infantil; Educação Especial.
	3	P13	39	F	1ªA	Manhã	PSC	EF	Cursando.
	4	P14	55	F	1ªA	Manhã	PAEE	EF	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.
	5	P15	41	F	1ºD	Tarde	PSC	EF	Pós-graduação em Alfabetização e Letramento; Neuropsicopedagogia
	6	P16	37	F	1ºD	Tarde	PAEE	DT	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.
EMEF03	1	P17	36	F	5°C	Tarde	PSC	EF	Pós-graduação em Alfabetização e Letramento.
	2	P18	41	F	5° C	Tarde	PAEE	EF	Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional com Ênfase em Neurociência.
EMEI01	1	P19	30	F	Pré II B	Tarde	PSC	SB	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual.
	2	P20	45	F	Pré II B	Tarde	PAEE	SB	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em Deficiência Intelectual.
	3	P21	58	F	Pré II A	Manhã	PSC	EF	Cursando.
	4	P22	34	F	Pré II A	Manhã	PAEE	SB	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.
	5	P23	42	F	Pré I A	Manhã	PSC	EF	Cursando.
	6	P24	38	F	Pré I A	Manhã	PAEE	SB	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.
EMEI02	1	P25	45	F	Pré I B	Manhã	PSC	EF	Cursando.

ESCOLA	QTD <sup>16</sup>	PROF.	IDADE	SEXO	SALA	PERÍODO	PSC/PAEE <sup>17</sup>	EF/SB /DT <sup>18</sup>	ESPECIALIZAÇÃO
	2	P26	47	F	Pré I B	Manhã	PAEE	EF	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.
EMEIO3	1	P27	32	F	Pré I C	Tarde	PSC	SB	Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Transtorno Globais do Desenvolvimento; Psicopedagogia.
	2	P28	44	F	Pré I C	Tarde	PAEE	EF	Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia Clínica e Institucional.

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos dados coletados na entrevista inicial (2024).

Com esse levantamento, constatou-se que das 28 professoras participantes da pesquisa, 20 possuíam graduação em Pedagogia e especialização, pós-graduação *lato sensu*, e 03 possuíam somente a graduação em Pedagogia. Cabe mencionar que 03 professoras tinham mais de uma graduação, graduadas em Pedagogia e Letras, Letras Português, e 02 professoras possuíam graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e Inclusiva e Gestão Escolar.

Identificou-se que as professoras participantes da pesquisa buscaram crescimento pessoal e profissional, já que 98% cursaram pós-graduação voltada à Educação Especial e Educação Inclusiva. Desse modo, revelou-se que as professoras buscam atualização e aperfeiçoamento profissional para atender às demandas de estudantes do contexto educacional. Ademais, ao cursarem pós-graduação progridem na carreira, ou seja, buscam valorização e progressão salarial por meio do plano de carreira municipal.

Portanto, revelou-se que o quadro de professoras do lócus de pesquisa, professoras participantes, está de acordo com as premissas do Plano Nacional de Educação - PNE (MEC, 2000), o qual prevê a necessidade dos professores de Educação Especial e professores de classe comum promoverem ações que corroborem para a promoção de um processo educacional inclusivo de maneira efetiva. Além disso, o PNE adita que

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes: I – professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

Contudo, observou-se que as professoras se enquadram nas prescrições do PNE, já que possuem especializações, tanto as de Educação Especial quanto aquelas de classe comum. O município implantou no plano de carreira municipal a exigência de formação em Pós-

graduação para os professores que desejavam lecionar na modalidade da Educação Especial (Anexos B e C).

Dessa maneira, todos os professores que estavam lecionando dentro da classe comum para auxiliar os estudantes PEE no processo de ensino-aprendizagem, junto do professor de classe comum, possuíam, à época, Pós-graduação em Educação Especial para atuação com estudantes PEE, sendo, portanto, especialistas na sua área. No Quadro 7 é possível visualizar a quantidade de estudantes PEE atribuídos aos professores de Educação Especial para o AEE em classe comum.

**Quadro 7** – Estudantes PEE atribuídos por professora de Educação Especial

<b>ESCOLA</b>	<b>PROF.<sup>a</sup></b>	<b>ESTUDANTE PEE</b>	<b>ANO ESCOLAR</b>
EMEF01	PAEE01	E2EF01	1ºD
EMEF01	PAEE02	E16, E17 e E18EF01	5ºC
EMEF01	PAEE03	E11, E12, E13 e E14EF01	4ºD
EMEF01	PAEE04	E7 e E8EF01	3ºC
EMEF01	PAEE05	E1EF01	1ºA
EMEF02	PAEE06	E8EF02	2ºC
EMEF02	PAEE07	E1EF02	1ºA
EMEF02	PAEE08	E5 e E6EF02	1ºD
EMEF03	PAEE09	E15EF03	5ºC
EMEI01	PAEE10	E9EI01	Pré II B
EMEI01	PAEE11	E8EI01	Pré II A
EMEI01	PAEE12	E6EI01	Pré I A
EMEI02	PAEE13	E5EI02	Pré I B
EMEI03	PAEE14	E5EI03	Pré I C

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

Para visualizar os cargos das participantes de pesquisa, foram inseridas no questionário de entrevista inicial quatro perguntas: 1) Possui acúmulo de cargos? 2) Caso tenha respondido “Sim” na pergunta anterior, especifique os cargos; 3) Se acumula cargos, qual o vínculo funcional com a instituição 01? 4) Qual o vínculo funcional com a instituição 02? Constatou-se que, das 28 professoras, 11 possuíam acúmulo de cargos, entre cargos efetivos e contratos por tempo indeterminado (Quadro 8).

**Quadro 8 – Cargos das professoras participantes da pesquisa**

ESCOLA	Prof. <sup>a</sup>	CARGO INSTITUIÇÃO 1	EF/CTI <sup>19</sup>	CARGO INSTITUIÇÃO 2	EF/CTI
EMEF01	PSC01	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEF01	PAEE01	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEF01	PSC02	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	CTI
EMEF01	PAEE02	Professora de Ensino Fundamental (rede privada)	CTI	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	EF
EMEF01	PSC03	Professora Substituta Adjunta de Educação Básica Infantil (prefeitura)	EF	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	CTI
EMEF01	PAEE03	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEF01	PSC04	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	CTI
EMEF01	PAEE04	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	EF	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI
EMEF01	PSC05	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEF01	PAEE05	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEF02	PSC06	Professora Especialista de Itinerância em Educação Especial – TEA (rede estadual de ensino)	CTI	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF
EMEF02	PAEE06	Professora de Educação Infantil (prefeitura)	EF	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI
EMEF02	PSC07	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEF02	PAEE07	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	EF	Professora Substituta Adjunta de Educação Básica Especial (prefeitura)	EF
EMEF02	PSC08	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	CTI
EMEF02	PAEE08	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEF03	PSC09	Professora de Ensino Fundamental (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEF03	PAEE09	Professora Auxiliar de Educação Especial	EF	Professora Auxiliar de Educação Especial	CTI

<sup>19</sup> EF – Efetivo; CTI – Contrato por Tempo Indeterminado.

ESCOLA	Prof. <sup>a</sup>	CARGO INSTITUIÇÃO 1	EF/CT I <sup>19</sup>	CARGO INSTITUIÇÃO 2	EF/CTI
		(prefeitura)		(prefeitura)	
EMEIO1	PSC10	Professora de Educação Especial (prefeitura)	EF	Professora de Educação Básica Infantil (prefeitura)	CTI
EMEIO1	PAEE10	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEIO1	PSC11	Professora de Educação Básica Infantil (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEIO1	PAEE11	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEIO1	PSC12	Professora de Educação Básica Infantil (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEIO1	PAEE12	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEIO2	PSC13	Professora de Educação Básica Infantil (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	
EMEIO2	PAEE13	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEIO3	PSC14	Professora de Educação Básica Infantil (prefeitura)	CTI	Não acumula cargos	
EMEIO3	PAEE14	Professora Auxiliar de Educação Especial (prefeitura)	EF	Não acumula cargos	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A partir dos dados acima, constatou-se que as participantes da pesquisa possuíam acúmulos de cargo, haja vista que no ano de 2023 foi aprovada a Lei complementar n. 78, de 18 de janeiro de 2023, que “Dá nova redação ao art. 30 da Lei Complementar n. 61, de 22 de junho de 2.016 e dá providências”<sup>20</sup>. Com a aprovação desta lei, ficou estabelecido em seu art. 1º que:

Art. 1º - O art. 30 da Lei Complementar nº61 de 22 de junho de 2016, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 30. Caput. Mantido. Par. 10 – Desde que respeitado o limite máximo de jornada e a compatibilidade de horários previstos no caput, o professor efetivo poderá lecionar por mais de um turno, assegurado e não computado o intervalo para refeição. Par. 2º - O professor que lecionar por mais de um turno terá direito ao recebimento de uma gratificação dê dobra de jornada, cujo valor do dia será fixado de acordo coma tabela de vencimentos da classe a que pertence multiplicado pela quantidade de dias trabalhados”.

Regidos por esta lei, os professores da rede municipal de ensino lócus da pesquisa puderam acumular cargos e lecionar durante dois períodos com carga horária máxima de 65 horas, o que até então não era permitido.

<sup>20</sup> Fonte: Diário Oficial – Conforme Lei Municipal n. 5.052, de 25 maio de 2017.

Observou-se que há uma articulação da prefeitura com as necessidades pontuais das instituições de ensino, de possuir um quadro significativo de professores efetivos e permanentes. Todavia, cabe mencionar que o município em questão possuía um número significativo de professores substitutos. De acordo com relatos das professoras PSC02, PAEE02, PSC05 e PAEE14, os professores efetivos que optaram por aceitar dobrar jornada, lecionar em dois períodos, não recebiam salário compatível com a quantidade de horas trabalhadas, ganhavam como professores substitutos eventuais, o que ocasionava descontentamento por parte dos profissionais que trabalhavam dobrado e, acima de tudo, não recebiam o piso nacional do magistério há mais de sete anos.

Gomes, Nunes e Pádua (2019, p. 282), em suas afirmativas, destacam que

A implantação dos planos de carreira, previstos na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), os quais têm sido, progressivamente, adotados pelos estados e municípios. Ainda quanto à valorização docente e às condições de trabalho, no âmbito dos sistemas de ensino, ressalta-se a importância dos planos de carreira por pressupor a inserção na profissão via concurso público de provas e títulos, definir a remuneração com base no piso salarial profissional e estimular o crescimento profissional por meio da formação continuada e da avaliação do desempenho docente.

E Capellini (2004) salienta que

Nenhum educador, com todos os saberes e competências necessárias, conseguirá efetuar uma prática com base na ação-reflexão-ação com qualidade, se não houver vontade política para garantir condições adequadas para uma formação inicial e permanente de qualidade, bem como infraestrutura necessária para uma prática pedagógica criativa e transformadora (Capellini, 2004, p. 81).

Diante do exposto, durante a pesquisa constatou-se que 40% das participantes lecionavam em dois períodos, mas suas remunerações não estavam de acordo com a lei do piso nacional do magistério, segundo os relatos apresentados pelas professoras PSC02, PSC03, PAEE04 e PAEE07.

#### 5.5.2.2 Encontros: entrevista inicial com as participantes

Foram realizadas visitas às escolas para recrutamento das participantes, e a partir de então procederam-se as assinaturas do TCLE (primeira parte da entrevista) e a aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do *Index For Inclusion* (segunda parte da entrevista) em um modelo de entrevista inicial. Tais entrevistas foram realizadas em diferentes espaços do contexto escolar: classe, sala dos professores, sala de recursos, pátio escolar etc. (Anexo A).

Delimitou-se como terceira parte da entrevista o momento final e crucial para compreensão dos conhecimentos acerca do Ensino Colaborativo por parte das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, foram elaboradas 11 perguntas abertas, as quais foram divididas em dois tópicos: a) Ensino Colaborativo/coensino, contendo 5 perguntas; e b) contexto escolar, contendo 6 perguntas.

Inicialmente, solicitou-se às professoras que, ao responderem ao questionário, escrevessem com suas palavras, sem buscar informações no *Google* ou fazer leituras naquele momento. O pesquisador a todo o momento esteve presente acompanhando as professoras durante a resposta ao questionário de entrevista inicial, e observou que 22 professoras utilizaram o *notebook* do pesquisador e 06 professoras o *smartphone* para responder ao questionário.

Vale lembrar que durante a aplicação da entrevista inicial por meio de questionário, o pesquisador e as professoras participantes estiveram juntos e em diferentes espaços (sala dos professores, pátio escolar, classe, sala de recursos multifuncionais etc.) do contexto escolar, os quais eram oportunos e disponíveis para as participantes responderem com tranquilidade durante seus horários de estudo.

## 5.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados durante a pesquisa de campo passaram por análises contínuas, com vistas a “identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (Alves-Mazzotti; Gewandszajder, 1998). Foram confrontados os dados coletados pela multiplicidade dos métodos – observações, entrevistas e análises documentais, compondo o processo de triangulação que, para Denzin e Lincoln (2006, p. 19), “não é uma estratégia ou ferramenta de validação, mas uma alternativa para validação”. Os dados foram organizados em quadros (Apêndice – do J ao Anexo I), analisados e apresentados no texto da tese em forma de quadros e dissertações descritivas com embasamentos teóricos.

Foram considerados como dados quantitativos aqueles que se referem ao número de participantes e suas caracterizações, desde idade, tempo de atuação, formação, autarquia em que lecionavam etc. Tais dados foram compilados da entrevista inicial com utilização do roteiro semiestruturado, dos questionários, e são apresentados por meio de quadros, tabelas, gráficos etc. Deste modo ocorreu a sistematização dos dados coletados (Manzini, 2004), com o intuito de manter a autenticidade dos relatos, respostas, diálogos e troca de experiências

entre participantes e pesquisador, os quais auxiliaram a “descobrir os significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais” (Triviños, 1987, p. 150).

Assim seguiram as análises e interpretações dos dados, nas quais foram utilizados conceitos teóricos de autores que se debruçaram em estudos com base na temática da pesquisa em questão. No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussões da pesquisa com base nos excertos das entrevistas.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.*

—Paulo Freire

Inicialmente, reitera-se que o município onde se implementou esta pesquisa constituiu-se como um diferencial, ao promover em seu sistema de ensino práticas voltadas ao trabalho do professor de Educação Especial na classe comum. Entretanto, para consolidar-se como referência, urge a necessidade do conhecimento, ou seja, da compreensão do que venha ser esse formato de AEE, sua aplicabilidade, como se configura, sua efetividade e prospecção na escolarização dos estudantes PEE.

### 6.1 AEE NO MUNICÍPIO LÓCUS DE PESQUISA

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME – do município em que esta pesquisa se desenvolveu – elaborado em cumprimento à Lei n. 10.172, de 09/01/01, e nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), obedecendo às exigências legais da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vistas ao disposto no artigo 214 da Constituição Federal –, foram apresentadas 14 metas ao longo de sua escrita, nas quais apareceu pela primeira vez a Educação Especial, especificamente na Estratégia da Meta 2, que postula:

Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; [...] [p. 31].

Viu-se, então, a proposição do município em desenvolver no seu sistema de ensino ações pelas quais se instituem práticas pedagógicas, estratégias, tecnologias, considerando as especificidades dos estudantes PEE.

Mais adiante, no terceiro capítulo do Plano Municipal de Educação, reservou-se um espaço para uma apresentação sobre a Educação Inclusiva, na qual se faz uma síntese de reflexões com as respectivas legislações, iniciando pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), depois pelas Regras Gerais das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993) e pela Declaração de Salamanca (1994); citando Instituições como o Imperial Instituto para Cegos (1854), atual

Instituto Benjamin Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos, (1857), o Instituto Pestalozzi (1926) e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954); e finalizando com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Por conseguinte, descreve-se a Educação Especial do município, o qual, desde a década de 1990, tem seguido as orientações do Ministério da Educação – MEC. No PME constata-se que os primeiros AEEs realizados no município se deram por meio das SRM em duas escolas, uma municipal e outra estadual. Na escola estadual atendiam-se aos estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual; e na escola municipal, aos estudantes com Deficiência Auditiva – DA.

Assim sendo, identificou-se que nesse momento histórico do município, o AEE não se dava em conformidade com Lei n. 12. 796, de abril de 2013, a qual prevê o AEE no “Art. 4º. Inciso III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]”. Todavia, ressalta-se que no ano de 2007 ocorreram reformulações no AEE com estudantes com deficiência, com base nas orientações descritas na Política Nacional de Educação Especial.

Para a realização do AEE, organizou-se a equipe de Educação Especial do Município do seguinte modo: Professor Itinerante de Educação Especial; Professor Auxiliar de Educação Especial; Cuidador; e Psicólogo Escolar. As descrições funcionais de cada cargo encontram-se no Anexo C, p. 224.

No PME descreve-se, assim, a Sala de Recursos Multifuncionais:

Sala Multifuncional: são espaços físicos localizados nas escolas municipais onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. As Salas possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. A organização e a administração deste espaço são de responsabilidade da gestão escolar. O professor que atua neste serviço educacional deve ter formação em Educação Especial.

Nota-se que, para atuação com estudantes PEE, o município, em conformidade com as legislações educacionais e que abarcam a Educação Especial, exige a formação acadêmica adequada, graduação em Pedagogia ou Educação Especial, ou Pedagogia com especialização em Educação Especial. Para a realização do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno escolar, o município, à época, ofertava transporte adaptado para os estudantes PEE que dele necessitavam.

Ademais, no PME (2015-2025) salientam-se as diretrizes da Educação Especial como modalidade da Educação Básica conforme previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Ressalta-se que “o AEE dos estudantes PEE deve ser realizado em salas de aulas comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”.

Para tanto, no PME foram estabelecidas como metas a ampliação do AEE, a garantia do AEE em “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar”, o desenvolvimento de “programas suplementares que promovam a acessibilidade nas unidades escolares, para garantir o acesso e a permanência” dos estudantes PEE, e o apoio “à ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência” etc.

Diante do exposto, constatou-se a compreensão, por parte do município, da importância do AEE, para o qual foram instituídas, no PME, metas em consonância com as legislações que abarcam a Educação Especial, e ademais, fixou-se o estabelecimento de uma equipe profissional com requisitos de qualificação profissional previstos em lei.

## 6.2 ENTREVISTAS

Para uma aproximação da realidade das professoras com a temática de pesquisa, deu-se início às entrevistas com diálogos e perguntas voltadas aos seus conhecimentos sobre Ensino Colaborativo. Ao indagá-las se tiveram contato com o Ensino Colaborativo, constatou-se que, das que tinham um pouco de conhecimento sobre a temática, a maior quantidade era de professoras da EMEI01, as quais relataram que tiveram contato com o tema, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Sim, tive reuniões de HTPC em que a coordenadora trabalhou com a gente sobre o tema. Também a coordenadora de Educação Especial da secretaria municipal da educação veio em dois HTPC falar sobre (PAEE10).

Sim, em HTPC como se fosse uma palestra, começamos com a C1 coordenadora de Educação Especial e agora em 2023 com a C2 coordenadora de Educação Especial (PSC12).

Sim. Através de palestras, mesa redonda, estudos de caso e estudos sobre o tema em dois HTPC (PSC10).

Portanto, observou-se que as professoras tiveram contato com o tema por meio de estudos de curta duração acerca do Ensino Colaborativo nos HTPC, o que vem ao encontro

das afirmativas de Costa, Kirakosyan e Junior (2016, p. 176), de que “a formação continuada permanente de professores é necessária e deve estar pautada no princípio da associação entre teoria e prática”.

Sendo assim, as reuniões de HTPC ofertadas na EMEI01, com diálogos e estudos acerca do Ensino Colaborativo, promovidas pelas coordenadoras, proporcionaram interlocuções entre as professoras e associações de suas práticas pedagógicas cotidianas em classe comum com a importância do Ensino Colaborativo, estratégia de ensino a ser implementada.

Há mais relatos:

Sim, no início do ano de 2022 tivemos uma reunião com a supervisora de Educação Especial sobre o Ensino Colaborativo, seria o professor auxiliar de Educação Especial trabalhando em conjunto com a professora da classe (PAEE01).

Sim, em uma formação de curta duração com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliana Zanata e Eliane Mani sobre o tema aqui em... nos HTPC, depois ao ser implantado na rede estadual de ensino, passou a fazer parte da minha grade curricular (PSC06).

Um breve relato no HTPC, uma parceria com o professor de sala para um trabalho envolvendo todos os estudantes em parceria com o professor titular (PAEE08).

Os trechos ilustram que as professoras, PSC06 e PAEE08 da EMEF02, e PAEE01 da EMEF01 possuíam conhecimento sobre o Ensino Colaborativo. Vale destacar a fala da professora PSC06, que lecionava em duas instituições de ensino, nas esferas municipal e estadual. Ademais, esta mesma professora relatou que na rede estadual de ensino foi implementado o Ensino Colaborativo, o que se constata a partir do Decreto n. 67.635, de 06 de abril de 2023 (São Paulo, 2023) o qual dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas, prescrevendo:

Art. 3º A Educação Especial, no âmbito da rede estadual de ensino, pauta-se pelas seguintes diretrizes:... VI – efetivação do Ensino Colaborativo como estratégia de mediação pedagógica e de acessibilidade curricular desenvolvida por professor especializado;... Art. 5º A rede estadual de ensino, no âmbito da Educação Especial, prestará apoio aos estudantes atendidos mediante a oferta dos seguintes serviços... III – Projeto Ensino Colaborativo no turno escolar como forma de Atendimento Educacional Especializado – AEE expandido: estratégia de mediação pedagógica desenvolvida por professor especializado, para apoiar a escolarização do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular, visando ao fomento da cultura e das práticas inclusivas nas escolas da rede estadual de ensino;... Art. 8º São atribuições do Professor Especializado: I – participar da elaboração, construção e manutenção do projeto político pedagógico da unidade escolar, zelando pela institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE, do Projeto Ensino Colaborativo e pela consideração dos serviços necessários à inclusão do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA e altas habilidades ou superdotação;... IV – orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do estudante elegível aos serviços da Educação Especial ao longo da

sua trajetória escolar, considerando o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Projeto Ensino Colaborativo.

Deste modo, a partir desse decreto, os professores da Rede Estadual de ensino passaram a lecionar com os estudantes PEE considerando os princípios do Ensino Colaborativo, tendo em vista sua instituição nas disposições de organização e trabalho docente voltados à modalidade da Educação Especial. Todavia, o decreto, em todo seu ensejo, não apresenta normativas acerca do Ensino Colaborativo, o qual é instituído como Projeto de Ensino Colaborativo.

Constatou-se, a partir dos relatos das professoras PAEE02, PSC03, PAEE04, PAEE05 da EMEF01 e PAEE09 da EMEF03, que estas supõem o que seria o Ensino Colaborativo levando em consideração o que ouviram falar sobre ele, as palestras que assistiram e lembranças de HTPCs que participaram, entre outros momentos.

Já ouvi algo sobre. Pelo pouco que entendi, são as trocas de função para ambos se ajudarem e trocarem experiências (PAEE09).

Sim, assisti uma palestra sobre, acabamos fazendo Ensino Colaborativo sem saber quais as funções deste (PAEE05).

Somente ouvi falar sobre, nada específico em formações (PSC03).

Sim, tivemos um HTPC sobre isso (PAEE04).

Na íntegra, não (PAEE02).

Desta forma, a partir dos relatos, evidenciou-se o desconhecimento do que é Ensino Colaborativo e qual a sua relevância para a escolarização dos estudantes PEE. As respostas curtas, diretas e sem descrições colocam em destaque a importância de formações continuadas em serviço acerca da temática (HTPC dirigidos, cursos, capacitações, palestras, grupos de estudos etc.). Haja vista que, para implementação do Ensino Colaborativo em suas práticas pedagógicas, é inescusável o conhecimento não somente das estratégias de Ensino Colaborativo, mas também das práticas adotadas pelas professoras em classe, suas experiências e vivências com os estudantes PEE e, sobretudo, ter clareza de suas funções; além do mais, saber dos desafios e das barreiras enfrentadas no contexto escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

A partir dos 11 relatos mencionados e das 8 respostas negativas “Não”, revelando que as professoras desconhecem o Ensino Colaborativo e não tiveram contato com a temática, constatou-se a necessidade de formação continuada em serviço com interlocuções a respeito do Ensino Colaborativo e das práticas adotadas pelos professores na rede municipal de ensino.

Diante da necessidade de formações continuadas em serviço, pautadas nas estratégias de Ensino Colaborativo, na rede municipal de ensino lócus de pesquisa, Costa, Kirakosyan e Junior (2016, p. 177-178), em suas afirmativas, entendem que:

A literatura aponta que há necessidade de momentos específicos na escola para discussão, planejamento, organização e estabelecimento de objetivos comuns para resolução de problemas, sobretudo, no que tange à inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Contudo, Costa, Kirakosyan e Junior (2016) revelaram que estudos acerca do Ensino Colaborativo apontaram, em maior número, a falta de momentos de diálogos, estudos, planejamentos acerca do Ensino Colaborativo, especialmente, da escolarização dos estudantes PEE.

Sendo assim, no município em questão, não tem sido diferente: o conhecimento das estratégias de Ensino Colaborativo ou do processo de escolarização dos estudantes PEE de modo efetivo não se fazia presente nas pautas de formação continuada em serviço de maneira frequente nos HTPC, nos quais os conhecimentos e contatos com o tema divergem de escola para escola, desde a escola em que o grupo de professoras conheceu e estudou um pouco sobre o tema, até a escola em que nenhuma das professoras teve contato ou não ouviu falar a respeito do tema.

Entretanto, quando indagadas sobre o que entendiam por Ensino Colaborativo, evidenciou-se que as professoras possuíam conhecimentos prévios, mesmo sem ter conhecimento exato, e apontaram percepções acerca da temática. As professoras PSC10 e PAEE12 da EMEI01, PAEE05 da EMEF01, PSC06 da EMEF02 e PSC09 da EMEF03, em seus relatos apontaram conhecimentos estritamente ligados aos estudos a respeito do Ensino Colaborativo:

Ensino Colaborativo ocorre quando os professores buscam se complementar no que se refere ao ensino em classe, quando há compartilhamento de experiências, ideias e vivências. Colaboração no momento de aula, com o intuito de ampliar o atendimento individualizado e coletivo dos alunos, garantir que os alunos tenham um aprendizado humanizado. Interação e compartilhamento na realização do planejamento pedagógico visando também priorizar uma interação ativa, preparando os alunos para o mundo real, criando um ambiente de aprendizado no qual todos os participantes trabalhem juntos para alcançar objetivos comuns de ensino e aprendizagem (PSC10).

É um trabalho onde deve ocorrer uma parceria entre o professor regente e o professor auxiliar de Educação Especial visando a inclusão do atendido, para que ambas possam trocar conhecimentos, estudos e dados peculiares, elaborando estratégias específicas no processo de aprendizagem. Além disso, é possível que o professor auxiliar de Educação Especial também esteja aberto a colaborar com os demais alunos da sala (PSC6).

Uma parceria entre a professora da sala e a professora de Educação Especial, os planejamentos são feitos pensando no grupo todo, não somente na criança com deficiência (PAEE12).

É os professores estarem em conjunto no planejamento e regência da classe, também na interação (PAEE05).

Um ensino onde há cooperação mútua entre professor da turma e professor auxiliar (PSC09).

Os relatos das professoras vão ao encontro das afirmativas de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), que definem o Ensino Colaborativo da seguinte maneira:

É um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto da classe, incluindo entre eles o professor especializado (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 45-46).

As demais professoras participantes da pesquisa, por mais que não possuíssem total conhecimento, fizeram em suas falas menções a ações que corroboram e entremeiam suas práticas pedagógicas com as estratégias de Ensino Colaborativo:

Ensino Colaborativo, como o próprio nome diz, é uma parceria entre professor do ensino comum com o professor de Educação Especial (PAEE7).

Um professor tem que ajudar o outro em classe, trabalhar em parceria (PAEE08).

Ensino no qual todos os envolvidos participam no processo ensino aprendizagem desde a elaboração até sua realização (PAEE2).

Trabalhar em parceria, trocas de experiência (PAEE10).

Que são parcerias entre professores (PSC04).

Trabalhar em conjunto (PSC03).

Os relatos das professoras, PAEE02, PSC03, PSC04 e PAEE04 da EMEF01, PAEE10 da EMEI01 e PAEE07 da EMEF02, coadunam com o princípio norteador do Ensino Colaborativo, que é a parceria entre os professores de Educação Especial e professores de classe comum, em atuação conjunta, desde a regência da classe até as avaliações dos estudantes, com base no planejamento das ações dentro e fora da classe realizadas em parceria (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

No intento de responder à indagação do que entendiam por Ensino Colaborativo, as professoras PSC01 e PSC02 da EMEF01, PAEE08 da EMEF02 e PAEE09 da EMEF03,

relataram, em suas suposições de conhecimento acerca da temática, ações de colaboração, atuação conjunta, trabalho em equipe, troca de experiências, participação etc.

Imagino que seja o professor colaborando um com o outro dentro da classe, e o aluno como protagonista, não como mero receptor, mas sim colaborando durante a aula (PSC02).

Trabalhar em equipe com o foco de envolvimento de ambas as partes, onde o estudante se beneficie (PAEE08).

Trocas de experiências entre profissionais para melhorar o ensino (PAEE09).

Colaborar, ajudar, incentivar, participar na aprendizagem dos alunos (PSC01).

Para Capellini (2004, p. 89), no Ensino Colaborativo “exige-se compromisso, apoio mútuo, partilha dos saberes, na qual os profissionais envolvidos podem, além de aprender com os saberes dos demais, beneficiar os estudantes”.

Por conseguinte, as respostas das professoras PAEE02 e PAEE03 da EMEF01 e PSC08 da EMEF02, aproximaram-se das afirmativas de Capellini (2004), ao apontar a colaboração como peça fundamental da implementação das estratégias de Ensino Colaborativo, tendo em vista que se requer a atuação conjunta, o compartilhamento de ideias e o engajamento no planejamento e na resolução de problemas.

Imagino que é o trabalho em conjunto do professor de Educação Especial com o professor da classe comum no contexto da educação inclusiva (PAEE03).

Pra mim, o Ensino Colaborativo é o professor auxiliar de Educação Especial ajudando o professor da sala, uma troca entre os professores (PAEE01).

Acredito que seja um ensino no qual há colaborações em diferentes aspectos entre profissionais etc. (PSC08).

Observou-se, a partir das respostas das professoras, a recorrência do uso das palavras parceria, colaboração, trabalho conjunto e troca de experiências, que são terminologias e ações presentes nas estratégias de Ensino Colaborativo em toda a sua conjuntura, quando implantadas.

Vale destacar, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes PEE ou não, as práticas pedagógicas que se desdobram por meio da colaboração, corroborando para a construção de estratégias destinadas à aquisição dos conhecimentos pelos estudantes de modo participativo. No Ensino Colaborativo, a colaboração se faz presente de maneira pertinaz, sendo constituinte de suas premissas.

Nas afirmativas de Rabelo (2012, p. 66), “a colaboração entre o professor do ensino comum e o do ensino especial é uma das condições fundamentais que podem contribuir com a

inclusão escolar e com a formação de professores”. O Ensino Colaborativo é uma estratégia que se desvela em ações de colaboração, parcerias, máxime, planejamentos conjuntos entre professores de Educação Especial e professores de classe comum. Segundo Rabelo (2012, p. 53),

A definição de Ensino Colaborativo se constitui mais como uma filosofia de trabalho entre profissionais da educação com conhecimentos e experiências diferenciadas, do que uma técnica metodológica de trabalho. É uma atitude filosófica e crítica de olhar para um colega de trabalho como parceiro e com ele construir uma experiência conjunta de trabalho pedagógico no contexto escolar e de classe.

Nesse sentido, a professora PAEE06 da EMEF02 relatou que, para ela, Ensino Colaborativo ocorria quando “[...] um professor trabalha de forma conjunta com outro, sobre um determinado tema ou não, porque não sei sobre, não parei para ler algo sobre”. Todavia, ao dizer “não sei sobre, não parei para ler algo sobre”, revelou a necessidade de buscar novos conhecimentos, de entender o que é o Ensino Colaborativo, momento de voltar a atenção às suas práticas com os estudantes PEE, haja vista que “a educação que se pretende inclusiva [...] depende de transformações nos profissionais da escola, pois requer uma mudança na filosofia de trabalho destes profissionais” (Rabelo, 2012, p. 66).

No fluxograma da Figura 11 estão organizadas as palavras mais citadas, entre elas, “a colaboração”, pelas professoras a partir do que previamente entendiam sobre Ensino Colaborativo.

**Figura 11** – Fluxograma



**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

De acordo com Capellini (2004, p. 78), “o professor, por se defrontar com uma nova realidade, precisa saber criar meios para reformular sua prática e adaptá-las às novas situações de ensino, bem como atuar como sujeito da sua própria formação, ou seja, autoformando-se”.

Freire (2001) destaca que a docência se faz a partir da discência, desse modo, se requer curiosidade e pesquisa. A professora PAEE06 revelou não possuir formação continuada permanente com aprofundamento e pesquisa acerca da temática em pauta, contudo apresentou curiosidade; em resumo, segundo essa professora, as barreiras enfrentadas se davam em razão da inexistência de HTPC para professores de classe comum sobre Ensino Colaborativo, ademais, sua jornada de trabalho dupla e exaustiva dificultava a perquisição por novas estratégias de ensino.

### 6.3 PAPEL DO PROFESSOR ESPECIALISTA, PROFESSOR DE CLASSE COMUM E DA GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO COLABORATIVO

Para visualizar e compreender melhor os conhecimentos das professoras sobre Ensino Colaborativo, para além das suposições iniciais, indagou-se quais são os papéis dos professores de classe comum, dos professores de Educação Especial e da gestão escolar no Ensino Colaborativo.

A partir dos relatos das professoras PSC02 e PAEE03 da EMEF01, PAEE07 da EMEF02, PSC10 e PAEE11 da EMEI01, constatou-se que elas tinham compreensão de seus papéis, como neste exemplo da professora PAEE03, ao relatar que o papel do professor de classe comum é:

Primeiramente ele deve ser um professor aberto ao diálogo para que em conjunto proponha atividades que incluam todos os alunos em sua diversidade, independente se tiver deficiência ou não, cada um tem suas necessidades e habilidades diferentes. Seja ele portador de necessidades especiais ou não, o Ensino Colaborativo, se ele é bem aplicado e funciona, contribui para formação integral do aluno, considerando que a classe é diversa, é composta por um conjunto de alunos que tem suas especificidades (PAEE03).

Cabe mencionar aqui, devido à fala da professora PAEE03 – ao dizer “portador de necessidades especiais” – a importância da pesquisa e seus desdobramentos para mobilização e avanço dos conhecimentos das professoras, inicialmente com a atualização das terminologias e a quebra de paradigmas, elucidando a todo o momento a necessidade de capacitação profissional.

Segundo Capellini (2004, p. 78),

A prática pedagógica é, por certo, um elemento chave na transformação da escola, entendendo essa possibilidade de transformação ao homem e à sociedade... Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta na escola.

Portanto, ao buscar capacitação para atualização profissional, a atuação dos profissionais da educação é peça chave de transformação, e as falas, as atitudes, as práticas pedagógicas precisam ser contextualizadas, discorridas em permanentes formações e *updates*.

Destarte, Capellini (2004, p. 92), no que se refere ao papel dos professores de ensino comum no Ensino Colaborativo, sublinha “a responsabilidade primordial dos professores de ensino comum ao usar suas habilidades para instruir os estudantes em currículos ditados pelo sistema escolar [...] com domínio do conteúdo [...] trazem especialização em conteúdo”. Assim sendo, as professoras PSC02, PAEE07, PSC10 e PSC11 relataram:

No Ensino Colaborativo, o professor do ensino comum desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizado eficaz e na orientação dos alunos, facilitando, organizando, apoiando individualmente e coletivamente os alunos, promovendo a colaboração e sobretudo adaptando estratégias para garantir o desenvolvimento integral do aluno (PSC10).

O papel do professor do ensino comum é pensar em conteúdo curricular, estratégias e ajustes curriculares que possibilitem o acesso à educação de qualidade, a todos os estudantes (PAEE14).

Trazer o conteúdo, responsabilidade de preparar as aulas (PSC02).

Ela que é responsável pela sala, pelo conteúdo, mas precisamos trabalhar juntas (PSC11).

Quanto ao papel dos professores de Educação Especial no Ensino Colaborativo, as professoras PSC02, PSC03, PAEE03 da EMEF01 e PSC10 da EMEI01 apontaram, em suas respostas, ações significativas. Em seus relatos, para além da compreensão das suas atribuições, apresentaram princípios de apoio à escolarização dos estudantes PEE, como se pode ver nesta resposta:

Acredito que seja o que eu vejo no papel da itinerante que estava como professora auxiliar de Educação Especial em minha sala, que prepara as atividades para a aluna especial pensando no todo, permitia a socialização entre a aluna especial com os demais da sala. Criou-se um vínculo afetivo enorme dos alunos sem deficiência com a aluna da Educação Especial. Sempre preparando atividades para todos da sala, a aluna especial participa de todas as atividades da sala. Assim a nova professora auxiliar de Educação Especial tem responsabilidade de adaptar as atividades, preparar os materiais para oportunizar a interação e participação dos alunos com deficiência com os alunos normais (PSC02).

Notou-se, a partir das expressões “aluna especial” e “alunos normais” utilizadas pela professora PSC02, mais uma vez a necessidade de formação continuada em serviço para capacitação, aperfeiçoamento e atualização das práticas docentes, sobretudo, suas verbalizações durante interlocuções, ao se referirem aos estudantes PEE.

De acordo com Lucio (2021, p. 6), “a escola tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É urgente capacitar os profissionais na escola, não podemos deixar faltar uma formação contínua dos professores, e nem faltar recursos”. Portanto, requer-se a devida atenção às práticas e diálogos entre os profissionais nos contextos escolares para que possam propagar atitudes inclusivas que reverberem e atenuem na sociedade ações capacitistas, quebrando paradigmas.

Em seguimento, as professoras PSC02 e PSC10, em suas respostas, enfatizaram a necessidade de o professor de Educação Especial conhecer o conceito, compreender o que são as estratégias de Ensino Colaborativo, sobretudo, reconhecer que o estudante PEE é pertencente à classe comum e que deve participar de todas as atividades em conjunto com os demais estudantes e trabalhar por meio da colaboração.

Nesse sentido, Lago (2014, p. 50) ressalta que

Cabe ao professor de Educação Especial promover a participação do aluno com deficiência no currículo geral por meio da parceria estabelecida com os professores da classe comum, possibilitando a partir de estratégias de ensino diferenciadas que esses alunos conquistem autonomia e desenvolvam suas potencialidades.

Deste modo, nota-se nas respostas das professoras compreensão da importância da parceria e busca por novas estratégias para desenvolvimento integral dos estudantes:

Tem que ter conhecimento do Ensino Colaborativo, conhecimento do conceito, conhecer os recursos e estratégias a serem aplicadas, e se elas funcionam, isso a partir da prática. De um ponto de vista da classe, ele tem que entender que o aluno que ele acompanha pertence a classe, tem suas habilidades e potencialidades que podem ser exploradas em classe também (PAEE03).

Se atentar aos alunos como um todo, e evitar priorizar apenas o aluno que possui laudo. Entender que a educação é coletiva, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais, tenham a oportunidade de participar ativamente da aprendizagem em um ambiente inclusivo. Isso requer uma colaboração estreita com os professores regulares e outros membros da equipe escolar para criar um ambiente que atenda às necessidades de todos os alunos (PSC10).

Logo, a professora PSC03, de classe comum, por mais que tenha relatado anteriormente desconhecer o conceito e estratégias de Ensino Colaborativo, em sua resposta evidenciou ter ciência da necessidade de o professor de Educação Especial trabalhar em parceria. Por meio de suas escritas, também revelou estar aberta para trabalhar em parceria, na

qual considera essencial a colaboração, diálogos, troca de ideias, planejamento conjunto e participação efetiva do professor de Educação Especial em classe. Em sua resposta, ela afirma:

É se ver como professor da sala, trabalhar em conjunto, expor as ideias, ser mais participativo, colaborar. Não pode ter medo de expor suas ideias, tem que planejar junto, ter interesse nas atividades que a professora titular propõe, assim como procurar saber a visão da professora regular sobre as adaptações. Além do mais, auxiliar outras crianças que precisam de apoio, que tem dificuldades, nesse sentido se trabalhar em conjunto, irá colaborar na questão da defasagem escolar (PSC05).

Por conseguinte, cabe mencionar que as professoras PSC01, PAEE01, PAEE02, PAEE04 e PSC05 da EMEF01, PSC06, PSC08 e PAEE08 da EMEF02, PSC09 e PAEE09 da EMEF03, em suas respostas, foram unânimes em relatar que o papel do professor de Educação Especial no Ensino Colaborativo é trabalhar em conjunto, colaborar, planejar as atividades dos estudantes PEE em consonância com o currículo escolar; e ademais, colaborar auxiliando os estudantes PEE e demais estudantes da sala com dificuldades.

Todavia, as professoras PAEE06 da EMEF02 e PAEE10 da EMEI01, em suas respostas, demonstraram insegurança ao relatarem que é o segundo ano de atuação na modalidade Educação Especial e que o papel do professor no Ensino Colaborativo é “incluir, não o aluno na sala, mas a sala com o aluno da Educação Especial. Hoje no pé em que estamos, inclusão são todos os alunos (PAEE06)”; “a professora do especial é responsável pelo aluno com deficiência (PAEE10)”.

Vale destacar a fala da professora PAEE06, ao dizer que o processo de inclusão se faz no ato de incluir o estudante PEE em classe comum, no sentido de a “classe” ser preparada para o estudante, e não o estudante para sala; um processo de sensibilização e reflexão com os estudantes da sala. Ela evidenciou sua compreensão de que as barreiras existentes nos contextos educacionais e da sociedade, quanto à inclusão e às ações voltadas para Educação Especial, estão nas atitudes, nas estruturas arquitetônicas, no processo de tentar moldar as pessoas com deficiência ao mundo “comum”, e não na ressignificação dos pensamentos e linguagens, estruturas e viabilidades, acessibilidades e realidades.

Em se tratando da construção de um processo educacional inclusivo, pautado nas prerrogativas da inclusão, na reestruturação arquitetônica e disponibilização de recursos materiais e humanos nos contextos escolares, Mendes salienta:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (Mendes, 2004, p. 227).

Sendo assim, pensando-se nos recursos humanos, e aqui, estritamente, nos professores de Educação Especial e de classe comum, inseriu-se no formulário uma pergunta a respeito do papel do gestor, visto que este tem um papel essencial na gestão escolar, tanto na parte administrativa quanto no gerenciamento das ações humanas desempenhadas por todos no contexto escolar, de acordo com suas funções e cargos, ou seja, suas atribuições profissionais.

Assim, finalizou-se esta sessão de perguntas para a compreensão dos conhecimentos das professoras acerca do Ensino Colaborativo com a seguinte questão: No Ensino Colaborativo, qual é o papel do gestor? Nas respostas das professoras PSC01, PAEE01, PAEE02, PSC03, PSC04, PSC05 da EMEF01, PSC06, PSC08 e PAEE08 da EMEF02, PSC09 da EMEF03, PAEE10 e PSC12 da EMEI01 pôde-se observar relações com as funções dos gestores escolares a partir do que está disposto nas funções para o cargo: colaborar com a equipe, ser responsável pela unidade escolar, facilitar o trabalho docente com recursos que os professores precisam, ofertar instrução à equipe escolar, fornecer apoio, fiscalizar o trabalho dos professores, unir a equipe, trabalhar em conjunto com o corpo docente, observar as dificuldades etc.

Já as professoras PAEE04, PAEE06, e PAEE09 demonstraram insegurança na resposta ao escreverem que não sabiam responder naquele momento por desconhecerem o que era Ensino Colaborativo. Entretanto, as respostas apresentadas pelas professoras PCS02, PAEE03, PSC06 e PSC10 foram significativas, no sentido de se aproximarem dos entendimentos acerca do papel do gestor no Ensino Colaborativo:

Acho que a gestão tem que participar no sentido de dar subsídios, oferecer recursos para que o Ensino Colaborativo funcione, seja executado na escola. Apontar materiais pedagógicos e formações, contribuir para os recursos não somente pedagógicos, mas para formação necessária. Precisam estar a par do que está acontecendo na escola para avaliação do trabalho docente (PAEE03).

O gestor tem o papel fundamental no processo do trabalho Colaborativo, pois é de extrema importância estar observando e orientando os profissionais da educação com relação a importância do foco na evolução qualitativa dos alunos (PCS06).

Ele tem que intermediar nas relações dos professores, oportunizar a troca de experiências entre professores, dar oportunidade de colaborar um com o outro, isso depende dele, ele que conseguirá fazer essa junção dos professores (PCS02).

Oportunizar e buscar ofertar formações para os docentes, manter uma comunicação ativa e humanizada com os docentes, inserir a comunidade no contexto escolar e garantir que os professores tenham acesso aos recursos necessários (PSC10).

À vista disso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) destacam que a gestão escolar tem um papel fundamental na implementação do Ensino Colaborativo, pois os gestores são os verdadeiros articuladores, e devem realizar interlocuções, promover formações e recursos

necessários para a consolidação do trabalho, ou seja, concretizar o Ensino Colaborativo nas práticas pedagógicas dos professores.

Além do mais, segundo essas autoras, os gestores precisam estar abertos para diálogos, estar atentos aos desafios enfrentados pelos professores para, assim, atuarem em conjunto na busca de soluções, visto que a implementação de uma nova estratégia de ensino tenciona um planejamento e, ao mesmo tempo, causa hesitação.

Por isso, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam a importância de os gestores apoiarem, estarem presentes nas ações dos professores para auxiliarem a todos nos momentos de exatidão ou falhas. Enfatizam ainda a necessidade da observação e intervenção durante as falhas, favorecendo momentos significativos para reflexões sobre as práticas, o motivo da falha, e assim revisitar os objetivos e as expectativas do trabalho, para retomada das ações em busca do acerto, sobretudo, da intencionalidade e qualidade.

Observou-se então, a partir das indagações feitas pelas participantes acerca do Ensino Colaborativo, desde a compreensão subjetiva por parte de algumas professoras até o desconhecimento de outras, e lacunas de formações continuadas permanentes em serviço.

Nesse sentido, Pinto e Fantacini (2018) afirmam que:

Os estudos sobre o Ensino Colaborativo corroboram a urgência das políticas públicas para alavancar a formação de professores, otimizar os tempos pedagógicos, dentre outras ações profícuas e que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial. Também confirmam a tendência mundial, que se firma no Brasil, de que o trabalho colaborativo no ambiente escolar, ainda que necessite ajustes, significa ganhos para as crianças e os profissionais envolvidos (Pinto; Fantacini, 2018, p. 11).

Coincidentemente, as respostas apresentadas pelas professoras e o levantamento de estudos sobre Ensino Colaborativo para a composição da tese corroboraram para a compreensão do fator principal, peça-chave para desenvolvimento da pesquisa e a fase diagnóstica: o desconhecimento das professoras acerca da estratégia de Ensino Colaborativo.

#### 6.4 CONTEXTO ESCOLAR

Nessa categoria do formulário, foram inseridas seis perguntas com vistas à compreensão da realidade dos contextos de atuação das participantes, e ademais, ao levantamento das percepções das participantes acerca da importância da pesquisa.

Em resposta à primeira pergunta, sobre o que destacavam do contexto escolar, se este facilitava ou dificultava a realização do Ensino Colaborativo, as professoras PSC04, PAEE04, PSC09, PAEE09, PAEE10 e PAEE12 foram diretas e responderam que “facilita”.

Já as professoras PSC02 e PSC10 relataram que, em seus contextos de atuação, estes facilitavam a realização do Ensino Colaborativo. A professora PSC10 da EMEI01 destacou que a gestão escolar possibilitava momentos de formação para mobilizar todos a trabalharem colaborativamente; e a professora PSC02 da EMEF01 salientou que o trabalho no seu contexto escolar se dava por meio de parcerias.

Facilita, pois a gestão escolar da escola proporciona formações pedagógicas a fim de incentivar o Ensino Colaborativo na escola (PSC10).

Facilita e muito, porque não precisamos preparar sozinho os materiais, existe o professor auxiliar de Educação Especial que tem formação para atuação, nos ajuda e auxilia num trabalho de parceria, aprendemos muito juntos (PSC02).

Em contrapartida, as professoras PAEE01, PAEE02, PSC03, PAEE03, PSC05, PAEE06 e PAEE07 responderam que o contexto em que atuavam dificultava a realização do Ensino Colaborativo, e pontuaram a resistência por parte de alguns professores em trabalharem colaborativamente, ademais, por não saberem corretamente o que é o Ensino Colaborativo. Acreditavam ser desafiadora a sua implementação devido à inexistência de divulgação de conhecimentos sobre o tema, contudo, consideravam possível tal implementação se os professores de Educação Especial e os professores de classe comum tivessem conhecimento acerca dessa estratégia de ensino em formações no contexto escolar. Eis algumas respostas:

Como ainda não sei exatamente o que é Ensino Colaborativo, acredito que é desafiador, contudo, possível de se realizar (PSC01).

Atualmente ainda existem barreiras, os professores precisam ter um preparo, uma formação para colocarem em prática (PSC05).

Acho que dificulta pela falta de conhecimento, falta de divulgação do que é (PAEE03)

Depende dos professores, da vontade da dupla em si (PSC03).

Depende do professor de classe comum e do contexto (PAEE06).

Constatou-se então, a partir das respostas, a prevalência das professoras de classe comum na regência e preparo dos conteúdos para a classe. Assim, tendo em vista a menção da palavra “depende”, que remete a estar sujeito ou subordinado a algo, a prática das professoras se desvela em: se a professora de classe comum oportunizar abertura, ou a professora de Educação Especial ser pessoa proativa em busca de colaborar, pode haver ações de colaboração. No entanto, pelo desconhecimento da estratégia de ensino e a dependência do

voluntarismo entre as partes, o Ensino Colaborativo pode não se fazer presente nas práticas das professoras de Educação Especial e das professoras de classe comum.

Ademais, isso também se evidenciou a partir da segunda pergunta, na qual se indagou às participantes se trabalhavam com as estratégias de Ensino Colaborativo e de que maneira. As professoras PSC01, PAEE03, PAEE07, PAEE08 e PSC10 responderam:

Não, dentro da concepção do que imagino que seja, não prático, justamente pela força do contexto (PAEE03).

Infelizmente não. Apesar de haver uma dupla de professoras em classe, de haver formações pedagógicas sobre o tema, o Ensino Colaborativo não ocorre. As aulas são planejadas apenas pela professora regular (PSC10).

Raramente, às vezes na oralidade, acabo contribuindo realizando explicações em geral, na maioria das vezes os alunos vêm individualmente para que eu possa explicar o conteúdo, que eles não entendem com a explicação da professora titular (PAEE18).

Não sei comentar sobre, devido o não conhecimento do que seja o Ensino Colaborativo (PSC01).

Na medida do possível, procuro utilizar estratégias de Ensino Colaborativo, porém, para que o ensino funcione, não depende somente de mim. Nem sempre há espaço ou discussão para que esse ensino aconteça. Acho que ainda falta conhecimento acerca do assunto, por parte de professores do ensino regular (PAEE07).

Quanto às respostas das demais professoras, cabe mencionar que relataram a existência de parcerias, de colaboração, porém estas não se tratavam de práticas baseadas no conhecimento por parte das professoras do que é o Ensino Colaborativo. Contudo, vale destacar que as práticas desempenhadas por elas eram ações preexistentes às que estão presentes nas estratégias de Ensino Colaborativo. Para uma melhor compreensão, observe as respostas das professoras PAEE01, PSC04, PSC05, PAEE06 e PAEE10.

Sim, trocando informações, interagindo com a professora e com o grupo (PSC05).

Acredito que já faço algo sobre, trabalhamos em parcerias, mas não tenho certeza porque desconheço a estratégia (PSC04).

Acredito que se for o trabalho de incluir o aluno na participação de aula, sim (Porque a professora o inclui em tudo. Acredito que sim (PAEE06).

Sim, estou sempre disposta a realizar trocas, a trabalhar em parceria, quando o estudante com deficiência falta, fico em sala colaborando (PAEE10).

Tento não ficar somente ao lado do meu aluno com deficiência, mas sim apoiar os outros alunos da sala que apresentam dificuldades. Trabalhar em parceria com a professora da sala (PAEE01).

Ao final dessa última seção do formulário de entrevista inicial, averiguou-se, com a inserção da pergunta: “O que você conhece do histórico com o coensino do município?”, se

no município lócus de pesquisa existiram ou existiam formações, documentos etc. voltados à implantação do Ensino Colaborativo para atuação conjunta dos professores de classe comum e dos professores de Educação Especial na rede de ensino.

As respostas da grande maioria das professoras se basearam em: “não, desconheço, nada, pouco, não sei, não me lembro, não tem algo sobre etc”. Entretanto, é importante destacar as respostas das professoras PSC01, PAEE01, PSC06, PAEE07 e PAEE10:

Não tem algo sobre. Mas hoje estão querendo apresentar para os professores algo relacionado. A cultura do município quanto ao trabalho dos professores está bem enraizada no professor auxiliar cuidando do aluno da Educação Especial, e o professor de sala cuida dos demais (PAEE01).

Não tenho muito conhecimento de práticas inclusivas no município, porém, acredito que elas ocorram, mas não são divulgadas. No ano anterior, eu e a professora regente conseguimos colocar em prática o coensino, deu super certo, mas não foi divulgado (PAEE07).

Desconheço, o que estou entendendo ou sabendo sobre parte desse momento inicial de leitura do termo durante a entrevista. Mas no município não recebi informações sobre (PSC01).

Somente foram enfatizados os aspectos teóricos na capacitação em 2018, quando eu era Professora substituta de Educação Especial (PSC06).

Já existiram formações curtas em HTPC com a secretaria da educação, com apoio dos itinerantes da Educação Especial (PAEE10).

Verificou-se que existiram no município tentativas de oferecer formação aos professores acerca do Ensino Colaborativo, a primeira delas ocorrendo no ano de 2018, mas somente com os professores de Educação Especial, em um curto período durante as HTPC. Foi uma prática que se estagnou em 2018, e não se estendeu aos demais profissionais da educação, professores de classe comum, coordenadores, gestores escolares etc.

## 6.5 QUESTIONÁRIOS *INDEX FOR INCLUSION*

Nesse momento da pesquisa foram aplicados três questionários do *Index For Inclusion*, o questionário C2.1, C2.2 e C2.9, os quais oportunizaram que se averiguasse se as atividades de aprendizagem eram planejadas pelas professoras com todos os estudantes em mente, e se as atividades encorajavam a participação de todos os estudantes. Ademais, se as professoras planejavam, ensinavam e revisavam juntas, em um trabalho de cooperação, no compartilhamento de recursos para apoio à aprendizagem dos estudantes.

A partir das respostas das professoras de Educação Especial e de sala comum participantes da pesquisa, constatou-se que 28,6% delas planejavam suas atividades para dar

apoio à aprendizagem dos estudantes. Entretanto, 19% “não concordaram e nem discordaram” quando indagadas se as atividades eram para dar apoio aos estudantes ou simplesmente cumprir o currículo.

Quando as práticas pedagógicas se baseiam em simplesmente cumprir o currículo, o processo de ensino procede-se no quantitativo de atividades a serem aplicadas sem levar em consideração a qualidade, intencionalidade e sua exequibilidade, e acima de tudo, o significado e a significância para os estudantes. Para Conceição, Santos, Moura Sobrinha e Oliveira (2016, p. 3),

Devido ao enorme grau de complexidade dos problemas nos dias de hoje, maior é a necessidade de planejar. Se em qualquer atividade da nossa vida exige um planejamento, a educação não foge dessa exigência. Mas infelizmente, em algumas situações, ele tem sido utilizado de maneira errada, onde se reduz à atividade em que o professor preenche e entrega a secretaria da escola um formulário. Em que é padronizado e colocado em colunas, e o docente redige os seus “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação”.

Portanto, para a promoção de um ensino de qualidade e a prospecção de avanços significativos no processo de aprendizagem dos estudantes, as atividades precisam ser planejadas pensando-se no todo e com premissas de oportunizar conhecimentos micro e macro de mundo, ancorar-se nos conhecimentos prévios dos estudantes e partilhar saberes que amplifiquem seus conhecimentos.

Machado (2017, p. 27), ressalta que

Cada aluno apresenta singularidades físicas e psíquicas, tais características exordiais os definem, os tornam seres únicos. Favorecer o ambiente escolar em que esse aluno irá adentrar, tornar as atividades significativas e interessantes, solicitar a participação dele na organização diária da classe, são fatores que contribuem para a inserção do aluno ao ambiente, sendo passível da criação de laços de confiança e amizade entre os alunos e o professor.

Nesse sentido, ao questioná-las se as atividades ampliavam a aprendizagem dos estudantes, 52,4% das professoras disseram que sim, assinalando “concordo”, e 9,5% discordaram, assinalando “discordo”. Logo, para compreender qual era o olhar das professoras para os estudantes que apresentam dificuldades ou os estudantes PEE matriculados em suas salas de aula, indagou-se se o planejamento feito por elas identificava e minimizava as barreiras à aprendizagem e à participação para determinados estudantes. Em resposta, 23,8% concordaram totalmente, 52,4% concordaram, 14,3% não concordaram e nem discordaram e 9,5% discordaram.

Notou-se então que, em maior parte, as professoras, durante seus planejamentos, se preocupavam em preparar suas aulas, atividades etc. de acordo com as necessidades e especificidades dos estudantes, fossem eles PEE ou não.

Ademais, as respostas às demais perguntas corroboram para essa conclusão, tendo em vista que as professoras utilizavam uma gama de atividades que envolviam apresentações orais, leitura, escuta, atividades em dupla ou grupo, momentos de reflexão, promoção da fala, escuta e participação etc.

Em contrapartida, um quantitativo de 42,9% discordou quando elas foram indagadas se os materiais do currículo refletiam as origens, experiências e interesses de todos os estudantes; e 28,6% delas também discordaram quando perguntado se as atividades de aprendizagem refletiam a variedade de interesse dos estudantes.

Para Neves; Antonelli; Silva; Capellini (2014 *apud* Machado, 2017, p. 34), “o currículo educacional, nesse contexto, pode apresentar um entrave caso não corresponda às necessidades do aluno”.

Desse modo, revelou-se que “o livro didático tem sido desvalorizado depois de seu uso imediato por cumprir uma função específica na vida dos indivíduos, ou seja, por ser intrínseco ao contexto escolar, tornando-se descartável e sem valor fora de seu contexto original” (Fernandes, 2004, p. 537).

Para Vasconcelos e Souto (2003, p. 96), “os livros didáticos devem promover o contato do aluno com o conhecimento disponível, possibilitando a compreensão da realidade que o cerca”. Nesse sentido, Romanatto (2004, p.5) destaca que “o livro didático, como qualquer outro recurso, tem sua importância condicionada ao uso que o professor dele faça. Não só pelo seu emprego correto, mas sabendo explorá-lo em função dos objetivos a alcançar, sabendo enfatizar os seus pontos fortes e anular os seus pontos fracos”. Dessa maneira, com a aplicação do questionário C2.2 do *Index For Inclusion*, levantaram-se dados significativos levando-se em consideração a atuação das professoras em classe comum, ou seja, se estas planejavam atividades para desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e encorajavam a participação de todos em classe.

Viu-se no parágrafo anterior que, de acordo com os autores supracitados, quanto aos livros didáticos, por mais que estes não estejam 100% em consonância com a realidade dos estudantes em sua diversidade cultural, os professores precisam saber explorá-los e visualizar a intencionalidade dos seus conteúdos, e para mais, condicionar novos materiais e estratégias ao conteúdo dos livros didáticos para ampliar e consolidar os conhecimentos dos estudantes.

Para tanto, o planejamento das atividades deve considerar primordialmente a participação dos estudantes, em aulas dinâmicas que os encorajem a participar. Deste modo, o questionário C2.2 delimitou as perguntas nesse cerne, no qual constatou-se que 66,7% das professoras responderam “concordo” quando indagadas se as aulas encorajavam os estudantes a falarem sobre seus processos de pensamento e aprendizagem, e 23,85% responderam “concordo totalmente”.

Para além das questões com vistas à busca de informações sobre o planejamento das professoras, se elas pensavam no todo, indagou-se especificamente se elas faziam ajustes necessários para a participação dos estudantes PEE. Constatou-se que 45%, ao responderem “concordo”, realizavam ajustes, e que 40%, ao responderem “concordo totalmente”, realizavam os ajustes necessários para a participação dos estudantes PEE nas atividades das aulas, no processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, 15% responderam “não concordo e nem discordo”, revelando-se, então, divergências na atuação dessas professoras em classe comum na atuação conjunta, levando-se em consideração que as professoras PSC03 e PAEE03 lecionam na mesma classe comum. A professora PSC03 respondeu “não concordo e nem discordo”; e a PAEE03 respondeu “concordo totalmente”. Já a professora PSC04 respondeu “concordo” e a professora PAEE04, que atua junto, respondeu “não concordo nem discordo”.

Cabe mencionar também, que as professoras PSC10 e PAEE10 também divergiram em suas respostas, e ambas trabalhavam juntas, contudo, a PSC10 respondeu “não concordo e nem discordo” e a professora PAEE10 respondeu “concordo totalmente”.

Desse modo, para além da presença de uma professora de Educação Especial dentro da classe comum, faz-se necessária a sua atuação em parceria com a professora de classe comum. Notou-se que, mesmo estando em classe, ainda havia a necessidade de compreender que o planejamento deveria acontecer de maneira conjunta entre as professoras, para se pensar em todos os estudantes.

Nesse sentido, Lemos (2022, p. 36) destaca “que o Ensino Colaborativo vai além de estar ao lado de outro profissional na classe, mas está concentrado em dividir, planejar, elaborar, avaliar, de forma colaborativa e inclusiva todos os estudantes presentes dentro da classe, sejam eles PEE ou não”.

O questionário C2.9 do *Index For Inclusion* teve por objetivo enxergar e analisar as práticas das professoras no sentido de verificar se as de Educação Especial e as de classe comum planejavam, ensinavam e revisavam juntas suas práticas pedagógicas.

Constatou-se que grande parte das professoras não atuava em colaboração no sentido de planejar juntas, trocar os papéis no momento de ensinar ou fazer a revisão de suas práticas. Tais informações foram constatadas quando se indagou se o grupo de professoras de classe comum e professoras de Educação Especial planejavam aulas e deveres de casa juntas.

As professoras PSC01, PAEE01, PAEE03 e PSC04 da EMEF01 responderam “discordo totalmente”; já as professoras PSC02, PSC03 e PAEE04 da EMEF01, PSC06 da EMEF02, PSC09 da EMEF03 e PSC10 da EMEI01 responderam “discordo”; e as professoras PAEE02 da EMEF01, PAEE06 e PAEE07 da EMEF02, PAEE09 da EMEF03 e PAEE14 da EMEI03 assinalaram “nem concordo nem discordo”.

Logo, enxergou-se novamente a necessidade de formação das professoras no quesito estudo teórico e prático com estratégias de ensino de colaboração, de saberes e fazeres pautados em dialogicidade. A propósito, Costa (2007) destaca a importância da formação de professores de modo interdisciplinar, procedimental e atitudinal com fundamentos históricos, políticos e sociais, na qual se enredam as formações que fomentam a apropriação não só de conhecimentos, mas de atuação colaborativa, saberes e fazeres, num trabalho coletivo.

Com tais respostas, as professoras revelaram que estavam na fase inicial, considerada por Wess e Lloyd (2003), dentro dos modelos de coensino, como a fase em que “um ensina e outro observa”, “um professor, um assistente”. Nesse modelo, as professoras não planejam juntas, existe certa distância entre as profissionais, e a professora de classe comum é a que toma à frente da sala. Assim, a classe é regida somente por ela e a professora de Educação Especial é a observadora, atuando preferencialmente com os estudantes PEE e, em momentos esporádicos, auxiliando outros estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Isso também se constatou a partir da segunda pergunta do questionário C2.9, a pergunta B (Figura 12).

**Figura 12** – Questão B do questionário C2.9



**Fonte:** Elaborada pelo autor (2024).

Nota-se que 33,3% do total das professoras alegaram que as atividades de ensino não eram planejadas para oportunizar e explorar a presença das duas professoras em classe, o que denota a prevalência de práticas paralelas entre as profissionais em classe, na contramão do que se estabelece como fortalecimento de ações de parceria e colaboração entre os pares dentro da classe comum, envolvendo um cenário no qual a professora de classe comum é a detentora dos conhecimentos/conteúdos a serem trabalhados com os estudantes e a professora de Educação Especial está presente em classe estritamente para dar apoio e auxiliar os estudantes PEE.

Sabe-se que, para a constituição de um processo de escolarização voltado aos estudantes PEE e demais estudantes do contexto escolar inclusivo e qualitativo, é necessário o planejamento das práticas pedagógicas e sua execução de modo colaborativo, o que requer atuação conjunta.

Nessa perspectiva, Teixeira (2021, p. 31) afiança que “exige-se a articulação entre os profissionais que atuam no processo de ensino, planejando e executando ações metodológicas que permitam aos estudantes, público da Educação Especial, a superação das barreiras impostas pela condição social da deficiência”.

Além do mais, perguntou-se às professoras se os planejamentos das atividades levavam em consideração os conhecimentos e habilidades das duas profissionais atuantes em classe comum, a professora de Educação Especial e a professora de classe comum. Verificou-se que 38,1%, ao responderem “concordo” e 9,5% “concordo totalmente”, demonstraram planejar as atividades de modo a fazer uso das habilidades e conhecimentos de ambas.

Contudo 33,3% responderam “não concordo e nem discordo”, 14,3% “discordo”, 4,8% “discordo totalmente”, quantidade significativa de profissionais que, mesmo estando juntas em classe comum, estão na contramão de um processo educacional pautado na colaboração. Deste modo, a atuação em classe comum sem planejamento, utilização e promoção de ações em parceria entre as profissionais incide em práticas obsoletas à Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Doravante, “o trabalho do professor de ensino comum deve ser análogo ao do professor de Educação Especial” (Teixeira, 2021, p. 41).

Por outro lado, quando indagadas se compartilhavam as responsabilidades para assegurar a participação de todos os estudantes, 9,5% concordaram totalmente, 42,9% concordaram, 28,6% não concordaram e nem discordaram, e 19% discordaram. Notou-se que 52,4% do total das professoras compartilhava as responsabilidades no sentido de estimular a participação dos estudantes, mas não no planejamento das atividades em conjunto.

Assim sendo, quando indagadas se as professoras de Educação Especial possuíam conhecimentos a respeito das experiências, contextos culturais e especificidades dos estudantes PEE para fundamentar seus planejamentos, tanto as professoras de classe comum quanto as professoras de Educação Especial, ao responderem a essa pergunta, concordaram (47,6%) ou concordaram totalmente (28,6%).

Quanto às práticas das professoras baseadas nas estratégias de Ensino Colaborativo, a partir da entrevista inicial com aplicação do questionário, notou-se a necessidade delas de compreensão e entendimento do conceito e aplicabilidade do Ensino Colaborativo em suas práticas dentro da classe comum, pois a maioria informou desconhecimento.

Entretanto, ao indagá-las se utilizavam o Ensino Colaborativo como uma forma de aprender uns com os outros, 28,6% concordaram, 33,3% não concordaram e nem discordaram, 19% discordaram e 15,3% discordaram totalmente.

Tais resultados revelaram que as professoras, em sua totalidade, possuem conhecimentos insuficientes acerca do Ensino Colaborativo para sua implementação. A partir das respostas das professoras, notam-se divergências de concordância entre os pares, principalmente, entre as práticas existentes nos diferentes contextos escolares lócus da pesquisa.

Em se tratando dos estudantes PEE, da diversidade de estudantes com suas necessidades, especificidades e particularidades individuais, hoje fortemente presentes nos contextos escolares, visualiza-se que “[...] muito se tem propagado acerca do respeito às diferenças individuais, entretanto muitas ações existentes intramuros escolares têm demonstrado o oposto: permanece certa discrepância entre o discurso e a ação” (Machado, 2017, p. 28).

## 6.6 ÓBICES DURANTE A SEGUNDA ETAPA DE PESQUISA

Durante os meses de novembro e dezembro de 2023 ocorreram entraves quanto à continuidade e implementação da segunda etapa de pesquisa, as sessões reflexivas. Tais entraves se deram devido ao bloqueio de acesso do pesquisador ao interior das escolas para dialogar e prosseguir com a pesquisa junto das professoras participantes, haja vista que o pesquisador fazia parte de um movimento pacífico em prol da valorização dos profissionais do magistério, reivindicando o pagamento do piso nacional do magistério, qualidade da educação, recursos humanos, pedagógicos etc.

Cabe mencionar, a partir do ocorrido e de modo reflexivo com os pensamentos de Paulo Freire (2001, p. 21), “que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade”. Portanto, nas afirmativas de Freire (2001), frui-se:

O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. O respeito a estes direitos é dever daqueles que têm o comando em diferentes níveis de poder, sobre a atividade de que fazemos parte. Sua responsabilidade exige deles ou delas que cumpramos os nossos deveres. O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. Irresponsabilidade de Presidentes, de Ministros, de Eclesiásticos, de Diretores, de Magistrados, de Legisladores, de Comandantes, de Fiscais, de Operários. A impunidade é a regra. Aplauda-se o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão. Obviamente, a superação de tais descabros não está nos discursos e nas propostas moralistas, mas num clima de rigorosidade ética a ser criado com necessárias e urgentes transformações sociais e políticas. Transformações que, por sua vez, vão viabilizando cada vez mais a posta em prática de uma educação voltada para a responsabilidade. Voltada, por isso mesmo, para a libertação das injustiças e discriminações de classe, de sexo e de raça. (Freire, 2001, p. 44).

Nesse sentido, a participação do pesquisador no movimento pacífico, em uma luta justa, democrática e com viés estritamente visando ao bem comum para os discentes e docentes do município, se configurou nada mais do que democracia viva, busca pela valorização, mormente, a qualidade da educação, na qual o ser professor e a sua atuação na busca de

[...] educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la (Freire, 2001, p. 24).

Posto isto, para prosseguir com a pesquisa, dialogou-se com a orientadora de pesquisa e o grupo de estudos GP-FOREESP em busca de novos caminhos para a sua consolidação, já em percurso de reta final. Definiu-se a finalização da escolha das participantes, das escolas e meios de comunicação com as participantes da pesquisa. Durante os meses de fevereiro e março de 2024, o pesquisador retornou às escolas nas quais ocorreram diálogos com os gestores, coordenadores e professoras sobre os entraves e os novos caminhos delineados para a pesquisa.

A partir de então, também foram finalizadas as análises das respostas das professoras nos questionários da fase diagnóstica. Desse modo, com as análises das respostas na primeira

etapa de pesquisa, constatou-se que das 28 professoras que aceitaram participar, as quais totalizariam 14 duplas (dupla: uma professora de classe comum e uma professora de Educação Especial), somente quatro professoras poderiam participar da pesquisa, por serem professoras efetivas e continuarem trabalhando juntas desde o início da pesquisa, no ano de 2023.

Portanto, definiu-se como ponto de partida a análise dos documentos (planejamento anual, plano de aula, plano de atendimentos educacional individualizado etc.) elaborados pelas professoras no planejamento das ações desenvolvidas em classe comum para os estudantes PEE e demais estudantes. Assim sendo, após as análises, procederam-se diálogos com as professoras sobre os pressupostos do Ensino Colaborativo, os quais oportunizaram a construção de planos de aulas colaborativos com base nas estratégias de Ensino Colaborativo para a compreensão, o entendimento e possível inserção/aplicabilidade em classe.

## 6.7 CONSUMAÇÃO: ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS

Durante o mês de abril de 2024 foram realizadas visitas às escolas para diálogos e recolhimento dos documentos utilizados e elaborados pelas professoras PSC05, PAEE05, PSC09 e PAEE09. Além do mais, sucederam-se as análises dos planejamentos/planos de aulas semanais elaborados e aplicados em classes pelas professoras durante o mês de março.

Inicialmente, para a elaboração dos planos de aula, de acordo com relatos da PCS05, as professoras de classe comum analisaram os livros didáticos recebidos para o ano letivo de 2024, os quais folhearam, leram e posteriormente fizeram anotações das habilidades de cada disciplina, comparando-as com as habilidades trabalhadas no ano de 2023.

Dessa maneira, elaboraram o planejamento anual por bimestre, o qual contém as unidades temáticas, habilidades, objetos de conhecimento, procedimento didático e avaliação para cada bimestre, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Paulista.

Neste momento, a partir do relato da PAEE09, notou-se que a professora de Educação Especial não participou da elaboração do Plano Anual Docente – PAD, haja vista que a responsabilidade da elaboração do PAD é da professora de classe comum. A professora de Educação Especial elaborou o portfólio do estudante PEE contendo os documentos: anamnese, avaliação diagnóstica, ficha de observações iniciais, rotina semanal, Plano Educacional Individualizado, ajustes curriculares etc.

Isto posto, ao dialogar com as professoras PSC05, PAEE05, PSC09 e PAEE09 e recolher os documentos elaborados e utilizados em classe comum, deu-se início às análises com a finalidade de identificar tendências, padrões ou anomalias. Para analisar os planos de aulas, PAD e PEI (Anexos E, F, G, H e I), fixou-se como categorias de análise: flexibilização, adaptação, similaridades, intencionalidade e estratégias adotadas: acadêmicas, sociais ou comportamentais.

### **6.7.1 Flexibilização**

Nos planos de aula não foi possível identificar se durante o planejamento, execução e avaliação ocorreram flexibilizações dos conteúdos.

### **6.7.2 Adaptação**

Durante as visitas realizadas à escola, a PAEE05 destacou que o estudante PEE com TEA não necessitava de adaptações em suas atividades, assim realizava as atividades propostas pela PSC05 com certa autonomia. No contexto de atuação da PAEE09, as atividades do estudante PEE com PC necessitavam de adaptações constantes.

### **6.7.3 Similaridades**

Por meio dos Planos de Aula, pôde-se constatar similaridades. Os Planos de Aula elaborados pela PSC05 e PSC09 são nomeados como Pauta da Semana – contendo o mês, dias da semana, dias do mês, mês, turma –, na qual, nos dias da semana, descrevem-se as atividades a serem realizadas no dia. Foram identificados padrões estabelecidos: “rotina: oração, músicas”, aula com especialista em “Educação Física, Artes, Inglês” que haveria no dia, e Língua Portuguesa com a temática a ser trabalhada e Matemática com a atividade do dia; vez ou outra citava-se “Livro – páginas”.

Já os Planos de Aula elaborados pela PAEE05 e PAEE09 são nomeados como Desenvolvimento das Atividades – Ensino Fundamental, contendo a identidade e informações pessoais do estudante PEE e data e registro da atividade realizada no dia. Foram constatadas similaridades com o Plano da PCS05 e PSC09, por conter registros idênticos (rotina, mês, dias da semana, dias do mês, mês, turma, na qual, nos dias da semana, descrevem-se as atividades a serem realizadas no dia etc.). Todavia, verificou-se que no Plano de Aula das

PAEE05 e PAEE09 se dá o registro do que houve no dia, não sendo possível visualizar o desenvolvimento da atividade de modo claro, com as possíveis flexibilizações, apoios ofertados etc.

#### **6.7.4 Intencionalidades**

Constatou-se nos documentos as intencionalidades estabelecidas pelas profissionais PSC05, PAEE05, PSC09 e PAEE09 com base no desenvolvimento integral dos estudantes, fixando as habilidades e os objetos de conhecimentos previstos na BNCC.

#### **6.7.5 Estratégias adotadas: acadêmicas, sociais ou comportamentais**

Nos Planos de Aulas das professoras PSC05 e PSC09, foram observados os registros acadêmicos das atividades a serem desenvolvidas no dia com todos os estudantes. Foram fixadas a área do conhecimento, as atividades e o desenvolvimento, no entanto, o plano não revelou as necessidades sociais e comportamentais do estudante PEE que exigiam seu apoio ou intervenções pontuais.

Diante do exposto, para melhor compreensão do processo de elaboração dos documentos utilizados pelas professoras participantes da pesquisa, realizou-se uma entrevista individual contendo onze perguntas, elaboradas com base no Roteiro “Somos realmente co-professores”, por meio do *Google Meet*, com as professoras PAEE05, PSC05, PAEE09 e PSC09. Eis, a seguir, as onze questões:

- Como se desenvolve o trabalho entre professoras de Educação Especial e professoras de classe comum dentro da classe comum?
- Como é o trabalho da professora de Educação Especial? O que vocês fazem, organizam, planejam?
- Qual a diferença do plano de vocês, plano da classe e plano de Educação Especial?
- Realizam-se adaptações das atividades?
- Utiliza-se comunicação alternativa?
- Conseguem planejar juntas?
- Existem momentos em que aquela que auxilia o estudante PEE é a professora de classe comum?

- Na sua experiência, enquanto professora de Educação Especial, acredita que conseguiu planejar aula em conjunto com a professora de classe comum alguma vez?
- Existe – e disponibilizariam – uma atividade que planejaram juntas para clareza, compreensão e entendimento do trabalho desenvolvido?
- Se for perguntado aos estudantes quem é a professora deles, responderão que é a professora de sala comum ou que têm duas professoras?
- Você já conhecia o conceito de Ensino Colaborativo?

Dessa maneira, prosseguiu-se a entrevista, individualmente, com diálogos em busca de clareza e compreensão do trabalho desenvolvido pelas professoras participantes da pesquisa. Quando se indagou à professora PAEE09 como desenvolvia seu trabalho como professora de Educação Especial dentro da classe comum, ela relatou:

Quando o Gustavo iniciou a pesquisa no ano passado, eu estava com um aluno com Paralisia Cerebral – PC, cadeirante, fiquei com ele do primeiro ao quinto ano, porque ele era bem comprometido e não tinha muitas professoras de Educação Especial, efetivas, então a gente se formou juntos. Bom, como ele estava há muito tempo comigo, então, eu já entendia muita coisa, conseguia deixar ele com os grupos da classe porque ele gostava de participar, assim eu ajudava a professora de sala. Passei por várias professoras nesses anos, tive diversos problemas, professores que efetivaram e depois precisaram mudar de horário e no lugar vinha professor substituto que ficava por um período, então, quem acabava ficando com a sala era eu, porque já conhecia a turma. Nessa temporada de professores substitutos, trocavam comigo, eu participava com elas fazendo algum plano usando livros, mostrando como fazia, e quando veio a professora efetiva, ela me mandava o plano e eu fazia a adaptação para eles, porque tinha os agregados, além do aluno PC, tinha outros alunos com muita dificuldade que eu ajudava. As vezes a professora saía, eu ficava com a sala, ou, muitas das vezes eu saía para ajudar outra turma quando professores faltavam e não tinha professor para substituir, eu ajudava e ele ficava com a professora de sala, ela se virava também (PAEE09).

Revela-se a partir do relato da professora PAEE09, o trabalho desenvolvido inicialmente próximo aos princípios do Ensino Colaborativo, o qual prevê a predisposição das professoras em colaborar, trocar de papéis e, até mesmo, trabalhar com base no planejamento conjunto. Todavia, identificou-se que as práticas, por muitas vezes, ocorreram nos momentos de emergência e improvisado para atender à demanda do dia, “sendo este [trabalho] visto como assistente neste contexto” (Stopa, 2021, p. 54).

Cabe mencionar um ponto de esclarecimento, haja vista que ambas as profissionais promoveram colaboração em momentos esporádicos devido a emergências, o que não se desenha inteiramente como Ensino Colaborativo. Stopa destaca que:

[...] Tais práticas acabam sendo associadas ao Ensino Colaborativo, e que por vezes acaba sendo confundido com outras práticas inclusivas como Sistema de Bidocência por exemplo, prática largamente presente no espaço educacional e que se difere por não possuir os mesmos objetivos e envolver a atuação de dois docentes, com

qualquer outra formação ou dupla, que não seja composta pelos professores do ensino comum e o Educador Especial. (Stopa, 2021, p. 56).

Nota-se, então, que no trabalho desenvolvido pela professora PAEE09 existia a colaboração, no sentido de ajuda e de rápida tomada de decisão, para atender à demanda escolar, na qual se depararam com a falta de professores, o que, segundo Stopa (2021), caracteriza os “entraves para a efetivação da política de inclusão escolar”. Ademais, a autora salienta que “o baixo investimento em contratação de profissionais ou professores especializados e/ou equipes multidisciplinares para atuação na sala comum” tem sido o empecilho de novos avanços e qualidade nos serviços ofertados (Stopa, 2021, p. 16).

Em continuidade, ainda quando indagada sobre o trabalho desenvolvido, a PAEE09, revelou:

Esse ano estou com outro aluno, que também tem bastante dificuldade, não fala, precisa de apoio direto, tem enfermeira junto, por conta de ele usar traqueostomia. Eu faço as atividades em sala com ele, às vezes eu levo-o para o banheiro, se eu percebo a respiração dele ou alguma coisa fora do normal, levo-o até a enfermeira que fica na salinha de apoio e ela me ajuda. Dentro da classe, apesar da dificuldade dele, ele também fica no grupo, a professora fica com ele quando preciso sair, então, todo mundo fica participando, mas, a maior parte do tempo, eu faço a adaptação e dou apoio para turminha que precisa (PAEE09).

Pode-se perceber, a partir da fala acima, o desenho do cenário de atuação das professoras em classe comum: a professora de Educação Especial trabalhava quase o tempo todo ao lado do estudante PEE, e a professora de classe comum aproximava-se, apoiava ou dialogava com o estudante PEE somente em momentos em que a professora PAEE09 precisava sair da classe.

No entanto, o fato de a PAEE09 realizar as adaptações para o estudante PEE e auxiliar os demais estudantes com dificuldades coaduna com os princípios do Ensino Colaborativo, o voluntarismo, a parceria nas ações. Contudo, mesmo com essa inicial articulação de colaboração, será que as professoras estavam atuando com Ensino Colaborativo? Veja o relato da PAEE09, quando perguntada como organizavam o trabalho, se planejavam, o que faziam etc.

A professora faz o plano e manda no começo da semana, ou no final de semana que ela termina. Ai, eu faço o plano de aula da semana. Não é tudo que eu consigo fazer com ele, então, ela, por exemplo, na parte de matemática como é muito diferente a sequência do quinto ano que eu estou para o que ele está fazendo, eu costumo trabalhar o que ele entende, que é mais com materiais que usam tinturas, imagens, mas ai eu faço adaptação de acordo com a atividade que ela tá fazendo. Então, ela trabalha matemática, eu faço matemática com ele, aí ela muda, vai para história, eu pego algumas imagens de celular. Meu armário é cheio de muamba, eu carrego tudo comigo, então, assim, sempre tenho alguma coisa que ela passa e eu me organizo para trabalhar com ele, com o mesmo conteúdo só que do jeitinho que ele

consegue entender, só que ele tem a dificuldade que não consegue observar, ele não presta muita atenção, ele gosta de brincar com outras coisas, então, eu chamo atenção dele, mas costumo ficar dentro da sala, só saio quando percebo a necessidade dele, está cansado, então, vamos pegar água, vamos ao banheiro e retornamos (PAEE09).

Nota-se no relato que o trabalho desempenhado pela PAEE09 se desvelava na tentativa de oportunizar ao estudante PEE acesso aos conteúdos abordados em sala pela professora de classe comum. Entretanto, por mais que seja o mesmo conteúdo, com “adequação”<sup>21</sup> para o estudante PEE, percebe-se, a partir da fala “sempre tenho alguma coisa que ela passa e eu me organizo para trabalhar com ele”, que as atividades que passavam por “adequações” eram realizadas e adequadas no dia, ou seja, elas não planejavam em conjunto.

Portanto, de acordo com as afirmativas de Amaral (2018), para que o Ensino Colaborativo esteja presente nos contextos escolares,

[...] é necessário não só material humano qualificado, mas disposição dos professores em trabalhar uns com os outros, condição principal para que o trabalho colaborativo aconteça. Para tanto, é preciso que os professores assumam mutuamente responsabilidades relativas às questões pedagógicas como planejamento, adaptação curricular (quando necessário) e avaliação (Amaral, 2018, p. 31).

Para compreender o relato da PAEE09 sobre adequação, indagou-se como se realizava a adequação das atividades, e ela reiterou que

A professora faz o plano e manda no comezinho da semana, ou no final de semana que ela termina. Ai, eu faço o plano de aula da semana. Não é tudo que eu consigo fazer com ele. Acredito que tem alguns casos que a gente precisa fazer adaptação, não dá para fazer a mesma aula conjunta sempre, mas estou tentando fazer essa aproximação sempre (PAEE09).

Verificou-se, portanto, que para atender o estudante PEE, diferentemente do que acontecia, tanto a PAEE09 como a PCS09 necessitavam antecipadamente “identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes, definir recursos pedagógicos, de acessibilidade, estratégias e equipamentos específicos”. (Silva, 2020, p. 120). Propiciavam, assim, um processo de escolarização aos estudantes PEE ou não, ademais, um trabalho assertivo entre as duas professoras por meio da atuação conjunta. Quanto a isso, questionou-se a PAEE09 se conseguiam planejar juntas, e ela destacou:

Olha é bem complicado, esse aluno que estou é complicado, tudo tem que ser com apoio. Quando é mais a parte de Arte ou quando é alguma pesquisa, a gente pesquisa junto e vai conversando e mandando ideias. Ela manda para mim pelo Whats App o plano, eu faço a vistoria para poder trabalhar com ele e já separo as atividades (PAEE09).

---

21 Terminologia utilizada pela participante PAEE09.

Diante do exposto, pode-se inferir, de acordo com Silva (2020), que:

[...] É importante apontarmos que dentre as maiores dificuldades de constituir um trabalho colaborativo no âmbito da cultura escolar, certamente não vêm da má vontade dos professores, ou da sua suposta resistência às mudanças. Analisar superficialmente essas configurações são vazias e desprovidas de crítica social, sobretudo, porque são ocultadoras de realidades mais complexas que se enraizaram historicamente na cultura profissional e organizacional das escolas e na cultura docente. Destacamos que a ação política traduzida e vivenciada na escola, onde predominam culturas profissionais alicerçadas ao individualismo e a colegialidade artificial, não devem ser vistas como “posturas” ou “decisões individuais” atribuídas à atividade docente e profissional, o que buscamos desvelar é que no âmbito macropolítico envolvem dimensões estruturais e no âmbito da cultura escolar há indícios determinantes no modo como professores e profissionais da escola devem estar organizados. Portanto, romper com culturas escolares tradicionais e excludentes requer também rupturas com condições político-estruturais e organizacionais que incidem sobre a manutenção de tais culturas (Silva, 2020, p. 210).

A partir desse excerto do estudo de Silva (2020), compreende-se que o trabalho desenvolvido entre as professoras acontecia com fatores limitantes, foco nas dificuldades e limitações do estudante PEE, horário de HTPC. A PAEE09 buscava alternativas para conseguir planejar as atividades do estudante PEE de acordo com as atividades enviadas pela professora de classe comum pelo aplicativo WhatsApp.

Dessa maneira, como as professoras trocavam mensagens por meio de um aplicativo, compartilhando os planos de aulas, levantou-se a seguinte questão: se enxergavam diferenças entre o plano da classe comum e o plano de Educação Especial. No relato da PAEE09:

A rotina seria a mesma, os horários seriam os mesmos, a diferença de atividade, que eu não consigo trabalhar com ele, escrever no livro, porque ele não pega no lápis, então uso tintas, mas tudo no caderno numa folha à parte. Tenho o portfólio dele, vou montando com atividades, mas a maioria é tudo no caderno que a família mandou. Uma das dificuldades é que não tem livro para todo mundo, às vezes tiramos xérox, ou a gente conversa e vou separando materiais e pego adaptados para ele- (PAEE09).

Constatou-se aqui, novamente, a energia desprendida pela PAEE09 em buscar alternativas para trabalhar com o estudante PEE. Ela relatou ainda que os planos possuíam a rotina diária igual, todavia, as atividades eram realizadas de maneiras diferentes, muitas das vezes, atividades feitas com base nas dificuldades do estudante, e não em conformidade com o livro didático. E revelou ser um desafio enfrentado por elas a não existência de livro para todos.

Para Silva (2020, p. 210), o “âmbito da cultura escolar envolve ainda rupturas com culturas docentes individualizadas, isoladas e fragmentadas em favor de culturas docentes colaborativas”. Assim, ela enfatiza a necessidade de se romper com as culturas individualizadas arraigadas nos contextos escolares para dar espaço e adentrar na cultura

escolar com práticas colaborativas e uma cultura de cooperação. Nesse sentido, encontram-se as estratégias de Ensino Colaborativo, que oportunizam um processo de ensino baseado na parceria e na atuação conjunta, colaborativa, entre os docentes.

No quesito parceria, questionou-se a PAEE09 se, durante as aulas, existiam momentos em que a professora de classe comum, PSC09, auxiliava o estudante PEE, e ela respondeu que:

Em alguns momentos, são poucos, um exemplo, ficam só para gente poder registrar alguma atividade, ou também, outro exemplo: a professora está passando um vídeo complementar, ele não ficaria quietinho no lugar para poder prestar atenção no livro ou no vídeo. Então, ela fica com ele, eu aproveito esse momento para dar uma saída, assim ela se senta ao lado dele, vai mostrando as imagens do livro para ele, ou conversando baixinho explicando ou relatando o que está passando no vídeo– (PAEE09).

A partir do relato acima, identificou-se a urgência em oportunizar às professoras da rede Municipal de Ensino, lócus de pesquisa, diálogos, formações e capacitações assertivas sobre o Ensino Colaborativo, para assim oportunizar e inserção de

[...] culturas docentes colaborativas que visem: o trabalho pedagógico entre classes comuns e AEE, a valorização do tempo e espaço para o trabalho colaborativo entre profissionais da escola, como atitude filosófica e modelo estrutural-organizacional pautados no trabalho colaborativo, para assegurar o desenvolvimento profissional, além de possibilitar a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem, refletindo diretamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes (Silva, 2020, p. 210).

Silva (2020), de modo claro, oportuniza enxergar a primazia da cultura colaborativa nos contextos escolares, ainda assim, para o trabalho colaborativo, as atitudes dos professores precisam se basear no conhecimento científico. Consequentemente, conseguirão uma transformação, a promoção da qualidade no processo de escolarização dos estudantes PEE ou não.

Isto posto, para retratar o processo de escolarização como ação docente que prevê a oferta de ensino com qualidade, perguntou-se à PAEE09 se utilizava alguma comunicação alternativa, haja vista que havia mencionado que o estudante PEE possuía Paralisia Cerebral, não fazia contato visual e não se comunicava verbalmente. Em resposta, frisou:

Eu trabalho com as fichas PECS, falei com a mãe, com a família, solicitei para eles o que trabalhavam em casa, na clínica e na fono, para tentar fazer o mesmo, ela conversa, mas tudo baseado no desenvolver dele, principalmente no focar. Eu tenho ficha na carteira, coloco algumas no armário para ele poder também observar, vou mostrando o tempo todo (PAEE09).

A partir de seu relato, questionou-se com qual frequência utilizava as PECS, e ela revelou que:

Eu trabalho, mas não é muito, como ele tem dificuldade de observar, no contato visual, é difícil, às vezes conseguir fazer com que ele me dê algum retorno. Então, é na base da insistência o tempo inteiro, ele fica das 13h às 17 h, antes era adaptado o horário, fazia o horário diferenciado. Então é assim, comer junto, ir ao banheiro, preciso pedir pra alguém ficar com ele para eu ir ao banheiro, ele precisa de atenção, alguém o tempo todo ao lado– (PAEE09).

Ademais, complementou dizendo:

Em relação ao conteúdo, nunca foi feito, então sei lá, você vai pegar uma aula que o tema é frutas, alimentação, se não chegou a fazer as PECS para ele de alimentação, pego desenho, eu tenho vários, várias atividades que eu fui fazendo no decorrer do ano que é por minha conta, não são PECS, então, são imagens dos livros deles mesmos. Quando acaba o ano, o livro fica na escola porque a família não leva ou porque sobrou, então, eu vou recortando e guardo, eu tenho muita coisa assim de livro mesmo, alfabeto, alfabeto que coleí ímã atrás, como eu preciso que ele foque, tenho um tablado que é como se fosse um ferrinho lá né, que eu coloco na frente dele, então eu consigo erguer e vou fazendo assim para ele ver– (PAEE09).

Percebe-se que a PAEE09, em todo o trabalho desempenhado, buscava ao máximo oportunizar ao estudante PEE acesso aos conteúdos abordados em classe comum, e com poucos recursos reinventava-se e redefinia suas práticas no dia a dia. Um trabalho valoroso, no entanto, nas afirmativas de Amaral (2018):

O compartilhamento de responsabilidades, que deve haver no trabalho realizado de forma colaborativa na escola, pode ser uma alternativa às necessidades que o atual modelo inclusivo pede, práticas diferenciadas de ensino que possam contemplar a todos os estudantes. Assim, possibilita que docentes desenvolvam juntos estratégias de ensino que facilitem o processo de aprendizagem das crianças com deficiência e/ou NEE que estão chegando às escolas (Amaral, 2018, p. 25).

Assim sendo, nota-se que o trabalhado desenvolvido pela PAEE09 se dava de maneira isolada, individual, com poucas interações, não havendo compartilhamento de responsabilidades e desenvolvimento de estratégias em conjunto. Para Amaral (2018), o trabalho colaborativo baseia-se no compartilhamento, na busca por alternativas, práticas diferenciadas para atender não somente aos estudantes PEE, mas a todos os estudantes, em um processo de escolarização na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, quando se indagou se a PAEE09 conseguia auxiliar estudantes além do PEE, nos seus relatos identificaram-se indícios de compartilhamento inicial de responsabilidades, todavia, sem planejamento prévio, pois foram momentos de emergência e necessidades básicas diárias:

Consigo. Às vezes as crianças precisam de algum apoio, então, eles vêm até mim. A professora avisa, quando a professora PAEE09 estiver trabalhando com ele, espera um pouquinho, quando ele der uma folga, aí pode. Às vezes eu faço grupos, coloco ele em dupla, ele com outro colega, eles até disputam para sentar-se junto. Quando eu saio, também deixo eles ajudarem, ele não fica só comigo não, eu dou trabalho para as crianças também– (PAEE09)

Percebe-se pelo relato a inclusão do estudante PEE de modo assíduo, com o envolvimento dos pares na socialização e interação com ele, entretanto, em momentos esporádicos, de apoio, estritamente para a PAEE09 poder auxiliar estudantes que apresentavam dificuldades na realização da atividade proposta pela PCS09.

Diante do exposto, viu-se que as práticas da PAEE09 em deixar o estudante PEE com os demais colegas da turma em momentos esporádicos, mencionados como “às vezes”, não desvela um processo de escolarização qualitativo assíduo, mas quantitativo, repleto de tentativas imediatistas dentro do cenário escolar experienciado e vivenciado por elas, um contexto tomado por barreiras atitudinais, haja vista o não compartilhamento de ideias, planejamentos, atividades, sobretudo, a falta de professores mencionada pela PAEE09. Observe o relato a seguir:

A professora de inglês é por dia, então eu não tenho muito a rotina dela, ela não envia. Aqui professor eventual tem muito, porque demorou nesse ano para convocar os professores, a gente acabou ficando desfalcado. Então, assim, ela faz atividade, exemplo, teve um dia que ela trabalhou a temática aniversário, eu fui pegando as atividades que tinham imagens com fotos sobre, não trabalho especificamente o inglês com ele– (PAEE09).

Identificou-se, então, que ocorriam durante as aulas de Inglês, atividades paralelas entre as professoras, mas, de certo modo, a PAEE09 realizava aproximações temáticas das aulas para o estudante PEE. Não se trabalhava a mesma atividade, todavia, ela não o deixava de fora e ofertava atividades diferenciadas, adaptadas.

Dessa maneira, a atividade realizada pela PAEE09 com o estudante PEE, a partir das fotos compartilhadas expostas na Figura 13, demonstra intencionalidade e significado, corroborando com os exercícios propostos no livro didático, os quais exigiam que os estudantes buscassem na memória, associações e assimilações entre as formas e sólidos geométricos com os objetos, construções, paisagens etc.; assim como identificassem por que o personagem separou os sólidos geométricos em dois grupos.

Observa-se na Figura 13 uma das atividades compartilhadas pela PAEE09, na qual identifica-se a adaptação<sup>22</sup> da atividade do livro didático de matemática para a atividade realizada com o estudante PEE:

---

22 Terminologia utilizada pela professora PAEE09.

**Figura 13** – Atividade de matemática adaptada



**Fonte:** Foto do Acervo da PAEE09 (2024).

Revelou-se, a partir dos planos de aulas e fotografias compartilhadas pela PAEE09, que a atividade adaptada, assim nomeada por ela, apresentou intencionalidade, na qual o estudante PEE precisou separar as figuras em grupos, ademais, trabalhou-se com ele a nomeação, o pareamento, a associação e a assimilação.

Entretanto, evidencia-se que as práticas adotadas entre a PAEE09 e a PSC09, individuais, são práticas construídas culturalmente e estão arraigadas no contexto escolar, as quais precisam de ressignificação para eliminar as barreiras atitudinais, as mais difíceis de quebrar; vide consciência, predisposição, quebra de paradigmas, empenho, estudo etc. Para Santos (2021),

A proposta de atuação conjunta de professores de ensino comum e especial, desafia todo um contexto construído historicamente, em que professores de ensino comum conduzem suas turmas de forma individual, planejam, executam e avaliam o ensino sozinhos, possuem sua sala, mobiliário e materiais didático pedagógicos; enquanto que os professores de educação especial, também individualmente, planejam, executam e avaliam o ensino para os alunos identificados como público-alvo da educação especial, em espaços e tempos determinados e a parte da realidade de classe comum. Um dos principais desafios atuais consiste em modificar esse contexto em que os professores trabalham de forma individual e independente uns dos outros (Santos, 2021, p. 33).

Posto isto, concebe-se que, no processo de escolarização dos estudantes PEE com a inserção do Ensino Colaborativo, a atuação conjunta é uma das principais bases dessa estratégia auspiciosa. Nesse sentido, considera-se de extrema relevância a visão dos estudantes sobre a atuação das professoras, e então, indagou-se à PAEE09 como os estudantes

responderiam se lhes fosse perguntado quem era a professora deles; responderiam que é a professora de classe comum ou que têm duas professoras?

Ah, eles vão a maioria falar que são as duas, ou senão, falarão assim, tem a professora PSC09 e a Tia PAEE09 do aluno PEE, eles falam que eu sou do aluno PEE. Eles falam que a outra pode até dar bronca, mas no final, sou a tia mesmo– (PAEE09).

Compreende-se, a partir deste relato, que, embora a PAEE09 tenha desempenhado seu papel com tentativas de colaboração, ambas as professoras realizaram suas funções de modo individual, ou seja, não ocorreram compartilhamento de responsabilidades, troca de papéis, parceria assídua, mormente, planejamento conjunto. Uma vez que, se tivesse ocorrido o trabalho colaborativo das PSC09 e PAEE09, os estudantes as reconheceriam como professoras da classe comum, que atuavam juntas em sistema de colaboração.

Entretanto, não se pode negar a existência de parceria entre as professoras, pois ocorreram momentos propícios para o fortalecimento dessa ação, mas, para consolidar-se como Ensino Colaborativo, exige-se preparo, estudo e conhecimento dessa estratégia para sua implementação de modo assertivo.

As professoras PSC09 e PAEE09 revelaram não possuir conhecimento sobre o Ensino Colaborativo, quando indagadas se conheciam ou trabalhavam com ele:

A gente faz, mas por nome a gente não sabia, depois, conforme a gente vai estudando, o Gustavo foi falando, explicando, a gente vê que faz sem saber o que é– (PAEE09).

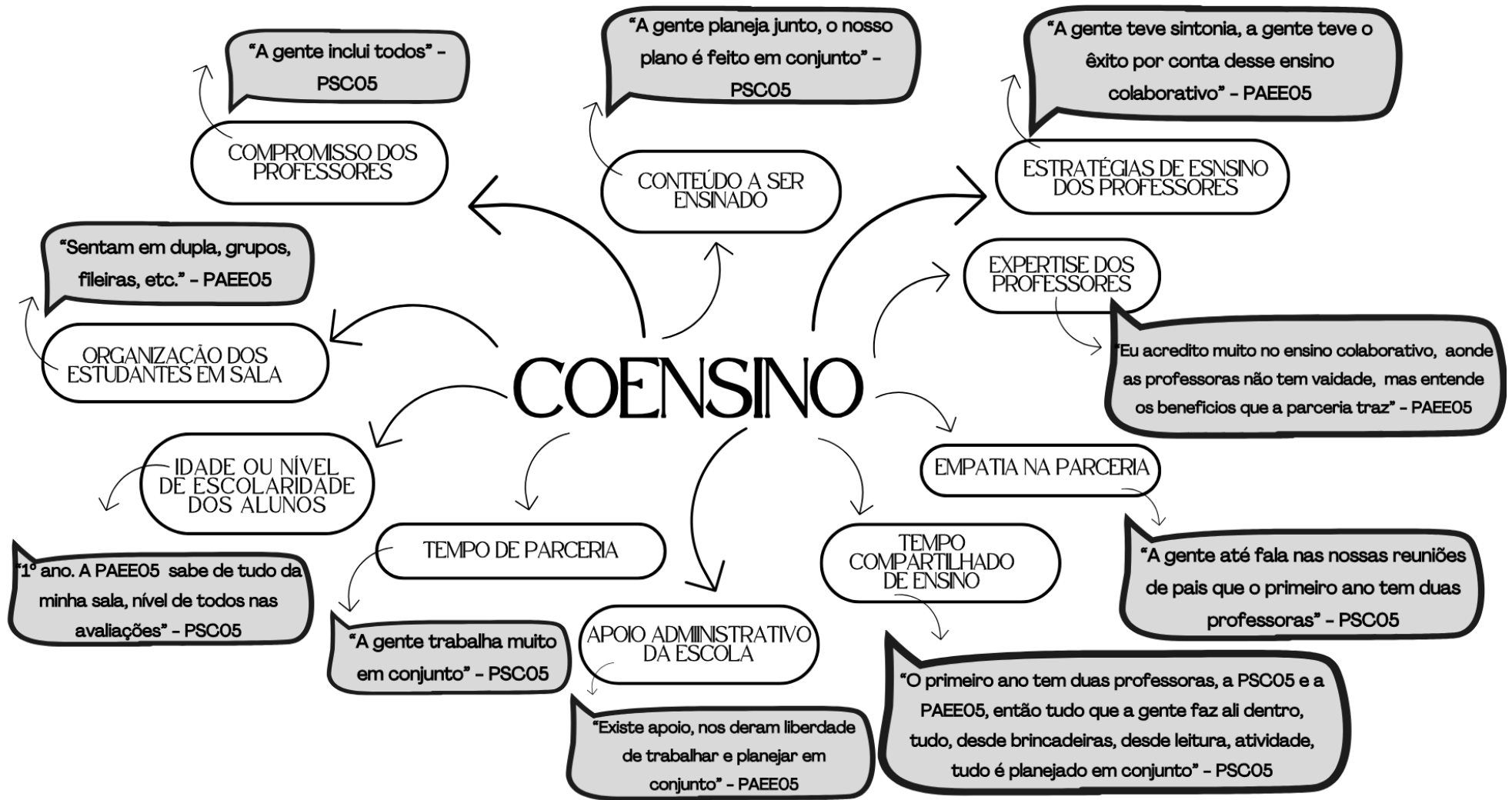
Acredito que não– (PSC09).

Diante do exposto, constataram-se evidências empíricas sobre a extrema importância de constituir formações iniciais de professores de modo assertivo, com currículos contemporâneos que abarquem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Práticas Inclusivas e, sobretudo, Ensino Colaborativo. Ademais, políticas públicas que fortaleçam a promoção da Educação para todos, sem discriminações (Inostroza Inostroza, 2021).

Nas afirmativas de Shaffer e Brown (2015), é indispensável o progresso profissional dos professores de Educação Especial e de classe comum para, assim, oportunizar um processo de escolarização aos estudantes PEE com qualidade e êxito. Nesse ínterim, Strogilos, Stefanidis e Tragoulia (2016) salientam que o desenvolvimento profissional, quando relacionado à implementação das estratégias de Ensino Colaborativo, contando com apoio da gestão escolar, é uma mola propulsora para burilar as práticas dos professores e constituir culturas inclusivas nos contextos escolares.

Destarte, os planos de aulas compartilhados e as informações obtidas durante a entrevista final com a dupla de professoras PSC05 e PAEE05 revelaram que elas trabalhavam colaborativamente, que as práticas adotadas por elas coadunavam com as premissas do Ensino Colaborativo na Prática - ECNP. Por meio da colaboração, as professoras PSC05 e PAEE05 desempenhavam seus papéis dentro da classe comum, e demonstraram, a partir de seus relatos, aspectos dos fatores do Coensino estabelecidos por Friend e Hurley-Chamberlain (2007), destacados na Figura 14: dez fatores do coensino conectados com parciais falas das professoras durante a entrevista. Deste modo, constata-se a existência dos princípios do Ensino Colaborativo nas práticas das professoras PSC05 e PAEE05.

Figura 14 – Mapa mental dos fatores do coensino e falas parciais das professoras PSC05 e PAEE05



Fonte: Elaborado pelo autor com base no estudo de Friend e Hurley-Chamberlain (2007).

Isto posto, demonstra-se que a PSC05 e PAEE05, durante suas práticas, dialogavam, colaboravam, planejavam etc., ou seja, práticas em consonância com os dez fatores do Coensino estabelecidos por Friend e Hurley-Chamberlain (2007). Ademais, estavam em sintonia com os sete fatores para o sucesso do Coensino descritos por Argueles, Hughes e Schumm (2000) (tempo para planejamento em conjunto, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo) e realizavam suas funções consoantes a estes fatores de sucesso, o que se testemunha a partir de seus relatos.

Ao indagar a PSC05 como era desenvolvido o trabalho junto da PAEE05 em classe comum, ela relatou:

Ó, é assim, a PAEE05 já está comigo há três anos em classe, a gente trabalha muito em conjunto, então assim, tudo que eu planejo eu vejo uma semana antes e entrego para PAEE05, o aluno da PAEE05 que não é só dela né, é aluno do primeiro ano, nosso aluno. Ele faz as mesmas atividades que a sala faz, se precisa adaptar alguma coisa, às vezes ele tem alguma dificuldade motora, ela adapta, mas são poucas as coisas que necessita de adaptação... Ele é incluído 100%, a gente até brinca, ele não tem regalia, ele não tem privilégios, então o que os outros 20 alunos fazem, ele também faz, então, se é uma aula em que os alunos têm que ir até a lousa, ele também vai, se é uma aula de recorte, faz essa aula da mesma maneira, com os mesmos objetivos, lógico que às vezes adapta alguma coisa ou outra, mas são poucas as coisas, tudo que a sala faz, ele também faz- (PSC05).

Portanto, para entender o trabalho desenvolvido pelas professoras, questionou-se se o trabalho em conjunto mencionado pela PSC05 se dava por meio de organizações e planejamentos em parceria. Em sua resposta, enfatizou:

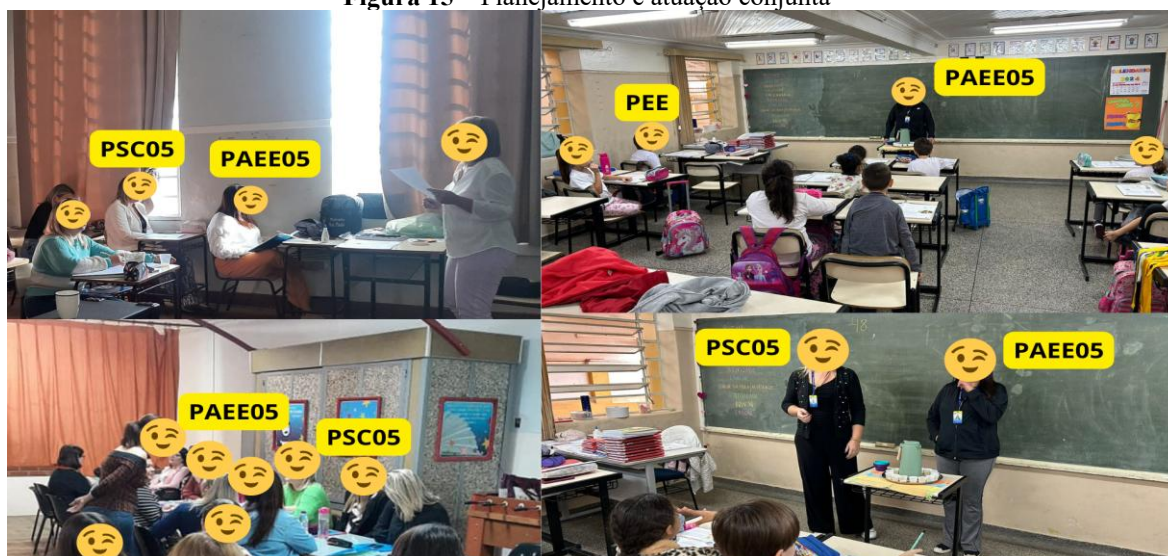
A gente planeja junto, então assim, quando a gente vai trabalhar alguma coisa, aí PAEE05 ó, semana que vem eu tô pensando em trabalhar tal coisa, eu vou trabalhar isso, isso e isso, aí ela vem com as ideias. Ah, então, por exemplo, esse ano né, pensando na sala e nas limitações do aluno PEE, dialogamos e pensamos vamos fazer assim para ele poder participar, então o nosso plano ele é feito em conjunto. O contrário também existe, a PAEE05 me diz, o aluno PEE está precisando trabalhar alguma coisa que puxe mais pra coordenação motora, vamos fazer essa aula? - Vamos! Daí a gente inclui todos, então todos vão fazer essa aula, então, a gente a gente tem muito isso de planejar junto, nossa aula ela é planejada em conjunto. A gente até fala nas nossas reuniões de pais que o primeiro ano, tem duas professoras, a PAEE05 não é professora do aluno PEE, é professora do primeiro ano, eu não sou professora dos outros 20 alunos, eu sou professora do primeiro ano, então, o primeiro ano tem duas professoras. Então, tudo que a gente faz ali dentro, tudo, desde brincadeiras, desde leitura, atividade, tudo é planejado em conjunto- (PSC05).

Assim sendo, denota-se que as professoras desempenhavam seus papéis em parceria, com compromisso e empatia, e sobretudo, flexibilidade e habilidades de comunicação estavam presentes. Ao ouvir a PSC05 dizer: “ela vem com as ideias”, “o contrário também existe, a PAEE05 me diz” ou “a gente até fala nas nossas reuniões de pais”, identifica-se que

as professoras buscavam maneiras de partilhar ideias, conhecimentos, tempo para planejamento, conteúdo a ser ensinado e as responsabilidades dentro da classe comum.

Diante do exposto, para que se pudesse visualizar com clareza os papéis desempenhados pelas professoras, foram solicitados os registros das atividades planejadas, acima de tudo, realizadas em conjunto (a Figura 15).

**Figura 15 – Planejamento e atuação conjunta**



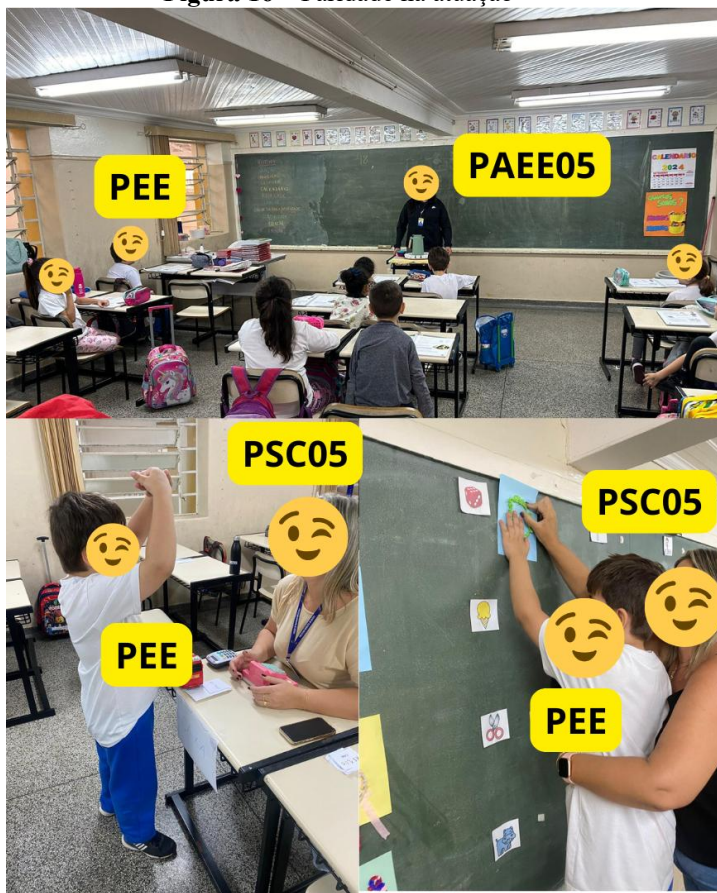
Fonte: Foto do acervo da PSC05 (2024).

A Figura 15, retrata três momentos vivenciados pelas professoras PSC05 e PAEE05: Reunião de Planejamento do Ano Letivo, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e a prática diária ministrando aulas com conteúdo atrativo e concreto. Nota-se que as professoras estão sempre juntas e prezam pela parceria e atuação conjunta em classe comum. A partir das fotos, observa-se a troca de papéis e a compatibilidade entre elas, especialmente, igual responsabilidade com os estudantes.

Nas afirmativas de Argueles, Hughes e Schumm (2000), é de suma importância os professores dialogarem sobre suas práticas, ideias, conteúdos, aprendizagem dos estudantes, assim como acerca da organização do trabalho e responsabilidades a serem desenvolvidas em todo o processo de ensino. Além do mais, para essas autoras, os professores de classe comum e os professores de Educação Especial precisam, durante a atuação em classe comum, ter paridade.

Nessa monta, a Figura 16 representa bem a paridade de compartilhamento do ensino, troca de papéis e importância entre as professoras PSC05 e PAEE05.

**Figura 16 – Paridade na atuação**



Fonte: Foto do acervo da PSC05 e PAEE05 (2024).

Presencia-se na Figura 16 a realização de troca de papéis entre as professoras, na qual a PAEE05 tomava à frente da classe como regente e a PSC05 realizava o AEE com o estudante PEE e auxiliava os demais estudantes da turma. Vale destacar que, ao analisar as Figuras 15 e 16, identificam-se práticas das professoras que coadunam com os três arranjos do Coensino de Vaughn, Schumm e Arguelles (1997): um professor/um assistente, ensino alternativo e equipes de ensino. Para Khairuddin, Dally e Foggett (2016), a colaboração entre as professoras é um elemento essencial para o sucesso da inclusão dos estudantes PEE na rede regular de ensino.

Nesse sentido, questionou-se as professoras PSC05 e PAEE05 se, no planejamento conjunto, enxergavam seus planos de aulas como iguais ou diferentes, além do mais, se realizavam adaptações das atividades para o estudante PEE. A PSC05 relatou:

Eu não vejo diferença, eu vejo adaptações de acordo com as necessidades do aluno PEE, mas diferença, não, o aluno PEE realiza tudo que a sala faz, tudo eu planejo tá dentro do plano dele, de acordo com as necessidades dele, lógico né– (PSC05).

Já a PAEE05 destacou:

Eu não vejo diferença, é 100% igual. A gente não muda muita coisa, primeiro ano não tem muito o que mudar, não tem muitas coisas para mexer, porque o aluno PEE ele não necessita muito de apoio na parte pedagógica, mas, sim, na coordenação motora e comportamento– (PAEE05).

Em vista disso, solicitou-se à PAEE05 que esclarecesse como desenvolvia as atividades para o estudante PEE, já que havia mencionado que realizava poucas adaptações, somente quando necessitava. E solicitou-se também que partilhasse sua prática por meio de um relato durante a entrevista ou fotografias, ademais, se utilizava comunicação alternativa, e ela relatou:

Não utilizamos comunicação alternativa, ele responde bem os comandos, ele consegue, ele entende os comandos, ele mostra pra gente o que ele quer, consegue falar. O aluno PEE necessita de muita adaptação na parte motora, então, eu tenho esse olhar, essa sensibilidade, porque a criança ela te mostra do que ela é capaz e do que ela precisa, então ele mesmo vai nos dando sinais eu vou adaptando. Então, é mão sobre mão, fazendo com que ele se desenvolva. É o recorte com tesoura pegando na mãozinha dele até ele adquirir força para segurar também um lápis, um movimento de pinça– (PAEE05).

Como evidência de sua prática com o estudante PEE com TEA, a PAEE05 enviou fotos das atividades realizadas em classe comum. A partir das fotos e planos de aula, identificou-se que as atividades foram planejadas e pensadas para todos, sem distinção, e dessa forma, todos os estudantes, sem exceção, realizaram as atividades propostas pelas professoras PSC05 e PAEE05. Junto das fotos da Figura 17, a PAEE05 sinalizou uma atividade na qual precisou realizar adaptação para o estudante PEE concretizar.

**Figura 17 – Atividades**



**Fonte:** Foto do acervo da PSC05 e PAEE05 (2024).

Nota-se que as atividades realizadas pelo estudante PEE são as mesmas dos demais estudantes da turma. Conforme o relato das professoras PSC05 e PAEE05, as atividades da Figura 17 são: raspadinha da leitura na lousa (treino da leitura e escrita de palavras e frases), parlenda em EVA (treino da leitura para composição da escrita correta da parlenda), *Shopee* do 1º ano (lojinha de brinquedos para trabalhar sistema monetário), parlenda fatiada (recorte e colagem no caderno), aula com ervas aromáticas (sensações) etc.

Nesse conjunto de atividades compartilhadas, a atividade “parlenda fatiada Corre Cotia” necessitou de adaptação, na qual a PAEE05, recortou e colou imagens das cenas para que o estudante PEE, com seu auxílio verbal, identificasse as partes da parlenda, fizesse associação com as imagens da cena, fizesse a montagem na ordem correta e a colasse no caderno de sala.

A partir do exposto, pode-se inferir que a parceria estabelecida entre as professoras e a troca de experiências, existente em classe comum, HTPIs e HTPCs, surtiram bons resultados. Todavia, isso exigiu tempo e planejamento para as práticas adotadas (Amaral, 2018), haja vista que, se elas não tivessem a oportunidade de planejar em conjunto, dialogar, trocar ideias, partilhar os saberes e papéis, os resultados não seriam positivos e as práticas se revelariam tradicionais formas de ensino, veladas formas de segregação/exclusão.

Portanto, para finalizar a entrevista e checar a veracidade da atuação conjunta das professoras PSC05 e PAEE05, indagou-se: se perguntássemos aos estudantes do 1º ano em que lecionavam quem era a professora deles, o que responderiam? Ambas relataram:

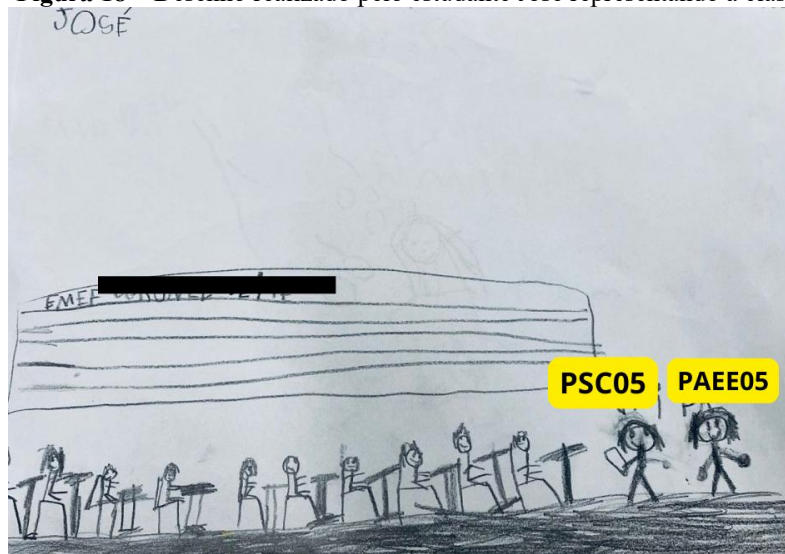
A tia PCS05 a tia PAEE05, até mesmo em relação aos pais, eu ganho presente dos pais, não é só do PEE, é de todos, se eles têm alguma dúvida eles só olham, se eles veem que eu tô com algum aluno, eles vão direto na PAEE05, eles não ficam esperando, eles já vão direto ali na mesa da PAEE05, a PAEE05 ajuda eles voltam, aí o outro vê se eu tô de boa, eles vêm comigo, se a PAEE05 está com alguém eles vêm comigo, se eu tô com alguém eles vão na PAEE05, então é como se tivesse duas professoras na sala mesmo, e às vezes eu tenho que ficar até brava, eu falo vocês não estão vendo que a tia PAEE05 tá ajudando o aluno PEE agora, espera um pouco. Então, é 100% que a resposta seria a tia PCS05 e a tia PAEE05. Ah! Essa dupla não pode separar não– (PSC05).

Ambas, nunca foi e não será fácil, confesso para você que foi uma conquista, porque tanto com a parte dos pais dos alunos, quanto da escola em si demorou para eu ter esse espaço, mas hoje eu posso falar para você que sim– (PAEE05).

Nas visitas seguintes à escola para coletar os planos de aulas elaborados pelas professoras PSC05 e PAEE05, perguntou-se aos estudantes quem era a professora deles, e solicitou-se que fizessem um desenho representando a classe. Os desenhos realizados por três estudantes (Figuras 18, 19 e 20) evidenciaram a realidade da atuação conjunta entre as

professoras, corroborando, como evidência e congruência, os relatos da PSC05 e PAEE05 durante a entrevista final.

**Figura 18** – Desenho realizado pelo estudante José representando a classe



**Fonte:** Foto do acervo da PSC05 e PAEE05 (2024).

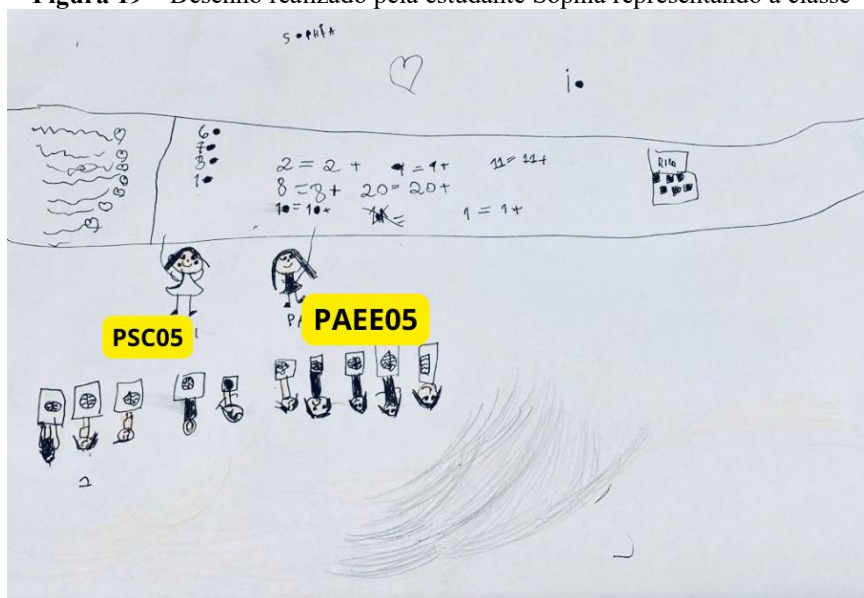
Elucida-se, a partir da Figura 18, a parceria e atuação conjunta das professoras, prática que favorece o processo de escolarização dos estudantes PEE. Tal prática adotada, de acordo com Ziviani (2016, p. 49), oportuniza “criar e recriar possibilidades e caminhos para conduzir as demandas e tensões que possivelmente aparecerão, bem como também poderão produzir novos conhecimentos, práticas e caminhos que favorecerão as relações e a inclusão escolar”.

Além do mais, a prática das professoras corrobora com as afirmativas de Capellini e Zerbato (2019), enfatizando que o Ensino Colaborativo

É um trabalho de parceria de dois profissionais, licenciados para ensinar, que atuam como co-professores, sendo um o “educador geral do ensino comum” e o outro, um “educador especial”. Ambos participam plenamente, embora de formas diferentes, do processo de ensino e aprendizagem. O professor de ensino comum mantém a responsabilidade primária, em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto o educador especial se responsabiliza pelas estratégias de promoção desse processo (Capellini; Zerbato, 2019, p. 38-39).

Nesse sentido, os caminhos trilhados pelas professoras PSC05 e PAEE05 demonstram êxito na colaboração, haja vista que a estudante Sophia também representou em seu desenho (Figura 19) a existência de duas professoras ministrando aula em parceria, partilhando suas ideias, saberes, responsabilidades etc.

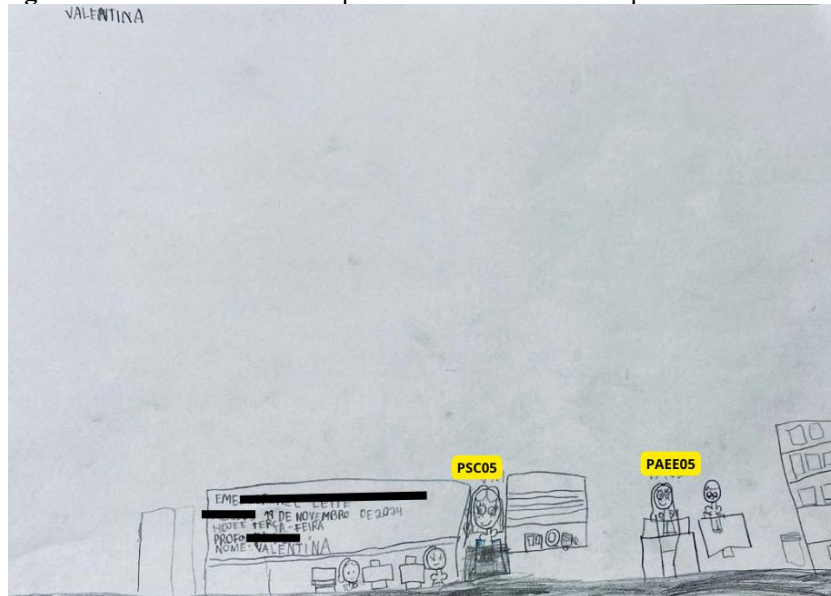
**Figura 19** – Desenho realizado pela estudante Sophia representando a classe



Fonte: Foto do acervo da PSC05 e PAEE05 (2024).

À vista disso, na Figura 20, a estudante Valentina representou a classe com uma disposição representativa quanto à atuação da PAEE05. Para melhor compreensão, questionou-se a estudante sobre a disposição registrada no desenho, solicitando-lhe que relatasse como enxergava as aulas e as professoras dentro da classe comum. Para Valentina, a professora estava em um momento de atividade com o estudante PEE, atividade que exigiu adaptação e apoio individual.

**Figura 20** – Desenho realizado pela estudante Valentina representando a classe



Fonte: Foto do acervo da PSC05 e PAEE05 (2024).

Quanto à atuação da professora de Educação Especial dentro da classe comum, representada nas Figuras 18, 19 e 20, de acordo com Ferro (2021, p. 40) “a presença do professor de AEE nas instituições escolares está em concordância com a proposição de uma escola inclusiva”. Dessa forma, propicia-se uma Educação na Perspectiva Inclusiva.

Gately e Gately (2001) salientam que o estágio colaborativo, na atuação com o Ensino Colaborativo, se dá quando os professores adquirem confiança, intimidade, comunicação aberta e assídua. Isto posto, as práticas das professoras PSC05 e PAEE05, que comungam suas responsabilidades dentro da classe comum, harmonizam-se com o estágio colaborativo.

Por conseguinte, concluiu-se a entrevista com a seguinte indagação: Você já conhecia o conceito de Ensino Colaborativo? A PSC05, revelou:

Acho que assim, sem saber nome, a gente sempre trabalhou assim, desde que eu estou na prefeitura. Entrei em 2009, a minha briga sempre foi essa, eu não admito que tire o aluno PEE da sala, eu não admito a fala ‘ele tá nervoso, eu vou tirar’, digo não, você não vai tirar, ele vai ficar aqui dentro, ele vai aprender se comportar como os outros, talvez ele demore um pouco mais. Então, essa sempre foi a minha briga, tiveram algumas auxiliares de Educação Especial que trabalharam legal comigo, mas a PAEE05 foi a que mais se encaixou, a gente pensa da mesma maneira, sem saber o conceito, né, sem saber que a gente estava fazendo isso, nós trabalhamos colaborativamente, porque acreditamos que a inclusão acontece dessa maneira. Sempre falamos, se fosse meu filho, eu não desejaria que meu filho ficasse numa salinha separado, isolado, não tivesse contato com os amigos dele, né, eu não gostaria que tirassem meu filho da sala porque ele está atrapalhando, ele não atrapalha, temos que aprender a conviver com todas as diferenças que existem e que existirão em nosso meio sempre. Então, assim, eu não sabia do conceito, eu não conhecia, mas já trabalhava assim e já brigava muito para que isso acontecesse na rede desde 2009– (PSC05).

Por sua vez, a professora PAEE05, enfatizou:

Ah, já ouvi falar sobre em HTPC, entendo que é essencial, que é importantíssimo. Sem o Ensino Colaborativo você não consegue êxito. Não tem como você desenvolver um trabalho paralelo da sua professora, não existe, na minha cabeça não existe, tem que ser colaborativo, por mais que a criança tenha dificuldade, você tem que arrumar um jeito de fazer a inclusão 100% ali de trabalhar juntas, a professora de Educação Especial tem que conhecer o aluno, professora de classe comum tem que conhecer a classe, e vice-versa. Eu acho que não existe separação, tem que ser, sim, dessa forma, é o conceito de trabalhar junto que você vai obter o êxito em tudo, vai desenvolver o todo, todo mundo se desenvolve plenamente– (PAEE05).

Com estes relatos, conclui-se que as professoras PSC05 e PAEE05, mesmo sem conhecer verdadeiramente o conceito do Ensino Colaborativo, em suas práticas colaborativas de atuação conjunta, dentro da classe comum, prática adotada pela rede municipal de ensino, lócus de pesquisa, realizaram implementações de estratégias que estão em consonância com as premissas do Ensino Colaborativo.

Constataram-se assim práticas exitosas baseadas na parceria e atuação conjunta tomadas no cerne dessa estratégia tão auspiciosa para a escolarização dos estudantes PEE,

como o planejamento, a compreensão e a troca de papéis, responsabilidades e ideias. Todavia, as professoras PSC09 e PAEE09, diante dos relatos e práticas externadas, apresentaram limitações e desafios quanto à compreensão e implementação do Ensino Colaborativo, haja vista que ambas não possuíam conhecimentos sobre o assunto.

Entretanto, sem saber, ou tampouco ouvir falar assiduamente, externaram práticas com indícios de parceria e tentativas de colaboração. Vivenciaram entraves devido às demandas de emergência do contexto escolar que as cercavam, e um exemplo disso é a falta de professores relatada. Nessas ocasiões, a PAEE09 precisava substituir outra professora, deixando o estudante PEE para socorrer outras classes comuns.

As formações iniciais, em suas diferentes áreas da ciência, não contemplam em seus currículos a Educação Especial, a qual, segundo Grazzinoli (2022, p. 27),

[...] é um campo de saber que perpassa todas as modalidades educacionais, como preconiza a PNEEPEI/2008 e já deveria ser contemplada de forma mais pontual nas formações iniciais, sendo garantida nos currículos universitários como conteúdo indispensável à formação dos profissionais de educação e não campo de estudo eletivo ou para formações posteriores, como cursos de extensão e/ou especializações. A educação caracteriza-se como um direito inalienável de qualquer cidadão. Assim sendo, os currículos formativos das universidades não podem se furtar de contemplar a Educação Especial como tema fundamental de estudo, conquanto a realidade seja distante do pretendido (Grazzinoli, 2022, p. 27).

Para Amaral (2018, p. 28), “pensar na perspectiva inclusiva, como um modelo de educação, é vislumbrar a escola como um espaço onde é depositada a esperança de uma sociedade em transformação, que aponta para uma real educação para todos”. Portanto, a prática adotada pelo município lócus de pesquisa e as práticas desempenhadas pelas professoras permitem entrever esperanças e uma maré de possibilidades, na plenitude do diferencial existente, do AEE dentro da classe comum, o que outorga um processo de escolarização de modo qualitativo e isonômico.

Sem embargo, evidencia-se a necessidade de formação inicial e continuada em serviço para os professores da rede municipal de ensino sobre o Ensino Colaborativo, haja vista que, das 24 participantes iniciais da pesquisa, somente uma dupla, com pouco conhecimento, trabalhava com práticas que coadunam com o Ensino Colaborativo. Outrossim, demanda práticas inovadoras no contexto de classe comum para a ascensão de práxis exitosas, a partir, de verdadeiras implementações.

Vale lembrar que a ciência tem avançado em suas diversas áreas, no quesito Educação, e surgem novas estratégias, conceitos, práticas etc., contudo, as políticas públicas existentes não possuem força para assegurar mudanças significativas e acabam engavetadas. As instituições de ensino continuam com metodologias de ensino tradicionais, tecnicistas, pouco

progressistas, e o que se deseja é uma Educação para todos, Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Isto posto, a seguir será apresentado o último capítulo deste estudo, as suas Considerações Finais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nunca somos velhos demais para definir outro objetivo  
ou para sonhar um novo sonho.  
—C.S Lewis*

Partindo da realidade constatada – em que professoras de Educação Especial do município lócus da pesquisa atuam no AEE dentro da classe comum, junto das professoras de classe comum, todavia, sentando-se ao lado dos estudantes PEE ao fundo da classe, com pequenas ações voltadas às práticas colaborativas – verifica-se que tal contexto fortalece o distanciamento entre as professoras no planejamento, parcerias, compartilhamento de ideias e responsabilidades, delimitando-se suas práticas pedagógicas em ações fragmentadas, paralelas, com os estudantes PEE e demais estudantes da classe comum.

À vista disso, esta pesquisa teve por objetivo analisar como se desenvolviam as práticas pedagógicas das professoras de classe comum e das professoras de Educação Especial ao atuarem juntas dentro da classe comum, em um sistema de colaboração, com os estudantes PEE. Além do mais, a partir de interlocuções com as professoras participantes da pesquisa, estas descreveram as práticas pedagógicas das professoras de Educação Especial e daquelas de classe comum com os estudantes PEE.

Assim sendo, observou-se que as práticas pedagógicas adotadas em classe comum pelas professoras, vez ou outra, realizavam-se através de ações de parceria, contudo, timidamente, esporadicamente, com um diálogo aqui, outro acolá, mas sem um aprofundamento em interlocuções reais e próximas à realidade dos estudantes PEE e demais estudantes da classe comum. O que se notou, a partir das percepções das professoras acerca do Ensino Colaborativo, é que elas não têm um conhecimento lídimo desse modelo de ensino promissor para a realização do AEE dentro da classe comum.

Cabe mencionar que, em maioria, as professoras somente ouviram falar algo sobre o Ensino Colaborativo de modo sucinto, seja em palestras ou em HTPC. Evidenciaram em suas respostas a necessidade de compreensão do que é o Ensino Colaborativo, desde o conceito até sua aplicabilidade e exequibilidade dentro do contexto escolar, por ser um ensino auspicioso para a escolarização dos estudantes PEE e demais estudantes não elegíveis à Educação Especial.

Em contrapartida, por meio dos documentos apresentados por uma dupla de professoras pôde-se constatar, durante seus trabalhos, práticas exitosas, estas desempenhadas

a partir do planejamento conjunto, comunicação aberta, partilha de ideias, compartilhamento das responsabilidades e práticas que coadunam com os arranjos do Coensino.

Desse modo, constatou-se que na rede municipal de ensino, lócus de pesquisa, por mais que exista o grande diferencial – professoras de Educação Especial com formação (Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial) atuando no AEE dentro da classe comum junto das professoras de classe comum –, as práticas de unidade escolar para unidade escolar são divergentes. Das 28 participantes da pesquisa, pertencentes a três escolas municipais, somente 10 professoras relataram ter algum conhecimento básico sobre Ensino Colaborativo e 18 revelaram que não conhecem a estratégia, tampouco ouviram falar sobre ela.

Destarte, das 10 professoras que relataram ter algum conhecimento sobre Ensino Colaborativo, exclusivamente 04 delas de fato trabalhavam em parceria, as professoras PSC05, PAEE05, PSC09 e PAEE09, e destas, as professoras PSC05 e PAEE05 tinham pouco conhecimento, mas, com atuação conjunta desenvolvida, trabalhavam em parceria. Já as professoras PSC09 e PAEE09 estavam no estágio inicial e tinham visões fragmentadas e simplificadoras, considerando-se as práticas desempenhadas e o desconhecimento das estratégias de Ensino Colaborativo.

A partir da construção do rastreamento inicial para a implementação do Ensino Colaborativo, os quatro estágios do ECNP, assim como as dez bases cruciais para que o processo de implementação do ECNP obtenha sucesso, possibilitaram interpretações e generalizações sobre suas limitações e implicações nas instituições de ensino lócus de pesquisa, entre as quais se destacam: a) Quanto ao Ensino Colaborativo, existem ainda atribuições ao seu conceito e implementação de modo frágil, superficial, suscitando novos desafios e limitações; b) Práticas desempenhadas pelos professores têm foco nas dificuldades e limitações dos estudantes, e não em suas competências e habilidades; c) Há tensão na qualidade de ensino ofertado aos estudantes PEE, práticas de colonização e secessão; d) Faltam recursos humanos e recursos didáticos para atender a todos os estudantes; e) Estruturas físicas deficientes das instituições de ensino, salas de aulas etc.; f) Paradigmas arraigados culturalmente quanto ao papel do professor de Educação Especial; g) Formação inicial (Graduação) equiparada com os avanços da Ciência em suas ementas, fomentando práticas inovadoras de inclusão no contexto da classe comum; h) A Gestão Escolar deve compor entre suas prioridades o Ensino Colaborativo como estratégia promissora na escolarização dos estudantes PEE e demais estudantes não elegíveis à Educação Especial; i) Deve-se inserir no Projeto Político Pedagógico propostas que endossem ações de implementação do ECNP; j)

Cabe aos estados e municípios incumbirem-se o papel de criadores de legislações que assegurem a inserção do Ensino Colaborativo no Estatuto do Magistério; k) Oferta de formação continuada em serviço, no tocante à ECNP, para oportunizar aos professores experiências e capacitação para implementação de práticas inclusivas; l) Atenuação do capacitismo e assistencialismo voltados aos estudantes PEE; m) Ressignificação do currículo escolar em conformidade com as especificidades dos estudantes e seus contextos de vida.

Levando-se em conta os reveses e possibilidades citados acima, considera-se relevante a resignificação das práticas adotadas, acima de tudo, arraigadas nos contextos escolares, pois verificou-se que as instituições continuam propagando ações de ensino tradicionais. A existência de professores de Educação Especial dentro da classe comum não endossa a qualidade do ensino ofertado, tampouco a colaboração entre os professores, tendo em vista que a colaboração exige predisposição entre os pares, sem predileções, e mais empenho e anelo pelo hodierno modo de ensino evidenciado pela ciência, visando ao progresso da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Conclui-se, então, que a maioria das professoras possuía conhecimentos prévios, o que, inicialmente, corrobora para a implementação do Ensino Colaborativo. Vale ressaltar, o município em que a pesquisa foi realizada possui um diferencial: as professoras de Educação Especial são graduadas em Pedagogia e Especialistas em Educação Especial, e atuam no AEE dentro da classe comum.

Dessarte, cabe ao Executivo e ao Legislativo do município criarem e instituírem políticas públicas educacionais com a inserção do Ensino Colaborativo na área funcional, no Estatuto do Magistério, no Plano Gestor de Ações da SME etc. para oportunizar interlocuções de aperfeiçoamento dos conhecimentos do quadro de servidores municipais da Educação ao implantar as estratégias de Ensino Colaborativo: a) a partir do estudo conceitual, b) da inserção de práticas inclusivas inovadoras de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no contexto de classe comum, e c) da promoção da implementação do Ensino Colaborativo, para assim, reverberar nos contextos escolares práticas atitudinais, abordagens universalistas, desvelando-se a qualidade do ensino e um entendimento autêntico do que é inclusão, sobretudo, ofertando uma Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva para escolarização de todos os estudantes.

Ressalta-se que este estudo está longe de ser uma utopia, haja vista que apresenta caminhos e preceitos científicos de exequibilidade do Ensino Colaborativo. Todavia, não se exime dos desafios e limitações de sua implementação, devido às lacunas presentes nos contextos escolares. Destarte, a participação de professoras que trabalham em sistema de

colaboração dentro da classe comum evidencia ser um diferencial, espécime tempestivo para a escolarização dos estudantes PEE.

Em se tratando da escolarização dos estudantes PEE, a amostra deste estudo não é representativa, em sua totalidade, das professoras participantes, deste modo, é imperativo redarguir, tendo em vista compreender e visualizar as práticas realizadas por um maior número de professoras, levando-se em consideração que 24 professoras, participantes iniciais da pesquisa, não puderam prosseguir por serem professoras substitutas temporárias e não permanecerem juntas de um ano para o outro. No entanto, a participação destas professoras no início da pesquisa oportunizou uma epifania das informações ofertadas, os dilemas e as contingências da implementação do Ensino Colaborativo.

Sublinha-se a necessária celeridade para a realização de concurso público visando à contratação de professores de Educação Especial, oportunizando a eles sua efetivação. Estima-se que no Brasil afora se deem do mesmo modo as contratações de profissionais qualificados. Por consequência, enseja-se a promoção e inserção de formações continuadas em serviço, nas quais as professoras obterão conhecimentos sólidos no tocante à práticas inclusivas inovadoras e às abordagens universalistas, sobretudo, das estratégias de Ensino Colaborativo.

Destarte, conquanto revelam-se neste estudo limitações, as centelhas e lampejos deste assomam inteligibilidade, *insights* e perspectivas sobre os reveses que dificultam a implementação do Ensino Colaborativo na prática docente. Assim sendo, que futuros pesquisadores possam aproveitar-se desses reveses e concebam estratégias assertivas que, sem dubiedade, oportunizarão evidenciar práticas exitosas com o uso do Ensino Colaborativo no contexto da classe comum.

## REFERÊNCIAS

- ALBARELLO, L. *et al.* Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais. **Lisboa Gradiva**, p. 84-116, 1997.
- ALGHAZO, E.; ALKHAZALEH, M. Collaboration between Special Education Teachers and Regular Education Teachers: Implications for *Professional Development*. **International Journal of Early Childhood Special Education**, v. 13, 2021.
- ALHOSSEIN, A; ALDABAS, R. Teachers' *Readiness and Training Needs for Using Co-Teaching in Inclusive Schools*. **Journal of Educational & Psychological Sciences**, v. 20, 2019. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/341838624\\_Teachers'\\_Readiness\\_and\\_Training\\_Needs\\_for\\_Using\\_Co-Teaching\\_in\\_Inclusive\\_Schools](https://www.researchgate.net/publication/341838624_Teachers'_Readiness_and_Training_Needs_for_Using_Co-Teaching_in_Inclusive_Schools)  
 Acesso em: 24 maio 2024.
- ALMEIDA, M. A. **Formação do professor para a Educação Especial: história, legislação e competências**. Educação Especial, Santa Maria, n. 24, p. 23-32, mar. 2012. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4912>. Acesso em: 03 de abr. de 2023.
- ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
- ALONSO, M. (Org.). **O Trabalho Docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AL-ZOUBI, S. M.; ALFAGIH, M. H.; AWAIS, B. E. Conscientização sobre a administração de co-ensino entre professores do programa de sala de recursos. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 21, . 7, p. 145–157, 2022. DOI:  
<https://doi.org/10.26803/ijlter.21.7.8>
- AMARAL, D. S. do. **As (im)possibilidades do Ensino Colaborativo nos anos finais do ensino fundamental**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2018. Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas.
- ARARUNA, M. R. **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 – UFC**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Orientadora: Rita Vieira de Figueiredo.
- ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal**, v. 79, n. 4, p. 48–51, 2000.

ARRIAGADA HERNANDEZ, C. R.; JARA TOMCKOWIACK, L.; CALZADILLA PEREZ, O. O. La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 47, n. 1, p. 175-195, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>

ASCH, S. Forming impressions of personality. **Journal of Abnormal & Social Psychology**, n. 63, p. 346-350, 1946.

BAIENSE, A. E. S. Percentual de alunos com deficiência matriculados em classes comuns ou especiais exclusiva no Brasil – 2015 a 2019. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e23011124763, 2022 (CC BY 4.0). ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24763>

BARBOSA, D. A. L. **Ensino Colaborativo**: contribuições para a inclusão escolar. 2020. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Orientadora: Elizabete Cristina Costa Renders.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano; tradução Rosaura Echenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BISSACOTTI, C. **Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva**. 2023. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, RS, 2023. Orientadora: Silvia Maria de Oliveira Pavão.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. Index for inclusion developing learning and participation in schools. 2. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm) Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm) Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2001> Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: DF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.4/2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 19 jul. 2021.

BROWN, N. B.; HOWERTER, C. S.; MORGAN, J. J. Tools and Strategies for Making Co-teaching Work. **Intervention in School and Clinic**, v.49, n. 2, p. 84-91, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451213493174>

BUSTAMANTE, M. F.; SOUZA, M. M. G. S. O Ensino Colaborativo e a Educação Inclusiva: possibilidades e desafios. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**. ano XIX, v. 1, n. 35, 2/2020.

CABRAL, L. S. A. *et al.* Formação de professores e Ensino Colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390-401, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043> Acesso em: 01 mar. 2023.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, São Carlos, 2015. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

CAMPOS, D. M. F. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa: contribuições no contexto da inclusão escolar**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Orientadora: Maria Marta Lopes Flores.

CAMPOS, É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ, 2016. Orientadora: Márcia Denise Pletsch.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2005. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Educação**, Porto Alegre, ano 27, n. 3, p. 597-615, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educare et Educare. Revista de Educação**. v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** Vera L. Messias Fialho Capellini, Ana Paula Zerbato. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019. 96p.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, *Campus* Araraquara, Araraquara, 2014. Orientadora: Maria Júlia Canazza Dall'Acqua.

CARAMORI, P. M. Formação em serviço de professores comuns e especializados e suas implicações na prática: uma experiência de consultoria colaborativa. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, 2016. 11(2esp), 1034-1047. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8941>. Acesso em: 05 out. 2023.

CARNEIRO, R. U. C. A construção da escola inclusiva a partir da consultoria técnica especializada. **Jornal Temas em Educação e Saúde**, v. 7, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9558>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CARVALHO, G. **Práticas inclusivas para a educação: possibilidades e desafios para os professores da rede estadual de educação do Espírito Santo**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso.

CARVALHO, M. G. M. **Formação de Impressões, Falsas Memórias e Efeito de Primazia**. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2012. Orientador: Leonel Garcia-Marques.

CHITIYO, J. Challenges to the use of coteaching by teachers. **International Journal of Whole Schooling**, v. 13, n. 3, p. 55-66, 2017.

COOK, L.; FRIEND, M. The State of the Art of Collaboration on Behalf of Students With Disabilities. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 20, n. 1, p. 1–8. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/10474410903535398>

COOK, L.; FRIEND, M. Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>

CONCEIÇÃO, J. S.; SANTOS, J. F. dos; MOURA SOBRINHA, Maria do Carmo Araujo; OLIVEIRA, Márjori Aparecida Rocha de. **A importância do planejamento no contexto escolar**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIADO-PLANEJAMENTO.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

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

CONDERMAN, G.; JOHNSTON-RODRIGUEZ, S. Beginning Teachers' Views of Their Collaborative Roles. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 53, n. 4, p. 235–244, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.4.235-244>

COSTA, L. G. S. **Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado - AEE**. 2021. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, 2021. Orientadora: Eliana Marques Zanata.

COSTA, C. R.; KIRAKOSYAN, L.; SEABRA JÚNIOR, M. O. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. **Revista Educação Online**, n. 21, p. 151-185, jan./abr. 2016.

COSTA, V. A. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: políticas e sistemas**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2007.

COSTA-RENDERS, E. C.; COUTINHO, R. I. D. O desafio do Ensino Colaborativo na escola inclusiva. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e706, 2024. DOI: 10.31639/rbpf.v16.i35.e706

COUTINHO, R. I. D' A. **O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva**. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023. Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.

CRISTOFOLINI, C. **Um estudo de memória social sobre o ensino colaborativo nos anos iniciais na EEB Castro Alves/Araranguá-SC**. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.

DAVID, L.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Ensino Colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2714> Acesso em: 01 mar. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DIAS, S. A. **Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2018. Orientador: Eduardo José Manzini.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Verbete: colaboração. [2024]. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/colabora%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 22 set. 2023.

DOUNIS, A. B. **Atividade docente e inclusão: as medições da consultoria colaborativa**. 2013. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

DUARTE, N. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**. Críticas as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Rio de Janeiro: 2004.

EBERSOLD, S. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. **Revista Educação Especial**, n. 33, p. 1-22. 2020.

FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 531-545, 2004.

FERRO, A. **A colaboração entre professoras para o ensino de matemática em classe com estudante autista**. 2021. 188f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociência e Ciências Exatas, Rio Claro, 2021. Orientadora: Miriam Godoy Penteadó.

FILGUEIRAS, R. G. **Os desafios da Educação Especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual**. 2023. 171f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) - Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2023. Orientadora: Aline de Menezes Bregonci.

FLUIJT, D.; BAKKER, C.; STRUYF, E. Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n. 2, p. 187–201, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125690>

- FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista UNESP, Marília, 2021. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira.
- FONTES, R. S. **Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin. Editores, 2013.
- FRANCOS, I. C. C. S. **Inclusão escolar: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio do trabalho colaborativo dos profissionais**. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Irati, 2023. Orientadora: Khaled Omar Mohamad El Tassa.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Orientadora: Maria Marta Lopes Flores.
- FRIEND, M.; COOK, L. Colaboração como um preditor para o sucesso na reforma escolar. **Journal of Educational & Psychological Consultation**, v. 1, n. 1, p. 69–86, 1990. DOI: [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0101_4)
- FRIEND, M.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D. **Is co-teaching effective?** CEC Today. Acesso em: 10 jan. 2007.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.
- GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding Coteaching Components. **Teaching Exceptional Children**, p. 40-47, 2001.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.
- GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PÁDUA, K. C. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3733>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. Estatística aplicada à educação: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. **Revista de Matemática e Estatística**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 107-126, abr. 2005.

GRAZZINOLI, R. X. **Ensino Colaborativo no município de Juiz de Fora**: Um estudo de caso. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela.

HAMYANI, S. A. Al.; AL-ASIRI, Hawazen. Attitudes toward co-teaching: Perspectives on general and special education teachers in Makkah. **International Journal of Advanced and Applied Sciences**, v. 10, n. 3, p. 157-166, 2023. Disponível em: <https://science-gate.com/IJAAS/Articles/2023/2023-10-03/1021833ijaas202303020.pdf> Acesso em: 27 ago. 2024.

HOLMQVIST, M.; LELINGE, B. Teachers' collaborative professional development for inclusive education. **European Journal of Special Needs Education**, v. 36, n. 5, 2020. 819–833. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842974>

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008. 136p.

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://leg.ufpi.br//subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

INGEN, S. V.; ALLSOPP, D.; BROUGHTON, A. J.; SIMSEK, O.; ALBRITTON, K.; WHITE, A. Como o compromisso com a Inclusão tem guiado a necessidade de uma maior colaboração nos Estados Unidos. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 167-180, 2018.

INOSTROZA, F. A. Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ**, Guadalajara, v. 11, n. 22, e08, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.828>

JORTEVEIT, M.; KOVAC, V. B. Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. **Teaching Education**, v. 33, n. 3, p. 286–300, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>

JURKOWSKI, S.; ULRICH, M.; MÜLLER, B. Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 1, p. 54–71, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449>

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. Os Quatro “Saberes” do Ensino Colaborativo. **Teaching Exceptional Children**, n. 36, p. 36-41, 2004.

KING-SEARS, M. E.; STEFANIDIS, A.; BERKELEY, S.; STROGILOS, V. Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis,

**Educational Research Review**, v. 34, 2021,100405, ISSN 1747-938X, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405>

KING-SEARS, M. E.; STROGILOS, V. An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 2, p. 162–180, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>

KHAIRUDDIN, K. F.; DALLY, K.; FOGGETT, J. Collaboration Between General and Special Education Teachers in Malaysia. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 909–913, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12230>

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Orientadora: Maria Amélia Almeida.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, P. H. G. **Formação docente para o Ensino Colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2022. Orientadora: Cicera Aparecida Lima Malheiro.

LIMA, W.; NORTHOVER, K.; HEWITT, G.; NEWELL-McLYMONT, E. F. **Teacher Collaboration: The Need for Trust in the Classroom Context** (4 de maio de 2021). Disponível em SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3839572>

LOPES, J. F. **O Modelo de Ensino Colaborativo à luz da perspectiva dos gestores: um estudo de caso**. 2021. 178 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciência e Letras, Araraquara, 2021. Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro.

LUCIO, J. S. S. **Inclusão Escolar: uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular**. 2021. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Filosofia) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2021. Orientadora: Polliana Pires do Carmo Alves Rocha.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (ed.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus. 2012. p. 27-54.

MACEDO, P. C. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. 171 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Orientadora: Rosana Glat.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Efeitos de uma Proposta de Consultoria Colaborativa na Perspectiva dos Professores. **Revista Meta: Avaliação**, [S. l.], v. 6, n. 18, p. 222-239, set./dez. 2014.

MACHADO, A. C.; BELLO, S. F.; ALMEIDA, M. A.; OLIVEIRA, S. F. A influência do contexto no alcance das metas em uma proposta de consultoria colaborativa. **Revista Educação em Questão**, v. 39 n. 25, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4017>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACHADO, P. R. **Práticas inclusivas para a escolarização do aluno com TGD: desenvolvimento de uma cartilha paradidática ilustrada**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017. Orientadora: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

MACHADO, M. L. S. **O Trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Orientadora: Francéli Brizolla.

MALDONADO-DIAZ, C. A. ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. **Perspect. educ.**, Valparaíso, v. 61, n. 1, p. 100-126, enero 2022. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292022000100100&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292022000100100&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 21 dez. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1217>

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS. 2004. Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...Bauru: USC**, 2004.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATTANA, D. P. **Práticas colaborativas e escola inclusiva: uma experiência de outros tempos e espaços escolares**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2023. Orientadora: Leandra Bôer Possa.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MARIN, M.; BRAUN, P. Desenho universal para a aprendizagem e diferenciação curricular. In: PLETSCHE, Márcia Denise *et al.* **Boletim de educação especial e inclusão escolar**. 2. ed. Nova Iguaçu/RJ: UFRRJ, 2018. v. 2, ano 2. p. 14-18.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDEIROS, S. A. **Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual**. 2023. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Orientadora: Flávia Roldan Viana.

MEDEIROS, A. Metodologia de pesquisa em educação em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 66-72, 2002.

MENDES, E. G.; *et al.* **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2023. 184p.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MENDES, E. G. Inclusão Escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L. (org.). **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal: EDUFERN, 2009. p. 19-51.

MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. p. 221-230.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. v. 1, 304p.

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

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Editora EdUFSCAR, 2014. 162p.

MENDES, M. T. S. **Ensino Colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Orientadora: Márcia Duarte Galvani.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem significativa**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

MOUCHRITSA, M.; KAZANOPOULOS S.; ROMERO, A.; GARAY, U. Colaboração entre professores de educação geral e especial em salas de aula inclusivas: uma revisão da literatura. **Journal of Education and Practice**, 2021.

MUNIZ, J. D. **Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Orientadora: Marcia Duarte Galvani.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, EUA: Paul. H. Brookes Publishing Co., 2014.

NETTO, M. M. F. C. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 2012. 290 f. Dissertação (Mestrado Educação Inclusiva). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/2009\\_1-544-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-544-ME.pdf). Acesso em: 05 set. 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf> Acesso em: 14 set. 2024.

OLIVEIRA, M. C. **Colaboração e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular**. 2018. 23 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Orientadora: Rosana Glat.

PANCOSOFAR, N.; PETROFF, J. G. Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 10, p. 1.043–1.053, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145264>

PASSOS, S. F. C. S. **Educação Inclusiva: Formação continuada na perspectiva do coensino**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Orientadora: Elenice Parise Foltran.

PAULINO, V. C. **Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Orientadora: Maria da Piedade Resende da Costa.

PAULSRUD, D.; NILHOLM, C. Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. **International Journal of Inclusive Education**, v. 27, n. 4, p. 541–555, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

PAZ, A. C. R. **Colaboração na educação especial na perspectiva da inclusão**: revisitando o conceito. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Orientadora: Sonia Lopes Victor.

PEREIRA, A. C. S. **Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula**. 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Orientador: Nassim Chamel Elias.

PEREIRA, R. M. R. **O trabalho Colaborativo no contexto da escola inclusiva**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2021. Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

PERON, C. F. F. **Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas**: processos psicológicos e pedagógicos. 2021. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Orientadora: Maria de Fatima Joaquim Minetto.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo. 1984.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. Marília ABPEE, 2012. 204p.

PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Co-teaching at school: a possible way for inclusive education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. e573146, 2018. DOI: 10.17648/rsd-v7i3.244

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014

PRAIS, J. L. S.; ROSA, W. S. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n4p414-423

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, São Carlos, 2012. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

RIBEIRO, A. G. S. **O coensino para a inclusão de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual**: intervenções colaborativas para a formação de professores no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Morais”. 2024. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024. Orientadora: Lívia da Conceição Cota Zaqueu.

RINALDO, S. C. O. **Possibilidades do Coensino com crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. 2021. 147 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021. Orientadora: Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

RIOS, E. C. C. S. **Colaboração família-escola na pandemia Covid-19: Alfabeto Móvel Imantado como apoio a criança com deficiência física**. 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Ciências, Bauru, 2022. Orientadora: Eliana Marques Zanata.

RODRIGUES, M. P. Evolução das matrículas de Educação Especial na educação infantil, fundamental e médio entre os anos de 2009 a 2020 no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, e23811124794, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.24794>

RODRIGUEZ ROJAS, F. F.; OSSA CORNEJO, C. J. Avaliação do trabalho colaborativo entre professores de escolas básicas de Tomé, Chile. **Estudar pedagógico [on-line]**, v. 40, n. 2, p.303-319, 2014. ISSN0718-0705. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

ROMANATTO, M. C. **O livro didático: alcances e limites**. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc>. Acesso em: 10 out. 2023.

RÖNN-LILJENFELDT, M.; SUNDQVIST, C.; STRÖM, K.; KORHONEN, J. Students' perceptions of co-teaching in the general classroom. **European Journal of Special Needs Education**, v. 39, n. 2, p. 311–326, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008>

ROSE, D. H.; MEYER, A. **A Practical Reader in Universal Design for Learning**. Harvard Education Press: Cambridge. 2006.

ROSE, D. H.; MEYER, A.; HITCHOCK, C. **The Universally Designed Classroom**. Harvard Education Press: Cambridge. 13. 2005.

ROSE, D. H.; MEYER, A. Teaching Every Student in the Digital Age. **Educational Technology Research and Development**, v. 55, n. 5, p. 521-525, 2002. DOI: 10.1007/s11423-007-9056-3

SABIA, C. P. P.; SORDI, M. R. L. Um olhar para a dimensão infraestrutura como uma das condições objetivas possibilitadoras da qualidade em escolas públicas. **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 127-152, jan./mar. 2021.

SAGREDO-LILLO, E. J.; BIZARRIA MUÑOZ, M. P.; CAREAGA BUTTER, M. Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. **Rev. Colomb. Educ.**, Bogotá, n. 78, p. 343-360, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>. Acesso em: 27 maio 2024.

SAHFFER, L.; THOMAS-BROWN, K. Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. **Journal of Education and Training Studies**, Redfame Publishing, v. 3, n. 3, May 2015 ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068. Published by Redfame Publishing URL: <http://jets.redfame.com>

SANTOS, D. C. C. F. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020. Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro.

SANTOS, K. S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando Ensino Colaborativo e diferenciado**. 2021. 232 f. Tese (Pós-Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, São Carlos, 2021. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

SANTOS, F. M. **Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do Atendimento Educacional Especializado em municípios paulistas**. 2019. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). – Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, São Carlos, 2019. Orientadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos.

SANTOS, M. P.; NASCIMENTO, A. G.; MOTTA, E. R.; CARNEIRO, L. A. B. O Index para a inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 4, p. 485-496, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. **Decreto n. 67.635, de 6 de abril de 2023**. Dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2023/decreto-67635-06.04.2023.html>. Acesso em: 17 out. 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDER, D. A. **Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para a formação inicial**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2017. Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 569–584, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/157>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Currículo Inclusivo. La propuesta del DUA–Diseño Universal para el Aprendizaje. **Revista de Estudios Curriculares**, v. 10, n. 2, p. 39-51, 2020.

SELEGHIM, C. E. **Ensino colaborativo entre professoras de atendimento educacional especializado e da sala regular**: uma análise sobre os saberes resultantes dessa interação na prática profissional. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Orientadora: Márcia Regina Onofre.

SERRAVALLO, J. Teaching Reading in Small Groups: Differentiated Instruction for Building Strategic. **Independent Readers**, ISBN 0325026807, 9780325026800, 2010. 234p. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=2Jt3QgAACAA>. Acesso em: 27 set. 2024.

SHAFFER, L.; THOMAS-BROWN, K. Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. **Journal of Education and Training Studies**. VL - 3, DO - 10.11114/jets.v. 3, n. 3, p. 685, 2015. Disponível em: <https://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/685/696> Acesso em: 21 ago. 2024.

SHIN, M.; LEE, H.; MCKENNA, J. W. Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. **International Journal of Inclusive Education**, v. 20, n. 1, p. 91–107. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074732>

SILVA, K. C. B. A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. **Revista Angelus Novus**, n. 1, ago. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/88835-Texto%20do%20artigo-126338-1-10-20141216%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/88835-Texto%20do%20artigo-126338-1-10-20141216%20(1).pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar**: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola. 2020. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SILVA, M. J. N. **Os desafios da prática docente na atualidade**. 2016. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), 2016. Orientador: Hélder Pacheco de Medeiros.

SILVA, P. S. **O Ensino Colaborativo como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação**. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria - RS, 2023. Orientadora: Tatiane Negrini Dissertação.

SILVA, R. S. **Possibilidades formativas de colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Orientadora: Carla Ariela Rios Vilaronga.

SILVA, P. R.; VIEIRA, S. V. S. A Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva: contribuições da Tecnologia Assistiva. In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). **Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. v. 1, p. 1-10.

SIQUEIRA, F. C. V.; FACCHINI, L. A.; SILVEIRA, D. S.; PICCINI, R. X.; THUMÉ, E.; TOMASI, E. Barreiras arquitetônicas a idosos e portadores de deficiência física: um estudo epidemiológico da estrutura física das unidades básicas de saúde em sete estados do Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 39-44, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100009>

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 91-105, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/sumario5.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Orientadora: Débora Regina de Paula Nunes.

SOUZA, S. V. **Consultoria colaborativa**: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com estudantes surdos. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011. Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

STOPA, P. C. **Formação e Atuação em Coensino dos egressos de Licenciatura em Educação Especial**. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, *Campus* São Carlos, São Carlos, 2021. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

STROGILOS, V.; STEFANIDIS, A.; TRAGOULIA, E. Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. **European Journal of Special Needs Education**, v. 31, n. 3, p. 344–359, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>

STROGILOS, V.; KING-SEARS, M.; TRAGOULIA, E.; VOULAGKA, A.; STEFANIDIS, A. A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities, **Educational Research Review**, v. 38, 2023, 100504,ISSN 1747-938X, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>

SUNDQVIST, C.; BJÖRK-AMAN, C.; STRÖM, K. Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland. **Education Inquiry**, v. 12, n. 2, p. 111–126, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1793490>

SUNDQVIST, C.; BJÖRK-AMAN, C.; STRÖM, K. Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 67, n. 1, p. 20–34, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. **O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas.** 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021. Orientadora: Maria Lidia Sica Szymansk.

TOLENTINO, R. M. The impacts of co-teaching on academic performance of special needs students from economically disadvantaged communities. **International Journal of Approximate Reasoning**, v. 4, p. 1.495-1.500, 2016. Disponível em: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:125018408>. Acesso em: 12 maio 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. p.116-170.

TZIVINIKOU, S. Collaboration between general and Special Education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. **Problems of Education in the 21 st century**. v. 64, 2015.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Revista Ciências & Educação**, v. 9, p. 93-104, 2003.

VAUGHN, S.; SCHUMM, S. J; ARGUELLES, M. E. **ENSINO Crianças Excepcionais**, v. 30, n. 2, p. 4-10, nov.-dez., 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Textos de Psicologia). 496p.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 191p. (Psicologia e Educação)

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da Educação Especial em classe: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino.** 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239,p. 139-151, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Revista Interfaces da Educação**, v. 19, 2016.

VOSTAL, M.; LAVENIA, K. N.; HORNER, C. G. Fazendo a mudança para um modelo de ensino conjunto de instrução: considerando a confiança relacional como um precursor da colaboração. **Journal of Cases in Educational Leadership**, v. 22, n. 1, p. 83-94, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1555458918796876>

WEISS, M. P.; LLOYD, J. E. Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. **Journal of Special Education**, v. 36, n. 2, p. 58-68, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZAGONA, A. L.; KURTH, J. A.; MACFARLAND, S. Z. C. Visões dos professores sobre sua preparação para educação inclusiva e colaboração. Educação de professores e educação especial. **The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, v. 40, n. 3, p. 163–178, 2017. DOI: [doi:10.1177/0888406417692969](https://doi.org/10.1177/0888406417692969)

ZAMBELI, L. B. **Desafios da inclusão na sala de aula comum: prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria**. 2023. 146 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria - RS, 2023. Orientadora: Fabiane Romano de Souza Bridi.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes Surdos numa Perspectiva Colaborativa**. 2004. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem em perspectiva inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; PAULINO, V. C. Discutindo o papel do professor de Educação Especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal, I, São Paulo, jun. 2013. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como Estratégia de inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, pág. 147-155, abr./jun., 2018.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação E Pesquisa**, 47, e233730. 2021.

ZIVIANI, M. C. N. **Interdependência e colaboração em contextos escolares inclusivos**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016. Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.

WERNECK, V. R. Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

WEISS, M. P.; LLOYD, J. W. Congruência entre papéis e ações de educadores especiais do ensino médio em ambientes de ensino conjunto e de educação especial. **O Jornal de Educação Especial**, v. 36 , n. 2, p. 58-68, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>

WEISS, M. P.; LLOYD, J. E. *Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings*. **Journal of Special Education**, v. 36, n. 2, p. 58–68, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224669020360020101>

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO AO COMITÊ DE ÉTICA

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

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

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE (Nome do município) – SP**, informo que o projeto de pesquisa intitulado **CONSULTORIA COLABORATIVA PARA FOMENTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA COMUM E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL** apresentado pelo (a) pesquisador (a), LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA e que tem como objetivo principal “observar como se desenvolvem as práticas dos professores de Educação Especial e de sala comum com estudantes Público-alvo da Educação Especial, que atuam juntos, em sistema de colaboração em classe. Além do mais, propor práticas colaborativas por meio da consultoria colaborativa, após a formação docente, com fins de estimular intervenções pautadas nas estratégias de Ensino Colaborativo, em promoção de ações inclusivas para o acesso e permanência com qualidade na escolarização dos estudantes PEE e demais estudantes do contexto escolar”, foi analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

**“Declaro conhecer a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.**

Data: 06 de fevereiro 2023.

Assinatura:

---

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO SME

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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)  
(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO)

Ilmo<sup>(o)</sup> Sr<sup>(o)</sup> Secretário da Educação

Eu, LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, professor desta renomada Rede Municipal de Ensino, Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar orientado pela Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga, visando qualificação profissional, em busca de aprimorar minhas práticas e apresentar possibilidades de estratégias, metodologias, práticas assertivas de Inclusão no processo de escolarização dos estudantes Público da Educação Especial – PEE no município.

Venho por meio deste, solicitar autorização para desenvolver minha pesquisa **“CONSULTORIA COLABORATIVA PARA FOMENTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA COMUM E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”**, com fins de oportunizar e desenvolver formações permanentes durante o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa tem como objetivo observar como se desenvolvem as práticas dos professores de Educação Especial e de sala comum com estudantes Público-alvo da Educação Especial, que atuam juntos, em sistema de colaboração em classe. Além do mais, propor práticas colaborativas por meio da consultoria colaborativa, após a formação docente, com fins de estimular intervenções pautadas nas estratégias de Ensino Colaborativo, em promoção de ações inclusivas para o acesso e permanência com qualidade na escolarização dos estudantes PEE e demais estudantes do contexto escolar.

As ações de Ensino Colaborativo podem proporcionar melhorias no aprendizado dos discentes, gerando a esses um maior rendimento escolar, igualdade e equidade, direito a educação, respeito, identidade, cidadania, como também, qualificação profissional aos docentes, visto que receberão formações permanentes em serviço, com fins de melhorar a qualidade de suas práticas e elevar a qualidade do ensino. Na prática pedagógica, os professores “compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses” (DAMIANI, 2008, p. 214).

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (Marin; Braun, 2013, p. 53).

Para tanto, esclareço que a pesquisa não acarretará custos para Secretaria Municipal de Educação ou participantes da pesquisa, bem como será expressamente assegurado o devido sigilo e confidencialidade tanto da escola, quanto dos relatos informais dos docentes, além do mais, não prejudicará o conteúdo a ser ministrado pelos docentes no ano letivo.

Ademais, todos serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) consentindo a participação na pesquisa. Além disso, também serão livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento livre e esclarecido ou interromper a participação a qualquer momento sem que ocorra qualquer penalidade. Todas as informações fornecidas pelos docentes e os resultados obtidos, serão mantidos em sigilo. Estes últimos, só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Serão informados de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Ademais, não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Diante do exposto, agradeço antecipadamente a atenção dispensada, solicito vossa autorização para dar início a implantação da pesquisa em uma unidade escolar de Ensino Fundamental, após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, visando proporcionar melhorias nas práticas inclusivas de todos no ambiente escolar e no processo de escolarização dos discentes PEE, gerando a estes um melhor rendimento escolar.

Para sanar possíveis dúvidas ou obter esclarecimentos, em qualquer etapa da pesquisa você terá acesso ao pesquisador LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, pelo telefone (XX) XXXXXX ou e-mail [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com) e a orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> CARLA ARIELA RIOS VILARONGA, pelo e-mail [carlavilaronga@gmail.com](mailto:carlavilaronga@gmail.com).

Caso tenha dúvidas e/ou perguntas sobre os direitos dos participantes deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do *Campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

### **Dados para contato:**

Pesquisador Responsável: Luis Gustavo da Silva Costa

Endereço: xxxxxxxxxxxxxxxx

Contato telefônico: (xx) xxxxxxxxx

E-mail: [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com)

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação dos docentes da Rede Municipal de Nome do município – SP na pesquisa e AUTORIZO a realização da pesquisa em nosso município.**

Nome do município, 06 de fevereiro de 2023.

---

Luis Gustavo da Silva Costa

---

**Assinatura do (a) Secretário (a) Municipal da Educação**

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PROFESSORES**



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E SALA COMUM**  
(Resolução CNS 510/2016)

**CONSULTORIA COLABORATIVA PARA FOMENTO DA COLABORAÇÃO  
ENTRE PROFESSORES DE SALA COMUM E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

Eu, LUIS GUSTAVO DA SILVA COSTA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa **“CONSULTORIA COLABORATIVA FOMENTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA COMUM E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”** orientada pela Profa. Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga.

A busca por práticas que possibilitem a permanência e a aprendizagem de estudantes Público da Educação Especial – PEE na escola regular tem impulsionado a descoberta de caminhos que concretizam esse ideal. Parece haver certo consenso entre grande parte dos textos legais, da literatura da área da Educação Especial e de pesquisas científicas, de que o fortalecimento de práticas educacionais inclusivas requer serviços que apoiem alunos e professores. A proposta desse estudo é observar, analisar e propor práticas colaborativas por meio da consultoria colaborativa, com fins de estimular intervenções pautadas nas estratégias de Ensino Colaborativo, em promoção de ações inclusivas para o acesso e permanência com qualidade na escolarização dos estudantes PEE e dos demais estudantes do contexto escolar.

Você foi selecionada (o) por ser profissional do sistema municipal de ensino da cidade de Nome do município – SP, cidade na qual o estudo será realizado, e por compor o corpo docente desta unidade escolar. Primeiramente você será convidada (o) durante uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs no próprio local de trabalho a responder um questionário semiestruturado de caracterização do participante, na qual será disponibilizado por meio de um link do *Google Forms*. O questionário contém 25 perguntas, divididas em 5 seções, (1) termo de consentimento livre e esclarecido, (2) ficha de identificação inicial, (3) informações profissionais e acadêmicas, (4) Ensino Colaborativo/coensino e por final (5) contexto escolar.

Observemos para melhor compreensão dos processos da pesquisa, como ocorrerão as próximas etapas. A pesquisa será baseada no seguimento de 04 (quatro) etapas estabelecidas para nortear seu desenvolvimento, assim como oportunizar uma visão clara do planejamento e seus desdobramentos, saliento que as aplicações de questionários, entrevistas e sessões reflexivas ocorrerão durante os HTPCs na escola em que leciona, combinados com a Direção

e Coordenação Escolar, na qual elaboraremos um cronograma de encontros para sua organização e planejamento de participação, vejamos a seguir as etapas da pesquisa:

**Etapa preliminar (agosto de 2023):** Procedimentos Éticos da pesquisa;  
Assinatura dos Termos de Consentimento – TCLE.

**Etapa I (agosto de 2023):** Fase Diagnóstica

#### **PARTE A**

**Entrevista Inicial** com roteiro semiaberto com objetivo de coletar informações acerca da formação, atuação, e conhecimentos práticos ou conceituais das estratégias de Ensino Colaborativo.

#### **PARTE B**

*Index For Inclusion* para avaliação da Cultura Colaborativa Escolar. Utilização dos questionários:

- C2.1 As Atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.
- C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
- C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
- Aplicação de dois questionários para avaliação da atuação docente com base na proposta de Ensino Colaborativo.
- Somos realmente co-professores (aplicação individual).

**Etapa II (setembro de 2023):** Consultoria Colaborativa

- Realização da consultoria colaborativa por duplas.
- Realização de duas Sessões Reflexivas com os 10 participantes (última quinzena do mês).

**Etapa III (outubro e novembro de 2023):** Consultoria Colaborativa

- Acompanhamentos dos casos de ensino.
- Realização de duas Sessões Reflexivas com os 10 participantes (última quinzena do mês).

**Etapa IV (dezembro de 2023; fevereiro, março e abril de 2024):** Avaliação posterior após Consultoria Colaborativa para validade social.

Assim sendo, asseguramos que as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor de educação especial, locado na Secretaria Municipal de Educação. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa pode apresentar em seu questionário de entrevista inicial alguma pergunta que sob sua ótica ocasione constrangimento e/ou desconforto, por receio de expor suas declarações. Caso isso aconteça o senhor(a) poderá optar por responder ou não. Caso sintam-se fragilizado(a) com questões desse tipo, poderá, se assim julgar necessário, suspender sua participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Cabe ressaltar que as respostas apresentadas manterão sigilo do(a) respondente, a não ser identificado(a) de maneira alguma. Caso sinta necessidade, por sentir-se fragilizado(a) ou desconfortável em decorrência da pesquisa será acolhido(a) pelo pesquisador. De modo geral, quanto aos riscos, caso alguma pergunta contida no questionário de entrevistas inicial lese o participante respondente, seja no uso e/ou exposição de sua imagem, integridade física e/ou psicológica, será acolhido(a) para tranquilizá-lo(a) e se necessário, poderá ser direcionado para serviço/atendimento adequado, visando o seu bem-estar, a fim de mitigar todo e qualquer dano que possa surgir.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Vale lembrar que o registro de consentimento ficará disponível para consulta durante e pós pesquisa, sempre que solicitado, com a via impressa assinada e armazenada pelo pesquisador ou via impressa assinada e armazenada por você. Os dados coletados por meio de vídeos, gravações ou registros em folha sulfite A4 impressas, serão realizados *downloads* ou digitalizações, os quais serão armazenados durante 05 anos pelo pesquisador em um HD externo (dispositivo que conecta a uma porta do computador, na qual realiza-se armazenamentos para guardar dados particulares). Quanto aos resultados da pesquisa, ficarão disponíveis para consulta após conclusão da pesquisa, defesa da tese, no site do repositório institucional da universidade UFSCar, link de acesso: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1538>.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio durante a entrevista e sessões reflexivas. As gravações realizadas durante as sessões reflexivas individuais e coletivas serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros individuais e coletivos será realizada na íntegra pelo pesquisador e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência

imediate e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema durante a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

O CEP tem por finalidade cumprir e fazer cumprir as determinações das Resoluções 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, assim como de outras Resoluções e Normativas para casos específicos, no que diz respeito aos aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, tendo como referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça, entre outros. Todo projeto de pesquisa com Seres Humanos deve passar por apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa e somente poderá ser iniciado após sua aprovação.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do *Campus* São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br). Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br).

### **Dados para contato:**

Pesquisador Responsável: Luis Gustavo da Silva Costa  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs)  
Endereço:  
Contato telefônico: (xx) xxxxxxxxxx  
E-mail: [gugahprof@gmail.com](mailto:gugahprof@gmail.com)

Orientadora: Dra. Carla Ariela Rios Vilaronga  
Instituição: Instituto Federal de São Paulo/ Docente colaborador Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Departamento: Núcleo Comum – São Carlos/Docente colaborador Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs).

Telefone:

E-mail: crios@ifsp.edu.br

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

---

**Nome do Pesquisador**

---

**Nome do Participante**

## APÊNDICE D – ROTEIRO I DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



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

### QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL PARA ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado Professor (a) os questionários elaborados no *Google Forms* fazem parte da pesquisa intitulada: “CONSULTORIA COLABORATIVA PARA FOMENTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA COMUM E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinado pelo pesquisador e por você. O primeiro questionário tem por objetivo coletar informações a respeito de sua identificação pessoal e profissional: nome, idade, data de nascimento, gênero, formação acadêmica, instituições de ensino em que lecionam, se possui acúmulo de cargos etc.; lembrando que sua identificação será preservada conforme critérios éticos estabelecidos no TCLE. Além do mais, verificar seu nível de compreensão, entendimento e conhecimento acerca do Ensino Colaborativo.

Os demais questionários, num total de três, são oriundos do *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; 3ª Edição, 2011. Os quais foram redigidos em três formulários do *Google Forms* com utilização da escala *likert*, na qual responderão individualmente de acordo com seus níveis de concordância (concordo totalmente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo totalmente). Esses questionários, C2.1, C2.2 e C2.9, serão utilizados na pesquisa com objetivo de coletar dados significativos quanto a sua atuação profissional, com vistas a visualizar o cenário de suas práticas pedagógicas, se essas são planejadas, organizadas, preparadas em conjunto, ademais, se visam a interação e participação dos estudantes, interlocuções entre os profissionais, compartilhamento de ideias, responsabilidades etc.

O ‘Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas’ é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática. (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.09).

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO INICIAL**  
**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL e PROFESSORES DE CLASSE COMUM**

**Nome completo (sem abreviar):**

**Sexo**

- Feminino  
 Masculino  
 Homem transgênero  
 Mulher transgênero  
 Homem transexual  
 Mulher transexual  
 Cisgênero  
 Não sei responder  
 Prefiro não responder  
 Outros:

**Data de nascimento:**

**Cidade e Estado que reside:**

**Você acessa o e-mail regularmente? Se sua resposta for “não”, por gentileza indique outro meio de comunicação para que possamos nos comunicar com certa assiduidade.**

- Sim  
 Não  
 Outro:

**INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS E ACADÊMICAS**

**Nível de Escolaridade:**

- Graduação  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Graduação/Licenciatura

**Possui formação em Educação Especial? Se sim, qual ou quais pós-graduações cursou. Ex: Alfabetização e Educação Especial; Educação Especial e Educação Inclusiva etc.**

**Em qual nível/modalidade de ensino você atua?**

- Educação Especial  
 Educação Infantil  
 Ensino Fundamental

Outro:

**Possui acúmulo de cargos?**

Sim

Não

Não possuo vínculo empregatício

**Caso tenha respondido "Sim" na pergunta anterior, especifique os cargos.**

--

**Se acumula cargos, qual o vínculo funcional com a instituição 01?**

Efetivo

ACT (Admitido em caráter temporário)

Contrato por tempo determinado

Contrato por tempo indeterminado

**Qual o vínculo funcional com a instituição 02?**

Efetivo

ACT (Admitido em caráter temporário)

Contrato por tempo determinado

Contrato por tempo indeterminado

**Deseja relatar mais informações sobre você? Use esse espaço abaixo:**


**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base em pesquisas anteriores do GPFOREESP (2024).

## APÊNDICE E – ROTEIRO II DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



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

### ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA

**PREÂMBULO:** Meu nome é Luis Gustavo, sou Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

Esta entrevista tem por finalidade coletar dados para pesquisa “CONSULTORIA COLABORATIVA PARA FOMENTO DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE SALA COMUM E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”. Acreditamos que pela sua experiência e vivência enquanto professor (a) da rede pública municipal, pode então auxiliar na coleta de informações que comporão os resultados da pesquisa.

Necessito que responda os questionários com verdade e detalhe de informações, pois utilizarei suas descrições em transcrições fidedignas de sua escrita. Cabe salientar que seus dados pessoais serão preservados no momento da transcrição conforme explicitado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assinado por mim e por você. Lembrando que a sua participação já foi autorizada pela Secretaria de Educação da qual faz parte e pela direção/coordenação da escola que atua. Você então permite a utilização de suas respostas de acordo com os termos aqui descritos?

#### **Ensino Colaborativo/COENSINO**

Pedimos que escreva com suas palavras, não busque informações no Google ou faça outras leituras nesse momento. Queremos saber o que sabe sobre o tema. Não existe certo ou errado.

**Já teve contato com o tema Ensino Colaborativo ou coensino? Se sim, coloque mais informações sobre:**


**O que você entende por Ensino Colaborativo (coensino)?**


**No Ensino Colaborativo qual é o papel: Do professor do ensino comum?**


**No Ensino Colaborativo qual é o papel: Do gestor?**


**No Ensino Colaborativo qual é o papel: Da educação Especial?**


### **CONTEXTO ESCOLAR**

Nesta seção você responderá perguntas acerca das suas experiências no contexto escolar de acordo com a temática de pesquisa.

**O que você destacaria do contexto escolar: facilita ou dificulta a realização do Ensino Colaborativo?**


**Você trabalha com estratégias de Ensino Colaborativo na(s) sua(s) escola(s)? Como?**


**De que maneira a pesquisa com seus desdobramentos em implementações de consultorias colaborativas e sessões reflexivas com aporte teórico acerca da temática “Ensino Colaborativo” e de suas práticas docentes, poderá contribuir para sua formação profissional e, conseqüentemente, para as atividades que realiza no espaço escolar?**


**Descreva em poucas palavras como é a sua rotina de trabalho:**


**Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?**


**O que você conhece do histórico com o coensino do município?**


**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base em pesquisas anteriores do GPFOREESP (2024).

**AGRADEÇO PELA SUA ATENÇÃO E ACEITE EM PARTICIPAR!**

Que possamos juntos durante a pesquisa, desbravar novos caminhos e estratégias, sobretudo, obter conhecimentos significativos para nossas práticas docentes na escolarização dos estudantes Público da Educação Especial – PEE.

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO PARTICIPANTES DA PESQUISA**



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

**QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO									
Unidade escolar:					Telefone:				
Endereço:					Bairro:				
CEP:					Estado:				
Direção:				Coordenação:					
INFRAESTRUTURA – ESPAÇO FÍSICO									
Nº de salas		Nº de banheiros		Cozinha		Sala dos Professores			
Secretaria		Sala da Gestão		Sala da Coordenação		Almoxarifado			
Refeitório		Quadra poliesportiva		Parque		Sala de Recursos			
Biblioteca		Sala de reforço		Lactário		Sala de TV			
Lavanderia		Despensa		Laboratório de Informática		Sala de Projeto			
COMPOSIÇÃO DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS									
Docentes		Cozinheiras		Serventes		Jardineiro			
Secretários		Inspetores		Mirins		Direção			
Coordenação		Vice-direção		Bibliotecário		Enfermeira			
Nº Prof. de Ed. Especial		Nº Prof. de Sala Comum		Nº de especialistas		Caseiro			
MODALIDADE DE ENSINO									
Educação Infantil		Berçário		Mat I		Mat II		Pré I	Pré II
Ensino Fundamental		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano	5º ano
CORPO DISCENTE									
Nº de estudantes PEE		Nº de estudantes não elegíveis à Ed. Especial				Nº de estudantes da SRM			

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

**APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO DA REDE MUNICIPAL LÓCUS DE PESQUISA**



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

**QUESTIONÁRIO PARA A CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO						
Secretaria Municipal de Educação e Cultura				Telefone:		
Endereço:				Bairro:		
CEP:				Estado:		
Secretário (a) de Educação:						
Supervisores (a) de ensino:						
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO						
Educação Infantil	Escolas:					
Ensino Fundamental	Escolas:					
NÚMERO DE ESTUDANTES						
Educação Infantil		Ensino Fundamental		Estudantes PEE	EI	
					EF	

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024)

## APÊNDICE H – DIÁRIO DE CAMPO I DO PESQUISADOR



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

### DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR FASE DIAGNÓSTICA

DIÁRIO DE CAMPO – ETAPA I									
Instituição de Ensino:							Data:    /    /		
CONTATO INICIAL									
Gestor (a) Escolar		Coordenador (a) Pedagógico (a)		Secretário (a)		Itinerante			
Prof. de Sala comum		Prof. de Ed. Especial		Observações:					
OBJETIVO									
<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar a pesquisa para Coordenação e Direção Escolar;</li> <li>Solicitar autorização para realização da pesquisa na unidade escolar;</li> <li>Apresentar ou agendar uma data para apresentação da pesquisa durante o Horário de Trabalho Coletivo – HTPC aos professores;</li> <li>Dialogar inicialmente com os professores durante seus horários de estudo, para apresentação da pesquisa antecedendo a apresentação geral no HTPC;</li> <li>Registrar diálogos relevantes para pesquisa durante interlocuções com os professores de classe comum e professores de educação especial.</li> </ul>									
ACONTECIDO									
Anotações do que se realizou no dia:									
ENCAMINHAMENTOS									
Retorno	S		T		Q		Q		S
Horário									
Motivo do retorno:									


**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024)

## APÊNDICE I – DIÁRIO DE CAMPO II DO PESQUISADOR



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

### DIÁRIO DE CAMPO DO PESQUISADOR FASE DIAGNÓSTICA

DIÁRIO DE CAMPO – ETAPA I – ENTREVISTA										
Instituição de Ensino:								Data:    /    /		
[ ] PROFESSOR DE CLASSE COMUM					[ ] PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL					
Nome:								Ano/Etapa escolar:		
TCLE	ROTEIRO I		ROTEIRO II		Q – C2.1		Q – C2.2		Q – 2.9	
Anotações gerais (relatos, procedimentos ou peripécias):										
AGENDAMENTO DE RETORNO										
Retorno	S		T		Q		Q		S	
Horário										
Motivo do retorno:										
REGISTRO FOTOGRÁFICO										
										

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

## APÊNDICE J – TESES E DISSERTAÇÕES

<b>TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>D/T</b>	<b>UNIV.</b>
Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás	Freitas, Adriana de Oliveira	2013	Dissertação	UFG
Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios	Lago, Danúcia Cardoso	2014	Tese	UFSCar
Colaboração da Educação Especial em classe: formação nas práticas pedagógicas do coensino	Vilaronga, Carla Ariela Rios	2014	Tese	UFSCar
O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino	Zerbato, Ana Paula	2014	Dissertação	UFSCar
Ensino Colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual	Mendes, Melina Thaís da Silva	2016	Dissertação	UFSCar
Interdependência e Colaboração em contextos escolares inclusivos	Ziviani, Mariza Carvalho Nascimento	2016	Dissertação	UFES
Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual	Campos, Érica Costa Vliese Zichtl	2016	Dissertação	UFRRJ
Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado	Macedo, Patrícia Cardoso	2016	Dissertação	UERJ
Práticas pedagógicas em educação especial: articulação pedagógica para formação inicial	Schneider, Diana Alice	2017	Dissertação	UFSM
Ensino colaborativo para aumento de repertório adequado de crianças com autismo em sala de aula	Pereira, Amanda Cristina dos Santos	2017	Dissertação	UFSCar
Efeitos do coensino na mediação pedagógica para estudantes com cegueira congênita	Paulino, Vanessa Cristina	2017	Tese	UFSCar
Possibilidades formativas da colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense	Silva, Rossicleide Santos da	2018	Dissertação	UFSCar
Colaboração e Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: elementos em diálogo para/com/sobre a produção curricular	Oliveira, Mércia Cabral de	2018	Tese	UERJ
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	Araruna, Maria Rejane	2018	Tese	UFC
As (im) possibilidades do Ensino Colaborativo nos anos finais do ensino fundamental	Amaral, Denise Santos do	2018	Dissertação	UFSM
Atuação colaborativa entre professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão	Dias, Sabrina Alves	2018	Tese	UNESP
O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva	Machado, Michela Lemos Silveira	2019	Dissertação	UFP
Adaptação curricular em atividades de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa	Muniz, Joice Daiane	2019	Dissertação	UFSCar
A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	Santos, Denise Cristina da Costa França dos	2020	Dissertação	UNESP
O Ensino Colaborativo: contribuições para inclusão escolar	Barbosa, Daniela Alves de Lima	2020	Dissertação	USCS
Colaboração na educação especial na perspectiva	Paz, Alejandra	2020	Dissertação	UFES

<b>TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>D/T</b>	<b>UNIV.</b>
da inclusão: revisitando o conceito	Cesarina Rodriguez			
Inclusão escolar na perspectiva das práticas colaborativas: processos psicológicos e pedagógicos	Peron, Cassandra Fontoura Fiore	2021	Dissertação	UFPR
Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.	Rinaldo, Simone Catarina de Oliveira	2021	Tese	UNESP
O trabalho colaborativo no contexto da escola inclusiva	Pereira, Renata Maria da Rosa	2021	Dissertação	UFRGS
Formação e atuação em coensino dos egressos de licenciatura em Educação Especial	Stopa, Paula Cristina	2021	Dissertação	UFSCar
Estratégias de Ensino Colaborativo como uma proposta de Atendimento Educacional Especializado – AEE	Costa, Luis Gustavo da Silva	2021	Dissertação	UNESP
Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando Ensino Colaborativo e diferenciado	Santos, Keisyani da Silva	2021	Tese	UFSCar
O modelo de Ensino Colaborativo à luz da perspectiva dos gestores: um estudo de caso	Lopes, Jéssica Fernanda	2021	Tese	UNESP
A colaboração entre professoras para o ensino de matemática em classe com estudante autista	Ferro, Ana	2021	Dissertação	UNESP
O trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas	Teixeira, Andrise	2021	Dissertação	UEOP
Educação Inclusiva: formação continuada na perspectiva do coensino	Passos, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos	2022	Dissertação	UEPG
Ensino Colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso	Grazzinioli, Raquel Xavier	2022	Dissertação	UNESP
Formação docente para o Ensino Colaborativo: trabalho com práticas pedagógicas inclusivas	Lemos, Paulo Henrique Guimarães	2022	Dissertação	UNESP
Práticas inclusivas para a educação: possibilidades e desafios para os professores da rede estadual de educação do Espírito Santo	Carvalho, Gisele Gonçalves de	2022	Dissertação	UNESP
O ensino colaborativo como propulsor para o processo de identificação de estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação	Silva, Patricia Santos da	2023	Dissertação	UFMS
Inclusão Escolar: a articulação entre educação especial e o ensino regular por meio do trabalho colaborativo dos profissionais	Franco, Ivana Carla Cordeiro da Silva	2023	Dissertação	UECO
Desafios da inclusão na sala de aula comum: prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria	Zambeli, Lisania Barbosa	2023	Dissertação	UFMS
Ensino colaborativo entre professoras de atendimento educacional especializado e da sala regular: uma análise sobre os saberes resultantes dessa interação na prática profissional	Selegim, Claudia Elisa	2023	Dissertação	UFSCar
O desafio do Ensino Colaborativo na escola inclusiva	Coutinho, Regina Izabel D' Andrea	2023	Dissertação	USCS
Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva	Bissacotti, Cíntia	2023	Dissertação	UFMS
Os desafios da Educação Especial inclusiva com foco no trabalho colaborativo e nos processos de escolarização do estudante com deficiência intelectual	Filgueiras, Raquel Gava	2023	Dissertação	UFES
Práticas colaborativas e escola inclusiva: uma	Mattana, Dinara	2023	Dissertação	UFMS

<b>TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NA BDTD</b>				
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>D/T</b>	<b>UNIV.</b>
experiência de outros tempos e espaços escolares	Patrícia			
Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual	Medeiros, Sônia Azevedo de	2023	Tese	UFRN
Um estudo de memória social sobre o ensino colaborativo nos anos iniciais na EEB Castro Alves/Araranguá-SC	Cristofolini, Cristiane	2024	Dissertação	UNILA SALLE
O coensino para a inclusão de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual: intervenções colaborativas para a formação de professores no Centro de Ensino “Professor José do Nascimento Morais”	Ribeiro, Arleia Gomes de Sousa	2024	Dissertação	UFM

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

## APÊNDICE K – ESTUDOS E PESQUISAS SciELO

<b>ESTUDOS E PESQUISAS ENCONTRADAS NA SciELO</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>Revista</b>
<i>Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile</i>	Felipe Rodríguez, Carlos Cornejo, Francisco Rojas, Javier Ossa	2014	<i>Estudios Pedagógicos XL</i>
<i>Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile</i>	Fabián Inostroza, Andrés Inostroza.	2020	<i>Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i>
<i>Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa</i>	Emilio José Sagredo-Lillo, Marcela Patricia Bizama Muñoz, Marcelo Careaga Butter.	2020	<i>Revista Colombiana de Educación</i>
<i>La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar</i>	Carlos Arriagada, Lorena Tomckowiack, Ovidio Pérez, Roberto Hernández, Jara Oscar Calzadilla	2021	<i>Estudios Pedagógicos XLVII</i>
<i>¿Cómo se Coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena</i>	Cesar Maldonado-Díaz, Augusto	2022	<i>Perspectiva Educativa</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

## APÊNDICE L – ESTUDOS E PESQUISAS PERIÓDICOS CAPES

ESTUDOS E PESQUISAS ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES			
TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	REVISTA
<i>Tools and Strategies for Making Co-teaching Work</i>	Nancy Brown, Catherine Howerter, Joseph John Morgan	2013	<i>Intervention in School and Clinic</i>
<i>Collaboration Between General and Special Education Teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes</i>	Sotiria Tzivinikou	2015	Journal Article
<i>Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research</i>	Mikyung Shin, Hyunjoo Lee, John McKenna	2015	<i>International Journal of Inclusive Education</i>
<i>Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development</i>	LaShorage Shaffer, Karen Thomas-Brown	2015	<i>Journal of Education and Training Studies</i>
Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities	Vasilis Strogilos, Abraham Stefanidis, Eleni Tragoulia	2016	European Journal of Special Needs Education
Teachers' experiences with co-teaching as a model for inclusive education	Nadya Pancsofar, Jerry G. Petroff	2016	<i>International Journal of Inclusive Education</i>
<i>The impacts of co-teaching on academic performance of special needs students from economically disadvantaged communities.</i>	Raquel M. Tolentino.	2016	<i>International Journal of Advanced Research (IJAR)</i>
<i>Team-reflection: the missing link in co-teaching teams</i>	Dian Fluijt, Cok Bakker, Elke Struyf	2016	<i>European Journal of Special Needs Education</i>
<i>Collaboration Between General and Special Education teachers in malaysia</i>	Khairul Farhah Khairuddin, Kerry Dally, Judith Foggett	2016	<i>Journal of Research in Special Educational Needs</i>
<i>Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration</i>	Alison L. Zagona, Jennifer A. Kurth, Stephanie Z. C. MacFarland	2017	<i>Teacher Education Division</i>
<i>Co-teaching: guidelines for creating effective practices</i>	Lynne Cook, Marilyn Friend	2017	<i>Focus on Exceptional Children</i>
Challenges to the Use of Co-Teaching by Teachers.	Jonathan Chitiyo	2017	<i>International journal of whole schooling</i>
<i>How the Commitment to Inclusion Has Highlighted the Need for Greater Collaboration in the United States</i>	Sarah van Ingen, David Allsopp, Alta Joy Broughton, Orhan Simsek, Keisha Albritton, Ashley A. White	2018	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>
<i>Making the Shift to a Co-Teaching Model of Instruction: Considering Relational</i>	Meg Vostal, Kristina N. LaVenita, Christy Galletta Horner	2019	<i>Journal of Cases in Educational Leadership</i>

<b>ESTUDOS E PESQUISAS ENCONTRADAS NA BASE DE DADOS PERIÓDICOS CAPES</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR (A)</b>	<b>ANO</b>	<b>REVISTA</b>
<i>Trust as a Precursor to Collaboration</i>			
<i>Teachers' Readiness and Training Needs for Using Co-Teaching in Inclusive Schools</i>	Abdulkarim Alhossein, Rashed Aldabas	2019	<i>Journal of Educational &amp; Psychological Sciences</i>
<i>Special teachers and the use of co-teaching in Swedish-speaking schools in Finland</i>	Christel Sundqvist, C. Björk-Åman, Kristina Ström	2020	<i>Education Inquiry</i>
<i>Co-teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration</i>	Susanne Jurkowski, Manuela Ulrich, Bettina Müller	2020	<i>International Journal of Inclusive Education</i>
Co-Teaching During Teacher Training Periods: Experiences of Finnish Special Education and General Education Teacher Candidates	Christel Sundqvist, C. Björk-Åman, Kristina Ström	2021	<i>Scandinavian Journal of Educational Research</i>
Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration	Maryann Jortveit, Velibor Bobo Kovač	2021	<i>Teaching Education</i>
<i>Collaboration between Special Education Teachers and Regular Education Teachers: Implications for Professional Development</i>	Emad M. Alghazo, Mohammad Salman AlKhaza'leh	2021	<i>International Journal of Early Childhood Special Education</i>
<i>Teacher Collaboration: The Need for Trust in the Classroom Context</i>	Willy Lima, Kadian Northover, Greogery Hewitt, Prof. Enid F. Newell-McLymont	2021	<i>International Journal of Engineering and Management Research</i>
<i>Collaboration between General and Special Education Teachers in Inclusive Classrooms: A Review of the Literature</i>	Maria Mouchritsa, Spyridon Kazanopoulos, Ainara Romero Andonegui, Ulises Ángeles Garay	2021	<i>Journal of Education and Practice</i>
Awareness of Co-Teaching Administration among Teachers of Resource Room Program	Suhail Mahmoud Al-Zoubi, Mohammed Hadi Alfagih, Buthiana Elias Awais	2022	<i>International Journal of Learning</i>
A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities	Vasilis Strogilos, Margaret E. King-Sears, Eleni Tragoulia, Anastasia Voulagka, Abraham Stefanidis	2023	<i>Educational Research Review</i>
Attitudes toward co-teaching: Perspectives on general and special education teachers in Makkah	Shatha A. Al Hamyani, Hawazen Al-Asiri	2023	<i>International Journal of Advanced and Applied Sciences</i>
<i>Students' perceptions of co-teaching in the general classroom</i>	Maria Rönn-Liljenfeldt, Christel Sundqvist, Kristina Ström, Johan Korhonen	2023	<i>European Journal of Special Needs Education</i>

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024).

## APÊNDICE M – DESCRIÇÃO DOS ESTUDANTES PEE

DESCRIÇÃO DOS ESTUDANTES PEE POR UNIDADE ESCOLAR					
QTD	NOME	IDADE	CID	ANO ESCOLAR	PERÍODO
<b>EI01</b>					
1	E1EI01	3 anos e 11 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal II A	Manhã
2	E2EI01	4 anos e 1 mês.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal II A	Manhã
3	E3EI01	4 anos e 2 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal II A	Manhã
4	E4EI01	4 anos.	H90.3 – Perda de audição bilateral neuro sensorial.	Maternal II A	Manhã
5	E5EI01	4 anos e 2 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal II B	Tarde
6	E6EI01	4 anos e 6 meses.	G91.9 – Hidrocefalia não especificada.	1ª Etapa Pré-escola A	Manhã
7	E7EI01	4 anos e 8 meses.	F83 – Transtornos específicos misto do desenvolvimento; F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA) Q21.3 – Tetralogia de Fallot.	1ª Etapa Pré-escola B	Tarde
8	E8EI01	6 anos e 3 meses.	Q05 – Espinha bífida cervical com hidrocefalia.	2ª Etapa Pré-escola A	Manhã
9	E9EI01	5 anos e 7 meses.	G40.0 – Epilepsia e síndromes epilépticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises de início focal; G80 – Paralisia Cerebral.	2ª Etapa Pré-escola B	Tarde
10	E10EI01	3 anos.	Q05 – Espinha bífida cervical com hidrocefalia.	Multisseriada A	Integral
11	E11EI01	3 anos e 3 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Multisseriada A	Integral
12	E12EI01	4 anos.	Q05 – Espinha bífida cervical com hidrocefalia.	Multisseriada A	Integral
13	E13EI01	3 anos e 11 meses.	Q05 – Espinha bífida cervical com hidrocefalia.	Multisseriada A	Integral
<b>EI02</b>					
1	E1EI02	3 anos e 8 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal II A	Manhã
2	E2EI02	4 anos e 6 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal II A	Manhã
3	E3EI02	4 anos e 10 meses.	Q90 – Síndrome de Down.	Maternal II B	Tarde
4	E4EI02	5 anos.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola A	Manhã
5	E5EI02	5 anos.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola B	Manhã
6	E6EI02	5 anos.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola C	Tarde
7	E7EI02	5 anos e 3 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola C	Tarde
8	E8EI02	5 anos e 2 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola D	Tarde
9	E9EI02	5 anos e 8 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	2ª Etapa Pré-escola A	Manhã
10	E10EI02	5 anos e 8 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	2ª Etapa Pré-escola B	Manhã

DESCRIÇÃO DOS ESTUDANTES PEE POR UNIDADE ESCOLAR					
QTD	NOME	IDADE	CID	ANO ESCOLAR	PERÍODO
		meses.	desenvolvimento (TEA).		
11	E11EI02	6 anos.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	2ª Etapa Pré-escola C	Tarde
<b>EI03</b>					
1	E1EI03	2 anos e 4 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal I A	Integral
2	E2EI03	2 anos e 8 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	Maternal I C	Tarde
3	E3EI03	3 anos e 8 meses.	G80 – Paralisia Cerebral.	Maternal II A	Manhã
4	E4EI03	4 anos e 9 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola C	Tarde
5	E5EI03	5 anos e 2 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1ª Etapa Pré-escola C	Tarde
6	E6EI03	5 anos e 7 meses.	F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância.	2ª Etapa Pré-escola B	Tarde
<b>EF01</b>					
1	E1EF01	6 anos e 3 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano A e AEE/SRM B	Manhã Tarde
2	E2EF01	9 anos e 7 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano D e AEE/SRM A	Tarde Manhã
3	E3EF01	7 anos e 6 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA); Q74.0 – Outras malformações congênitas do(s) membro(s) superiores, inclusive da cintura escapular.	2º ano C e AEE/SRM A	Tarde Manhã
4	E4EF01	8 anos e 11 meses.	H54 – Cegueira e Visão Subnormal.	2º ano C e AEE/SRM A	Tarde Manhã
5	E5EF01	9 anos.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	3º ano A	Manhã
6	E6EF01	8 anos e 4 meses.	Q90 – Síndrome de Down.	3º ano B e AEE/SRM B	Manhã Tarde
7	E7EF01	9 anos e 10 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual); F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	3º ano C e AEE/SRM B	Tarde
8	E8EF01	8 anos e 6 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	3º ano C e AEE/SRM A	Tarde Manhã
9	E9EF01	9 anos e 6 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	4º ano B e AEE/SRM B	Manhã Tarde
10	E10EF01	10 anos e 11 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	4º ano B e AEE/SRM B	Manhã Tarde
11	E11EF01	9 anos e 8 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	4º ano D e AEE/SRM A	Tarde Manhã
12	E12EF01	9 anos e 7 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	4º ano D	Tarde
13	E13EF01	9 anos e 6 meses.	F81.8 – Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares; F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância.	4º ano D	Tarde
14	E14EF01	9 anos e 3 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual); F83 – Transtornos específicos misto do desenvolvimento;	4º ano D	Tarde

DESCRIÇÃO DOS ESTUDANTES PEE POR UNIDADE ESCOLAR					
QTD	NOME	IDADE	CID	ANO ESCOLAR	PERÍODO
			G80 – Paralisia Cerebral; Q89.7 – Malformações congênicas múltiplas.		
15	E15EF01	11 anos e 11 meses.	Q05 – Espinha bífida cervical com hidrocefalia.	5º ano A	Manhã
16	E16EF01	10 anos e 5 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	5º ano C e AEE/SRM A	Tarde Manhã
17	E17EF01	11 anos e 9 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	5º ano C e AEE/SRM A	Tarde Manhã
18	E18EF01	12 anos e 2 meses.	F72 – Retardo mental grave; F83 – Transtornos específicos misto do desenvolvimento; G40.2 – Epilepsia e síndromes epilépticas sintomáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises parciais complexas; G80.9 – Paralisia cerebral não especificada.	5º ano C e AEE/SRM A	Tarde Manhã
19	E19EF01	7 anos e 1 mês.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	AEE/SRM A	Manhã
20	E20EF01	8 anos e 3 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	AEE/SRM A	Manhã
21	E21EF01	6 anos e 4 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	AEE/SRM B	Tarde
22	E22EF01	6 anos e 4 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	AEE/SRM B	Tarde
23	E23EF01	6 anos e 6 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	AEE/SRM B	Tarde
24	E24EF01	9 anos e 1 mês.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	AEE/SRM B	Tarde
25	E25EF01	9 anos e 5 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	AEE/SRM B	Tarde
26	E26EF01	10 anos e 3 meses.	H54 – Cegueira e Visão Subnormal.	AEE/SRM B	Tarde
27	E27EF01	10 anos e 5 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	AEE/SRM B	Tarde
<b>EF02</b>					
1	E1EF02	7 anos.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano A	Manhã
2	E2EF02	6 anos e 8 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano B	Manhã
3	E3EF02	7 anos e 10 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano B	Manhã
4	E4EF02	6 anos e 7 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano C	Tarde
5	E5EF02	7 anos e 9 meses.	F83 – Transtornos específicos misto do desenvolvimento; G80 – Paralisia cerebral.	1º ano D	Tarde
6	E6EF02	7 anos e 10 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano D	Tarde
7	E7EF02	7 anos e 6 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	2º ano A e 2º nível (CP) <sup>23</sup> A	Manhã Tarde

<b>DESCRIÇÃO DOS ESTUDANTES PEE POR UNIDADE ESCOLAR</b>					
<b>QTD</b>	<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>CID</b>	<b>ANO ESCOLAR</b>	<b>PERÍODO</b>
8	E8EF02	7 anos e 7 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	2º ano C	Tarde
9	E9EF02	8 anos e 7 meses.	H90.3 – Perda de audição bilateral neuro sensorial.	3º ano A e 2º nível (CP) A	Manhã Tarde
10	E10EF02	8 anos e 5 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	3º ano B	Manhã
11	E11EF02	10 anos e 2 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual); F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	4º ano A	Manhã
12	E12EF02	9 anos e 4 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	4º ano A	Manhã
13	E13EF02	9 anos e 2 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	4º ano B	Tarde
14	E14EF02	9 anos e 8 meses.	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	4º ano B	Tarde
15	E15EF02	10 anos e 10 meses.	H35.5 – Distrofias hereditárias da retina.	4º ano C	Tarde
16	E16EF02	11 anos e 11 meses.	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	5º ano B e 2º nível (CP) B	Manhã Tarde
17	E17EF02	10 anos e 4 meses.	H54.1 – Cegueira em um olho e visão subnormal em outro; Q13.0 – Colomboa da íris.	5º ano D	Tarde
18	E18EF02	11 anos e 10 meses.	G80.8 – Outras formas de Paralisia cerebral; Q04.8 - Outras malformações congênitas especificadas do encéfalo.	5º ano D	Tarde
<b>EF03</b>					
1	E1EF03	6 anos e 4 meses	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano A	Manhã
2	E2EF03	6 anos e 4 meses	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano B	Manhã
3	E3EF03	6 anos e 8 meses	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano B	Manhã
4	E4EF03	7 anos e 1 mês	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano C	Tarde
5	E5EF03	7 anos e 1 mês	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	1º ano C	Tarde
6	E6EF03	7 anos e 1 mês	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	1º ano C	Tarde
7	E7EF03	7 anos e 7 meses	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	2º ano B	Tarde
8	E8EF03	8 anos e 8 meses	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	3º ano A	Manhã
9	E9EF03	8 anos e 3 meses	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	3º ano B	Tarde
10	E10EF03	10 anos e 1 mês	F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TEA).	4º ano B	Tarde
11	E11EF03	10 anos e 6 meses	G80.8 – Outras formas de Paralisia cerebral; Q89.7 – Malformações congênitas múltiplas; Q90 – Síndrome de Down; Q213 – Tetralogia de Fallot; F84 – Transtornos globais do desenvolvimento	4º ano B	Tarde

DESCRIÇÃO DOS ESTUDANTES PEE POR UNIDADE ESCOLAR					
QTD	NOME	IDADE	CID	ANO ESCOLAR	PERÍODO
			(TEA).		
12	E12EF03	10 anos e 3 meses	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	5º ano A	Manhã
13	E13EF03	10 meses e 5 meses	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	5º ano A	Manhã
14	E14EF03	10 anos e 8 meses	F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	5º ano B	Manhã
15	E15EF03	10 anos e 5 meses	G80 – Paralisia Cerebral; Q89.7 – Malformações congênitas múltiplas; F70 – Retardo Mental (Deficiência Intelectual).	5º ano C	Tarde

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base nos documentos disponibilizados pelas Secretárias de Escola (2024).

**APÊNDICE N – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INDEX FOR INCLUSION C2.1**

PTS	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO C2.1 INDEX FOR INCLUSION																											
	EF01										EF02						EF03		E101				E102		E103			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
A	CT	CT	ND	D	ND	D	D	CT	CT	C	CT	C	C	CT	C	C	CT	D	DT	C							ND	ND
B	CT	C	CT	D	ND	D	D	ND	D	D	D	D	ND	D	D	ND	D	ND	DT	C							ND	ND
C	CT	C	CT	D	C	D	C	C	C	C	D	C	C	ND	D	ND	C	ND	DT	C							D	C
D	CT	C	CT	ND	C	D	C	C	C	C	CT	C	C	C	C	C	C	C	DT	CT							C	C
E	CT	C	CT	CT	C	D	CT	C	CT	CT	CT	C	CT	CT	C	C	C	C	ND	CT							C	C
F	CT	C	D	ND	D	D	DT	C	C	C	CT	C	CT	CT	C	C	C	C	DT	C							C	C
G	CT	C	CT	C	C	D	C	C	C	C	CT	C	C	CT	C	C	C	D	ND	C							ND	CT
H	CT	CT	CT	C	CT	D	CT	C	C	C	CT	C	C	C	C	C	C	C	ND	CT							C	CT
I	CT	C	CT	ND	C	D	C	C	C	C	CT	C	C	C	C	C	C	D	DT	C							ND	D
J	CT	D	D	D	ND	D	C	ND	D	D	CT	C	C	ND	D	ND	C	D	DT	C							D	D
K	ND	DT	D	D	C	D	ND	ND	D	D	C	D	C	ND	C	CT	D	ND	DT	C							DT	D
L	CT	D	CT	ND	C	C	C	C	C	C	CT	C	C	CT	C	CT	C	CT	D	C							C	C
O	ND	CT	D	C	C	ND	C	C	D	D	C	C	C	CT	C	C	C	ND	ND	C							C	ND
P	ND	CT	D	ND	ND	D	ND	C	D	D	C	C	C	CT	D	ND	ND	ND	DT	C							C	D
Q	CT	CT	D	C	C	C	C	C	C	C	C	C	CT	CT	C	C	C	C	ND	C							C	ND
R	CT	CT	D	C	C	D	C	C	C	C	C	C	CT	CT	C	CT	C	C	ND	C							C	ND
S	CT	CT	C	ND	C	D	C	C	C	C	CT	C	CT	CT	C	CT	C	ND	C	C							C	ND

LEGENDA				
CT – Concordo Totalmente	C – Concordo	ND – Não Concordo Nem Discordo	D – Discordo	DT – Discordo Totalmente
	Representa as duplas de professores: Professor de classe comum e Professor de Educação Especial.		Representa níveis iguais de concordância entre as duplas.	
				Representa os níveis de não concordância entre as duplas: um concorda, outro discorda; um concorda totalmente, outro discorda totalmente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

**APÊNDICE O – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INDEX FOR INCLUSION C2.2**

Q U E S T I O E S	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO C2.2 INDEX FOR INCLUSION																											
	EF01										EF02						EF03		EI01				EI02		EI03			
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
A	CT	CT	CT	ND	ND	D	ND	D	CT	CT	CT	CT	CT	C	C	ND	C	D	CT							CT	C	
B	ND	D	D	ND	ND	ND	ND	ND	ND	CT	D	CT	C	D	ND	D	ND	ND	C							C	ND	
C	CT	CT	D	C	C	D	C	C	C	CT	CT	D	C	ND	C	ND	D	ND	D	C						C	ND	
D	D	D	D	ND	ND	CT	D	D	D	D	D	ND	D	D	D	D	D	D	D	C						ND	D	
E	C	CT	CT	C	C	DT	ND	C	C	C	CT	C	C	CT	C	CT	C	C	C	C						C	C	
F	CT	CT	CT	ND	C	D	C	C	C	C	CT	C	C	CT	C	CT	C	C	C	C						C	C	
G	CT	CT	C	ND	C	ND	CT	C	C	C	CT	C	CT	CT	C	CT	C	ND	C	C						C	C	
H	C	CT	CT	C	C	C	CT	C	C	C	ND	CT	C	CT	C	CT	C	C	C	CT						CT	CT	
I	C	CT	CT	ND	C	CT	CT	D	C	C	CT	C	C	CT	C	CT	C	C	ND	C						CT	C	
J	C	C	CT	D	C	ND	C	D	C	C	D	CT	CT	C	C	C	D	C	C							ND	ND	
K	C	CT	CT	C	C	ND	C	C	C	C	CT	CT	C	CT	C	C	C	C	C	CT						CT	CT	
L	C	CT	C	C	C	DT	C	C	C	ND	CT	CT	C	C	C	CT	C	ND	ND	CT						CT	C	
M	C	CT	CT	C	ND	ND	C	C	CT	C	CT	CT	C	CT	C	C	C	C	C	C						CT	C	
N	C	CT	C	ND	C	DT	C	C	CT	CT	CT	CT	C	C	C	C	C	C	C	CT						C	ND	
O	C	CT	CT	C	C	DT	C	C	CT	CT	CT	CT	C	C	C	CT	C	C	C	CT						C	C	
P	C	C	CT	ND	ND	DT	ND	ND	C	ND	C	C	C	CT	C	ND	ND	ND	C	C						ND	C	
Q	C	D	D	C	D	DT	DT	D	ND	ND	D	ND	C	ND	C	C	ND	C	D	DT						C	ND	
R	C	CT	CT	C	C	C	CT	ND	C	C	CT	C	C	C	CT	C	C	ND	C							C	ND	
S	C	C	ND	D	ND	C	C	ND	C	C	C	CT	C	ND	C	ND	C	ND	DT	DT						ND	ND	
T	C	CT	CT	C	ND	CT	C	ND	CT	CT	CT	CT	C	CT	C	CT	C	C	ND	CT						CT	C	
U	C	CT	CT	C	C	CT	CT	C	C	C	CT	CT	C	CT	C	C	C	C	ND	CT						CT	C	
V	C	C	ND	ND	C	CT	CT	C	C	C	C	C	C	C	CT	ND	C	ND	C							CT	C	
W	D	C	D	ND	D	DT	DT	ND	D	DT	ND	ND	D	ND	C	ND	D	C	ND	D						ND	C	

LEGENDA				
CT – Concordo Totalmente	C – Concordo	ND – Não Concordo Nem Discordo	D – Discordo	DT – Discordo Totalmente
	Representa as duplas de professores: Professor de classe comum e Professor de Educação Especial.	Representa níveis iguais de concordância entre as duplas.		Representa os níveis de não concordância entre as duplas: um concorda, outro discorda; um concorda totalmente, outro discorda totalmente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

**APÊNDICE P – TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INDEX FOR INCLUSION C2.9**

Q U E S T I O E S	RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO C2.9 INDEX FOR INCLUSION																												
	EF01										EF02						EF03		EI01				EI02		EI03				
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	
A	DT	DT	D	ND	D	DT	DT	D	D	D	ND	D	ND	C	ND	D	ND	D	C								C	ND	
B	ND	D	CT	C	D	ND	D	C	ND	D	D	ND	C	C	ND	C	ND	D	C								C	C	
C	C	D	CT	C	C	CT	CT	C	CT	ND	C	C	C	C	C	C	ND	D	C								CT	C	
D	ND	D	CT	ND	ND	DT	C	C	ND	D	D	ND	C	C	C	D	C	ND	D	C							CT	C	
E	DT	C	C	ND	D	DT	ND	ND	D	D	D	ND	D	ND	C	ND	D	ND	DT	C							CT	C	
F	D	D	D	ND	D	DT	DT	ND	DT	D	ND	ND	ND	D	C	D	C	C	D	C								C	C
G	C	C	C	ND	C	DT	CT	C	C	C	C	C	CT	C	C	ND	ND	C	D	C							ND	C	
H	C	C	CT	C	C	ND	CT	C	C	C	CT	C	C	CT	C	CT	ND	C	D	C							CT	C	
I	C	C	CT	C	C	DT	C	C	C	C	ND	CT	CT	C	C	ND	D	C	DT	C							C	C	
J	C	C	CT	ND	C	C	CT	C	C	C	C	CT	C	C	ND	ND	CT	D	C								C	C	
K	DT	D	D	D	D	DT	C	ND	C	ND	ND	CT	ND	D	D	DT	D	ND	DT	C							ND	ND	
L	C	C	D	D	C	DT	C	C	D	DT	C	CT	C	C	C	D	C	C	DT	C							CT	C	
M	C	D	C	C	C	ND	C	C	ND	ND	ND	C	CT	C	C	ND	C	ND	D	C							CT	C	
N	C	C	C	D	ND	C	D	ND	ND	ND	C	CT	ND	C	C	ND	C	C	D	C							C	C	
O	DT	ND	D	ND	D	DT	D	ND	D	DT	ND	CT	C	ND	C	ND	ND	C	DT	C							C	C	
P	ND	C	C	ND	D	DT	ND	C	D	DT	D	C	C	CT	C	D	C	C	DT	CT							C	C	
Q	C	C	C	C	ND	DT	C	C	C	ND	ND	CT	C	ND	C	D	C	CT	D	C							C	ND	
R	C	D	C	ND	ND	DT	C	C	C	C	C	C	C	ND	C	ND	C	ND	D	C							C	C	
S	C	C	C	C	C	ND	C	C	C	C	C	CT	ND	C	C	ND	C	C	D	C							C	C	
T	C	C	CT	C	C	C	CT	C	C	C	C	CT	C	C	C	C	C	C	D	C							C	C	

LEGENDA				
CT – Concordo Totalmente	C – Concordo	ND – Não Concordo Nem Discordo	D – Discordo	DT – Discordo Totalmente
	Representa as duplas de professores: Professor de classe comum e Professor de Educação Especial.		Representa níveis iguais de concordância entre as duplas.	Representa os níveis de não concordância entre as duplas: um concorda, outro discorda; um concorda totalmente, outro discorda totalmente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

### APÊNDICE Q – ANÁLISES E CONTRIBUIÇÕES DOS JUÍZES

QUESTÕES INICIAIS	SUGESTÕES AVALIADOR 1	SUGESTÕES AVALIADOR 2	QUESTÃO FINAL OU JUSTIFICATIVA DO NÃO ACEITE.
1 - Nome completo (sem abreviar)		Colocar como resposta obrigatória se a pergunta for importante.	Sugestão não aceita, o participante teve garantida a opção de responder ou não qualquer uma das perguntas do formulário.
2 - Você acessa o e-mail regularmente? (sim) (não)	Qual a função da pergunta? Se o participante responder sim, ou, não, o que fará com os dados? Seria entrar em contato com o participante com frequência? Insira uma nova opção como “outro” e faça uma descrição na pergunta (caso a resposta for não, indique outro meio de comunicação para mantermos contato com frequência).	Alterar no forms o modo de seleção única para mais de uma seleção. A pessoa pode falar não e marcar outra opção também.	Você acessa o e-mail regularmente? Se sua resposta for “não”, por gentileza indique outro meio de comunicação para que possamos nos comunicar com certa assiduidade.
3 - Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. (sim) (não)		Colocar essa pergunta no início, depois do TCLE.	Sugestão aceita, a pergunta ficou no início após o TCLE.
4 – Sexo ( ) Feminino Masculino ( ) Homem transgênero ( ) Mulher transgênero ( ) Homem transexual ( ) Mulher transexual ( ) Cisgênero ( ) Não sei responder ( ) Prefiro não responder ( ) Outros		Colocar como resposta obrigatória se a pergunta for importante.	Sugestão não aceita, o participante teve garantido a opção de responder ou não qualquer uma das perguntas do formulário.
5 - Data de nascimento			
6 - Cidade e Estado que reside:			
7 - Nível de Escolaridade ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado		Incluir graduação e alterar o forms para mais de uma seleção de resposta.	Sugestão aceita, foi realizada a alteração no formulário para os participantes assinalar mais de uma opção.
8 - Graduação/Licenciatura			
9 - Possui formação em Educação Especial? Se sim, colocar informações sobre	Ficou confusa essa pergunta, sobre o que deseja saber de informações sobre essa formação? Se é em nível de mestrado, se é nível de especialização, se é o que dentro dessa grande área da educação especial o participante estudou. Colocar uma descrição nessa pergunta. Se é uma especialização,		Possui formação em Educação Especial? Se sim, qual ou quais pós-graduações cursou. Ex: Alfabetização e Educação Especial; Educação Especial e Educação Inclusiva etc.

QUESTÕES INICIAIS	SUGESTÕES AVALIADOR 1	SUGESTÕES AVALIADOR 2	QUESTÃO FINAL OU JUSTIFICATIVA DO NÃO ACEITE.
	mestrado etc. Dê um exemplo: especialização em alfabetização de pessoas com deficiência; especialização em fundamentos da educação especial.		
10 - Em qual nível/modalidade de ensino você atua? ( ) Educação Especial ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( ) Outros			
11 - Possui acúmulo de cargos? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não possuo vínculo empregatício			
12 - Caso tenha respondido “Sim” na pergunta anterior, especifique os cargos.			
13 - Vínculo funcional com a instituição 01 ( ) Efetivo ( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Contrato por tempo determinado (CLT) ( ) Contrato por tempo indeterminado (CLT) ( ) Outro		Reformular a pergunta.	Se acumula cargos, qual o vínculo funcional com a instituição 01? ( ) Efetivo ( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Contrato por tempo determinado ( ) Contrato por tempo indeterminado
14 - Vínculo funcional com a instituição 02 ( ) Efetivo ( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Contrato por tempo determinado (CLT) ( ) Contrato por tempo indeterminado (CLT) ( ) Outro		Reformular a pergunta.	Se acumula cargos, qual o vínculo funcional com a instituição 02? ( ) Efetivo ( ) ACT (Admitido em caráter temporário) ( ) Contrato por tempo determinado ( ) Contrato por tempo indeterminado
15 - Quer contar mais alguma coisa sobre você? Use esse espaço abaixo:		Repensar essa pergunta.	Deseja relatar mais informações sobre você? Use esse espaço abaixo:
16 - Descreva em poucas palavras como é a sua rotina de trabalho			
17 - Já teve contato com o tema coensino? Se sim, coloque mais informações sobre:			
18 - Antes de iniciarmos gostaríamos de saber o que você já conhece sobre o modelo de serviço baseado no Ensino Colaborativo ou coensino. O que você entende por Ensino Colaborativo (coensino)?		Reescrever a pergunta para não ficar tendenciosa.	O que você entende por Ensino Colaborativo (coensino)?
19 - Você trabalha no modelo de Ensino Colaborativo na(s) sua(s) escola(s)? Como?			

QUESTÕES INICIAIS	SUGESTÕES AVALIADOR 1	SUGESTÕES AVALIADOR 2	QUESTÃO FINAL OU JUSTIFICATIVA DO NÃO ACEITE.
20 - O que você destacaria do contexto escolar que facilita ou dificulta a realização do Ensino Colaborativo?			
21 - De que maneira a pesquisa com seus desdobramentos em implementações de consultorias colaborativas e sessões reflexivas com aporte teórico acerca da temática "Ensino Colaborativo" e de suas práticas docentes, poderá contribuir para sua formação profissional e conseqüentemente para as atividades que realiza no espaço escolar?			
22 - Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?			
23 - No coensino qual é o papel: Do professor do ensino comum			
24 - No coensino qual é o papel: Da educação especial			
25 - No coensino qual é o papel: Do gestor			
Contribuições gerais do Forms feito pelos juízes.	Inicialmente trazer o título da pesquisa, objetivo, tempo estimado para responder o questionário, são indicativos necessários para compreensão dos participantes do motivo pelo qual responderão o formulário. Incluir uma linha de progresso para os participantes visualizarem quantos porcentos dos formulários eles responderam, pensando no tempo de respostas. Colocar o TCLE na primeira página de apresentação do forms. Criar seções de acordo com as perguntas, baseadas em temáticas, fragmentando por seções ficará mais fácil para os participantes compreenderem o que estão respondendo a cada momento. No final do formulário, adicionar um texto de agradecimento pela colaboração.		Sequência de perguntas alteradas, foram criadas seções de acordo com a sugestão dada. Todas as sugestões foram atendidas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

## APÊNDICE R – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DAS ENTREVISTAS INICIAIS: ENCONTROS

QUANTIDADE DE ENCONTROS	DATAS	REGISTRO DIÁRIO
1º Encontro	28/08/2023	Na SRM realizou-se a entrevista inicial (assinatura do TCLE e preenchimento e respostas da ficha de identificação inicial), com a professora P02 da unidade escolar EMEF01, durante seu horário de estudo; agendou-se retorno para finalização da entrevista, realização dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> no dia 11/09.
2º Encontro	11/09/2023	Ocorreu a entrevista inicial (assinatura do TCLE e preenchimento e respostas da ficha de identificação inicial) com as professoras P01, P03 e P08 da unidade escolar EMEF01, em diferentes espaços do contexto escolar, na classe, sala dos professores e pátio escolar; agendou-se retorno para finalização da entrevista das professoras P01 e P08, realização dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> no dia 12 e 18/09. Finalizou-se a entrevista com a professora P03.
3º Encontro	12/09/2023	Finalizou-se a entrevista (realização dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> ) das professoras P03 e P09 da unidade escolar EMEF01, a finalização da entrevista ocorreu na classe e na sala dos professores. Também realizou-se a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 com as professoras P04 em seu horário de estudo na classe e P06 na sala dos professores em seu horário de estudo, ambas, também da unidade escolar EMEF01.
4º Encontro	14/09/2023	Realizou-se a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> com as professoras da unidade escolar EMEF02, P12 e P16 durante a aula, devido à necessidade de apoio pervasivo dos estudantes PEE.
5º Encontro	15/09/2023	Ocorreu a entrevista inicial (assinatura do TCLE e preenchimento e respostas da ficha de identificação inicial) com a professora P11 da unidade escolar EMEF02, em sua classe na qual agendou-se retorno para finalização da entrevista, realização dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> no dia 29/09.
6º Encontro	18/09/2023	Finalizou-se a entrevista no pátio escolar (realização dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> ) durante o horário de estudo das professoras P01 e P08 da unidade escolar EMEF01. 6º Encontro: 18/09/2023
7º Encontro	22/09/2023	Realizou-se a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> com a professora P15 da unidade escolar EMEF02, durante seu horário de estudo em sua classe.
8º Encontro	26/09/2023	Ocorreu a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> com a professora P18 da unidade escolar EMEF03, durante seu horário de estudo em sua classe.
9º Encontro	27/09/2023	Nesse dia realizou-se a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> com a professora P07 da unidade escolar EMEF01, durante seu horário de estudo em sua classe.
10º Encontro	28/09/2023	Finalizou-se a entrevista (realização dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> ) da professora P11 da unidade escolar EMEF02, durante seu horário de estudo em sua classe.
11º Encontro	03/10/2023	Ocorreu a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> com as professoras P19 e P20 da unidade escolar EMEI01, neste dia também se realizou a entrevista e aplicação dos questionários com a professora P05 da unidade escolar EMEF01, durante o horário de estudo na sala dos professores.
12º Encontro		Nesse dia realizou-se a entrevista inicial e aplicação dos questionários C2.1, C2.2 e C2.9 do <i>Index For Inclusion</i> com a professora P01 da unidade escolar EMEI01, durante seu horário de estudo em sua classe.

## APÊNDICE S – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO: RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

QUANTIDADE DE VISITAS	DATA	REGISTRO DIÁRIO
1ª Visita a SME	01/08/2023	Realizou-se o primeiro encontro para diagnóstica, coleta de dados gerais com a Coordenadora de Educação Especial acerca da quantidade de professores de Educação Especial, estudantes e possíveis escolas para aplicação da pesquisa. Neste dia não procedeu a coleta, somente dialogou-se sobre a pesquisa e solicitou-se às informações citadas acima, devido à necessidade de atualização das informações das instituições de ensino do município.
2ª Visita a SME	11/08/2023	Retornou-se à SME, a Coordenadora de Educação Especial estava em reunião em uma unidade escolar do município, dessa maneira, nesse dia as Supervisoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental atenderam algumas solicitações feitas, coletaram-se dados das escolas com mais professores de Educação Especial, estudantes e horários dos HTPCs das instituições de ensino do município.
3ª Visita a SME	15/08/2023	Neste dia coletaram-se informações primordiais para iniciação da pesquisa, junto da Coordenadora de Educação Especial, coletaram-se: quantidade atualizada de professores de Educação Especial (efetivos, processo seletivo e diaristas), número de estudantes PEE de todas as instituições de ensino do município; além do mais, com auxílio da Supervisora de Ensino Fundamental, coletaram-se por meio da SEDUC, relatórios em tempo real de todos os estudantes PEE matriculados e seus respectivos anos escolares, escolas, diagnósticos, etc.
1ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEI01	15/08/2023	Neste dia visitou-se a escola EMEI01, mas não se encontrou para diálogos e apresentação da pesquisa a gestora e a coordenadora escolar.
2ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEI01	16/08/2023	Retornou-se à escola EMEI01, e nesse dia a gestora e a coordenadora escolar estavam presentes, explanaram-se os objetivos de pesquisa e todo seu processo de implementação. A gestora escolar contribuiu com dados atualizados da quantidade de professores efetivos, professores contratados por meio do processo seletivo e professores contratados como diaristas via SME. Além do mais, atualizaram-se as informações coletadas na SME quanto à quantidade de estudantes PEE matriculados nesta unidade escolar. A coordenadora escolar revelou conhecimentos acerca do Ensino Colaborativo, relatou que participou de um curso de curta duração sobre Ensino Colaborativo, junto da gestora escolar. Ademais, destacou que trouxe os conhecimentos adquiridos para estudos durante alguns HTPCs com os professores, contudo informou que enfrentava desafios, e frisou que os professores de classe comum não reconheciam os estudantes PEE como seus estudantes, por isso toda responsabilidade dentro e fora da classe com o estudante PEE, ficava sob as mãos do professor de Educação Especial, na existência de planejamentos paralelos.
3ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEI01	25/09/2023	Retornou-se à escola EMEI01, apresentou-se a pesquisa durante o horário de estudo das professoras da tarde P19, P20, PRS, PVR, PLR, PCM, PQC, e PJA, e agendou-se um retorno para o dia 28/09, quando os professores interessados em participar da pesquisa apresentariam o desejo para agendar o retorno para entrevista inicial.
4ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEI01	28/09/2023	Retornou-se à escola EMEI01, como previamente acordado, durante o horário de estudo dos professores, dialogou-se a respeito da pesquisa e coletaram-se os nomes dos professores interessados, ademais, agendou-se um retorno para entrevista inicial no dia 03/10 e 09/10 com as três professoras P19, P20 e PRS que aceitaram participar da pesquisa.
1ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEI02	15/08/2023	Neste dia, após reunião na SME, passou-se na escola EMEI02 na qual apresentaram-se os objetivos da pesquisa para gestão e coordenação escolar. Dialogou-se sobre os desdobramentos da pesquisa, para a qual coletaram-se informações pertinentes: horários de estudos dos professores, perfis dos profissionais, total de estudantes matriculados, número de professores etc. A gestora e a coordenadora escolar expressaram contentamento com a escolha de realização da pesquisa em sua unidade escolar, revelaram os desafios enfrentados no cotidiano escolar, relacionados às relações entre professores de Educação Especial e professores de classe comum, e as possíveis lacunas na formação inicial dos professores, os quais demonstram dificuldades na atuação em classe, no processo de elaboração de relatórios, portfólios, planos de aula, planejamento das ações, escrita, utilização dos horários de estudo de modo trivial etc. Destacaram a importância e significado da implantação da pesquisa nos horários de estudos dos professores e HTPCs previamente acordados, a qual oportunizaria aos professores tempo de estudo de qualidade, novos conhecimentos, reconhecimentos de suas ações e inovação com as estratégias de Ensino Colaborativo.
2ª Visita à Escola de Educação Infantil	06/09/2023	Retornou-se à EMEI02 somente no dia 06/09/2023, devido às datas previamente acordadas com as outras instituições de ensino. Nesse dia,

QUANTIDADE DE VISITAS	DATA	REGISTRO DIÁRIO
EMEIO2		dialogou-se com a gestão e a coordenação escolar sobre a data de apresentação inicial da pesquisa aos professores, e agendou-se retorno no dia 21/09, para possível agendamento, devido às demandas a serem tratadas até a data, pois após, já teriam possibilidades de abertura nos horários de HTPC.
3ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEIO2	21/09/2023	Retornou-se para o agendamento da apresentação da pesquisa no HTPC, acordou-se o dia 26/09/2023 para diálogos, apresentações, explanação da pesquisa e seus desdobramentos aos professores da unidade escolar. Nesse dia, coletaram-se junto à secretária escolar informações acerca dos CIDs dos estudantes PEE, data de nascimento e atualização dos seus nomes e quantidades.
4ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEIO2	26/09/2023	Retornou-se à escola EMEIO2 no HTPC. Ocorreu nesse dia a apresentação da pesquisa, suas etapas, e apresentação dos questionários para melhor compreensão, entendimento e clareza da fase diagnóstica por parte dos professores.
1ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEIO3	25/09/2023	Visitou-se a EMEIO3, na qual não fora possível dialogar acerca da pesquisa, e a secretária escolar informou que a gestora e a coordenadora escolar não estavam presentes no momento, estavam no horário de almoço, e somente durante o HTPC retornariam.
2ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEIO3	26/09/2023	Retornou-se à EMEIO3, dialogou-se com uma das coordenadoras escolares, visto que a unidade escolar possuía duas coordenadoras pedagógicas e uma diretora escolar. Nesse dia, no momento da visita, somente uma coordenadora pode atender, e apresentou-se a pesquisa e seus objetivos para esta coordenadora, que solicitou retorno no dia seguinte para diálogos com a diretora escolar e a outra coordenadora.
3ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEIO3	27/09/2023	Retornou-se à EMEIO3, na qual explanou-se para a gestora e a coordenadora escolar a pesquisa e seus desdobramentos. Ambas revelaram contentamento, relataram a necessidade de implementar as estratégias de ensino apresentadas por meio da pesquisa a equipe escolar. Destacaram que já haviam escutado algo sobre o Ensino Colaborativo e que estavam planejando convidar alguém para palestrar durante o HTPC, visto que enfrentam desafios na atuação dos professores de Educação Especial e professores de classe comum, e constatam cotidianamente ações paralelas, distanciamento entre os professores quando os estudantes PEE faltam, momento que poderiam atuar juntos com todos os estudantes, mas não é o que acontecia. Agendou-se um retorno para apresentação inicial da pesquisa aos professores da unidade escolar no dia 03/10/2023.
4ª Visita à Escola de Educação Infantil EMEIO3	03/10/2023	Retornou-se à escola EMEIO3 no HTPC. Ocorreu nesse dia a apresentação da pesquisa, suas etapas, e a apresentação dos questionários para melhor compreensão, entendimento e clareza da fase diagnóstica por parte dos professores. Acordou-se com a coordenadora escolar a coleta dos nomes dos professores que desejaram participar da pesquisa, para retorno dos encontros de entrevistas.
1ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF01	18/08/2023	Visitou-se à escola EMEF01 na qual apresentou-se a pesquisa e seus objetivos para a coordenadora escolar, visto que a gestora estava de férias. A coordenadora destacou os entraves e possibilidades da realização da fase inicial da pesquisa na escola, devido às demandas do fim do mês de agosto e início do mês de setembro, e que realizaria durante os HTPCs estudos, apresentações, diálogos acerca dos últimos acontecimentos desafiadores no contexto escolar, intercorrências, resultados das avaliações APAMA, organização do desfile cívico para o dia 7 de setembro, reuniões com as Supervisoras de Ensino etc. Deste modo acordou-se que, assim que possível, oportunizaria um HTPC para apresentação inicial da pesquisa aos professores.
2ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF01	21/08/2023	Retornou-se à escola EMEF01, dialogou-se com a coordenadora escolar sobre a possibilidade de falar no HTPC para apresentação da pesquisa aos professores. Infelizmente não foi possível, pois a coordenadora novamente ressaltou as demandas urgentes da escola, mas oportunizou acesso livre à escola para diálogos com os professores durante seus horários de estudo. Assim sendo, solicitou retorno para diálogo com a itinerante de Educação Especial da escola, para assim, ficar ciente dos horários de estudo dos professores de Educação Especial. Quanto aos horários de estudo dos professores de classe comum, coletou-se na secretaria escolar; a secretária escolar disponibilizou um cronograma com a grade de horários dos professores, na qual os horários de estudos dos professores de classe comum aconteciam durante as aulas dos professores especialistas (inglês e educação física).
3ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF01	22/08/2023	Neste dia, ao retornar a escola, apresentou-se a pesquisa para itinerante de Educação Especial que disponibilizou uma tabela com os horários de estudos dos professores de Educação Especial. Além do mais, revelou a necessidade de os professores conhecerem as estratégias de Ensino Colaborativo, visto que as práticas se revelavam paralelas entre professores de Educação Especial e professores de classe comum, e existiam pares com desafios nas relações e entendimento de suas responsabilidades frente ao processo de ensino dos estudantes PEE. Aproveitou-se nesse dia para dialogar com os professores em seus horários de estudo sobre a pesquisa, caso dessem abertura, e desse modo foi possível apresentar a pesquisa para três professoras de Educação Especial, P04, P07, P08, mas infelizmente não foi possível coletar dados por meio da entrevista inicial, devido ao

QUANTIDADE DE VISITAS	DATA	REGISTRO DIÁRIO
		tempo de estudo dos professores, os quais pararam durante o horário de estudo de planejamento das aulas e organização de materiais, aproximadamente por 30 minutos, para ouvir sobre a pesquisa. Entretanto acordou-se o dia e horário da semana para realização da entrevista inicial.
4ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF01	23/08/2023	Retornou-se à escola para novas tentativas de diálogos com as professoras de Educação Especial e professoras de classe comum. Dialogou-se com quatro professoras, três de Educação Especial e uma de classe comum, PCC, PRC, P09 e P10. Contudo, não se realizou a coleta de dados por meio da entrevista inicial, somente apresentou-se a pesquisa e seus objetivos para as professoras, devido ao tempo das professoras para diálogo durante a aula, e dessa forma, agendou-se retorno para a coleta.
5ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF01	28/08/2023	Neste dia, coletaram-se os primeiros dados da pesquisa, aplicou-se o questionário de entrevista inicial com a professora de Educação Especial P02, durante seu horário de estudo. A professora P02 relatou que nos primeiros meses do ano enfrentou desafios no trabalho junto a professora de classe comum. A professora trazia as atividades para o estudante PEE e não dava espaço para ela preparar ou trazer atividades. Além do mais, enfrentou barreiras nos diálogos e relações com a família do estudante PEE. Revelou que os diálogos em classe com a professora de classe comum eram curtos, sem muita abertura, mas que no presente momento melhorou. Todavia não existem momentos de atuação conjunta, abertura para auxiliar ou realizar intervenções durante as aulas com outros estudantes além do estudante PEE. Ela senta-se ao lado do estudante e passa o período todo do seu lado. Destacou que os planejamentos de atividades são individuais e que não tem conhecimento do que acontecerá nas aulas diariamente ou semanalmente. Nesse dia, também ocorreram diálogos sobre a pesquisa e seus objetivos com a professora de classe comum P01, a qual revelou que desconhece as estratégias de Ensino Colaborativo. Sendo assim, aceitou e disponibilizou seus horários de estudo para responder ao questionário inicial no retorno (11/09). Retomaram-se diálogos acerca da pesquisa com a professora de Educação Especial P08, que também aceitou participar da pesquisa, a qual agendou retorno (30/08) para sua participação e responder ao questionário inicial durante seu horário de estudo.
5ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF01	30/08/2023	Retornou-se à escola para coleta de dados com as professoras de Educação Especial P04 e P08, contudo, as professoras não conseguiram disponibilizar parte dos seus horários de estudo para realização da entrevista inicial, responder ao questionário. Ambas estavam com novas demandas de trabalho, e deste modo agendou-se nova data para retorno (11 e 12/09). A aproveitou-se nesse dia para apresentar a pesquisa e seus objetivos para as professoras de classe comum PMC e P03, que solicitaram retorno, pois iriam pensar sobre.
1ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	14/08/2023	Nesta visita apresentou-se a pesquisa, seus objetivos, suas etapas e desdobramentos à diretora escolar. A gestora escolar aceitou a implantação da pesquisa em sua unidade escolar, pela qual revelou contentamento e agendou retorno de apresentação da pesquisa para o grupo de professores durante o HTPC no dia 17/08/2023. Frisou a importância do estudo sobre o Ensino Colaborativo nos HTPCs, visto que desconhece o conceito e suas práticas, além da necessidade de fortalecimento de vínculo e colaboração entre os professores.
2ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	17/08/2023	Retorno estava agendado para este dia, 17/08/2023, todavia no dia 16/08/2023 a diretora escolar entrou em contato por meio do <i>WhatsApp</i> e solicitou retorno em uma nova data, após 15 dias, devido à demanda de trabalhos planejados para os HTPCs. Relatou que haveriam reuniões acerca da APAMA e reuniões com a Supervisora de Ensino. No entanto, passou os horários de estudos individuais durante a semana dos professores para tentativas de diálogos iniciais e entrevista.
3ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	23/08/2023	Retornou-se à escola EMEF02, e neste dia conseguiu-se dialogar sobre os objetivos da pesquisa com três professoras, duas de Educação Especial e uma de classe comum, P14, PIM e PAP. Entretanto, não foi possível realizar a entrevista inicial, mas apesar disso, coletaram-se dados com as secretárias da escola acerca da quantidade de professores de Educação Especial e seus respectivos horários de estudo.
4ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	31/08/2023	Retorno agendado para este dia para apresentação da pesquisa ao grupo de professores durante o HTPC. No entanto, fora desmarcado, pois nesse dia a diretora escolar entrou em contato por meio do <i>WhatsApp</i> e solicitou retorno em uma nova data, visto que no HTPC a Supervisora de Ensino retornaria para terminar de dialogar com os professores o que iniciara no HTPC da semana anterior. Deste modo, com o feriado no dia 7 de setembro, dia de HTPC, agendou-se retorno para o dia 14/09/2023.
5ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	14/09/2023	O retorno previsto para o dia 14/09/2023 ou 21/09, fora desmarcado, pois, com a participação no desfile cívico, os professores da rede municipal de ensino ganharam dois dias de dispensa no HTPC. Portanto, dialogou-se com a coordenadora escolar, a qual agendou um retorno para o dia 28/09/2023.
6ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	06/09/2023	Visita na tentativa de dialogar com os professores durante seus horários de estudo. Infelizmente não foi possível, devido à demanda dos professores em classe e as tratativas de organização e planejamento do desfile cívico no dia seguinte.

QUANTIDADE DE VISITAS	DATA	REGISTRO DIÁRIO
7ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	13/09/2023	Retornou-se à escola EMEF02, na qual dialogou-se com quatro professoras, duas de Educação Especial e duas de classe comum. As professoras P11, P12, P16 e PEA, aceitaram participar da pesquisa, e agendou-se um retorno para o dia 14/09 e 15/09 para entrevista inicial com as professoras.
8ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF02	28/09/2023	Retornou-se à escola EMEF02 no HTPC. Ocorreu nesse dia a apresentação da pesquisa, suas etapas, ademais, apresentação dos questionários para melhor compreensão, entendimento e clareza da fase diagnóstica por parte dos professores.
1ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF03	04/09/2023	Visitou-se a escola EMEF03, e nesse dia apresentou-se a pesquisa e seus desdobramentos para a gestora e a coordenadora escolar. Agendou-se um retorno para o dia seguinte, 05/09/2023, e combinou-se que seria apresentada a pesquisa, suas etapas e procedimentos para o grupo de professores da unidade escolar. A diretora e a coordenadora escolar, destacaram a necessidade da implementação da pesquisa para conhecimento de todos sobre o Ensino Colaborativo, ainda frisaram a importância de entenderem o que é para melhorar as práticas, estabelecerem parcerias dentro das classes e ambos reconhecerem todos os estudantes como seus, visto que enfrentavam desafios, com professores de classe comum não reconhecendo o estudante PEE como seu aluno, mas somente do professor de Educação Especial. Dessa maneira, segundo a gestora e coordenadora escolar, as práticas dos professores eram divergentes.
2ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF03	05/09/2023	Retornou-se à escola EMEF03 no HTPC. Ocorreu nesse dia a apresentação da pesquisa, suas etapas, e apresentação dos questionários para melhor compreensão, entendimento e clareza da fase diagnóstica por parte dos professores. Os professores colaboraram com informações sobre: quantidade de professores de Educação Especial, pensando na dupla de participantes, professores de Educação Especial com professores de classe comum. Todavia agendou-se um retorno para verificar quais professores desejariam participar da pesquisa, visto que o tempo de apresentação foi curto.
3ª Visita à Escola de Ensino Fundamental EMEF03	14/09/2023	Retornou-se à EMEF03, na qual dialogou-se com a coordenadora escolar acerca dos professores que aceitaram participar da pesquisa, e ela mencionou que somente uma dupla do período da tarde aceitou, pois os demais são professores que trabalham nos dois períodos, possuem uma jornada de trabalho de quase 60 horas semanais e no momento não aceitaram participar. Assim sendo, agendou-se um retorno para o dia 26/09, para uma entrevista inicial com a professora de Educação Especial em seu horário de estudo, e para a entrevista com a professora de classe comum marcou-se o dia 05/10.

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2024)

**ANEXOS**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIOS INDEX FOR INCLUSION C2.1, C2.2 e C2.9

**OBSERVAÇÃO:** Para melhor visualização das imagens, dê um zoom na página de 200%.

### C2.1 As Atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.

C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.

- a) As atividades são planejadas para dar apoio à aprendizagem em vez de para cumprir o currículo?
- b) Os materiais do currículo refletem as origens, experiências e interesses de todos os aprendizes?
- c) As atividades de aprendizagem refletem a variedade de interesses das crianças?
- d) Existe uma gama de atividades envolvendo apresentação oral e discussão, escuta, leitura, escrita, desenho, resolução de problemas, drama, uso de biblioteca, materiais áudio/visuais, tarefas práticas, ICT?
- e) O planejamento de aula dos professores prevê oportunidades para atividades em duplas e em grupos bem como trabalho individual e da classe inteira?
- f) O desenvolvimento dos professores envolve experiências fora da sala de aula, no terreno e adjacências da escola e em excursões mais longas?
- g) As atividades ampliam a aprendizagem de todas as crianças?
- h) As atividades desenvolvem a capacidade das crianças de pensar, falar, escrever e aprender?
- i) As atividades encorajam a visão de aprendizagem como contínuo em vez de completado com determinadas tarefas?
- j) Os arranjos de aprendizagem são flexíveis de modo que, por exemplo, é possível para as crianças ter um curso intensivo de língua estrangeira ou um curso de alfabetização?
- k) Há intérpretes disponíveis para as crianças surdas ou outras para quem o português é uma língua adicional?
- l) O planejamento identifica e minimiza as barreiras à aprendizagem e à participação para determinadas crianças?
- m) Os professores encorajam atividades que apelam para uma variedade de maneiras em que as crianças veem seu gênero?
- n) Os profissionais se servem das oportunidades oferecidas por tópicos que tiveram a atenção da mídia que podem motivar determinados grupos de crianças, como futebol e rugby masculino ou feminino, e prover alternativas igualmente consideradas para os não interessados no tópico particular?
- o) As crianças podem participar de aulas como ciência e Educação Física com roupas apropriadas a suas crenças religiosas?
- p) O currículo é adaptado para as crianças que não participam, por exemplo, de arte ou música, por causa de suas crenças religiosas?
- q) As aulas são adaptadas, se necessário, para as crianças com deficiências físicas ou sensoriais desenvolverem suas habilidades e conhecimento em Educação Física, compreensão de luz e som ou trabalhos práticos?
- r) Os professores reconhecem o tempo adicional requerido por algumas crianças com deficiências para uso de equipamento em trabalhos práticos?
- s) Dá-se particular atenção a envolver na aprendizagem as crianças que são inquietas, desenganadas ou indispotas?
- t) \_\_\_\_\_
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_

Indicadores com questões

Desenvolvendo práticas inclusivas: orquestrando a aprendizagem

### C2.2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.

C2.1 As atividades de aprendizagem são planejadas com todas as crianças em mente.

- a) O planejamento de aula dos professores envolve experiências compartilhadas que podem ser desenvolvidas pelas crianças numa variedade de maneiras?
- b) Os professores evitam especificar expectativas de aprendizagem como objetivos de aula?
- c) As aulas regularmente assumem a forma de enquetes guiadas por questões abertas?
- d) Os professores limitam as perguntas para as quais esperam uma única resposta correta?
- e) A escola constrói sobre a experiência, conhecimento e habilidades que as crianças adquiriram fora dela?
- f) As aulas envolvem emocionalmente as crianças?
- g) As aulas transmitem um senso de entusiasmo e prazer na aprendizagem?
- h) Os profissionais demonstram seu próprio amor pela aprendizagem?
- i) A língua falada e escrita usada nas aulas é acessível a todas as crianças?
- j) Só se emprega vocabulário técnico quando necessário e ele é explicado e praticado durante as aulas?
- k) As crianças são encorajadas a dizer quando não entendem algo?
- l) As crianças podem registrar seu trabalho numa variedade de maneiras, usando desenhos, fotografias, gravação em vídeo e sonora bem como escrita?
- m) As aulas encorajam o diálogo entre os profissionais e as crianças e delas entre si?
- n) As crianças aprendem como fazerem perguntas umas às outras para dar suporte mútuo à aprendizagem?
- o) As aulas encorajam as crianças a falar sobre os processos de pensamento e aprendizagem?
- p) As crianças iniciam trabalho independente quando terminam a tarefa sugerida por um professor?
- q) Os adultos e crianças aprendem a usar a Internet para ajudar na aprendizagem, na escola e em casa?
- r) As folhas de trabalho são claramente redigidas de modo a expandir a aprendizagem das crianças?
- s) A aprendizagem de inglês como língua adicional das crianças oferece oportunidades nas aulas para elas falarem, escreverem ou sinalizarem em sua primeira língua e usarem suas habilidades de tradução?
- t) Os profissionais fazem os ajustes necessários para a participação das crianças com deficiências?
- u) Os profissionais reconhecem o esforço físico expandido nas tarefas por algumas crianças com deficiências ou doença crônica, e o cansaço que pode resultar?
- v) Os profissionais reconhecem o esforço mental que leitura labial e uso de auxiliares para a visão envolvem?
- w) Os avanços tecnológicos são explorados, como as programas de reconhecimento da fala para suporte às crianças que experimentam graves dificuldades para escrever?
- x) \_\_\_\_\_
- y) \_\_\_\_\_
- z) \_\_\_\_\_

Indicadores com questões

Desenvolvendo práticas inclusivas: orquestrando a aprendizagem

### C2.9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.

A1.2 Os profissionais cooperam;

C2.10 Os profissionais desenvolvem recursos compartilhados para suporte à aprendizagem.

- a) Os grupos de professores e professores assistentes planejam aulas e deveres de casa juntos?
- b) As atividades de ensino são planejadas pra explorar ao máximo a presença dos adultos na sala de aula?
- c) O conhecimento que os professores assistentes têm sobre a experiência das crianças nas diferentes aulas fundamenta o planejamento?
- d) Os professores planejam as atividades de modo a fazer uso dos conhecimentos e habilidades uns dos outros?
- e) Os professores usam ensino colaborativo como uma oportunidade de aprender uns com os outros?
- f) Os profissionais ajudam-se a melhorar seu uso de tecnologia como computadores e quadros interativos?
- g) Os profissionais refletem sobre a prática instrutiva de outras escolas para rever e ajustar sua própria prática?
- h) Os profissionais se inspiram nas ideias de colegas da formação continuada ou superior?
- i) Os professores e professores assistentes revisam sua prática com base numa estrutura compartilhada de valores?
- j) A observação mútua seguida de reflexão compartilhada é usada para aprimorar o ensino e a aprendizagem?
- k) Os professores filmam partes das aulas uns dos outros e reveem-nas juntos?
- l) Os profissionais acolhem comentários de colegas sobre, por exemplo, a acessibilidade da linguagem que usam e a qualidade da participação das crianças nas atividades?
- m) Os professores modificam seu ensino em resposta ao retorno de seus colegas?
- n) Os profissionais ajudam uns aos outros a ver o aprendizado e suporte pela perspectiva das crianças?
- o) Os profissionais têm permissão de acompanhar a experiência de certos grupos de jovens, que têm aulas com vários professores, para compreender e aprimorar sua experiência de aprendizado?
- p) Os professores que trabalham na mesma classe compartilham a responsabilidade por assegurar que todas as crianças participem?
- q) Os profissionais se engajam na solução conjunta de problemas com os colegas, dentro e fora da escola, quando o progresso de uma criança ou grupo é causa de preocupação?
- r) Os profissionais se sentem seguros de desafiar o pensamento uns dos outros sobre a origem dos problemas?
- s) Os profissionais encorajam uns aos outros a experimentar novas abordagens e atividades?
- t) Os profissionais consideram seus sentimentos sobre o aprendizado de uma criança e como eles podem atrapalhar ou ajudar na remoção das barreiras para aquela criança?
- u) \_\_\_\_\_
- v) \_\_\_\_\_
- w) \_\_\_\_\_

Indicadores com questões

Desenvolvendo práticas inclusivas: orquestrando a aprendizagem

## ANEXO B – REQUISITOS PARA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

<b>ANEXO VI</b>			
<b>REQUISITOS PARA PROVIMENTO DAS CLASSES DE DOCENTES E SUPORTE</b>			
<b>DENOMINAÇÃO</b>	<b>FORMAS DE PROVIMENTO</b>	<b>JORNADA DE TRABALHO</b>	<b>REQUISITOS</b>
Professor Auxiliar de Desenvolvimento Infantil e Fundamental	Concurso Público de Provas e Títulos	33 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso normal em nível médio ou superior, ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Professor do Desenvolvimento Infantil	Concurso Público de Provas e Títulos	33 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso normal em nível médio ou superior, ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Professor do Desenvolvimento Fundamental	Concurso Público de Provas e Títulos	33 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso normal em nível médio ou superior, ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Professor Auxiliar de Educação Especial	Concurso Público de Provas e Títulos	30 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso superior de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em educação especial ou em curso de pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena.
Professor Titular de Educação Infantil	Concurso Público de Provas e Títulos	30 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso normal superior ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Professor de Educação Básica - Infantil	Concurso Público de Provas e Títulos	30 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso normal superior ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Professor Titular de Ensino Fundamental I	Concurso Público de Provas e Títulos	33 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso normal superior ou de licenciatura plena em Pedagogia.
Professor Titular de Educação Especial	Concurso Público de Provas e Títulos	30 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso superior de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em educação especial ou em curso de pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena.
Professor Titular de Educação Física e Inglês	Concurso Público de Provas e Títulos	33 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso de Licenciatura Plena com habilitação específica na área de atuação.
Professor Titular de Inglês	Concurso Público de Provas e Títulos	33 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso de Licenciatura Plena com habilitação específica na área de atuação.
Diretor de Escola	Concurso Público de Provas e Títulos	40 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, ou portador de títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB; e possuir, no mínimo, 4 (quatro) anos de experiência no magistério.
Coordenador Pedagógico	Concurso Público de Provas e Títulos	40 horas semanais	Diploma registrado de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, ou portador de títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB; e possuir, no mínimo, 4 (quatro) anos de experiência no magistério.

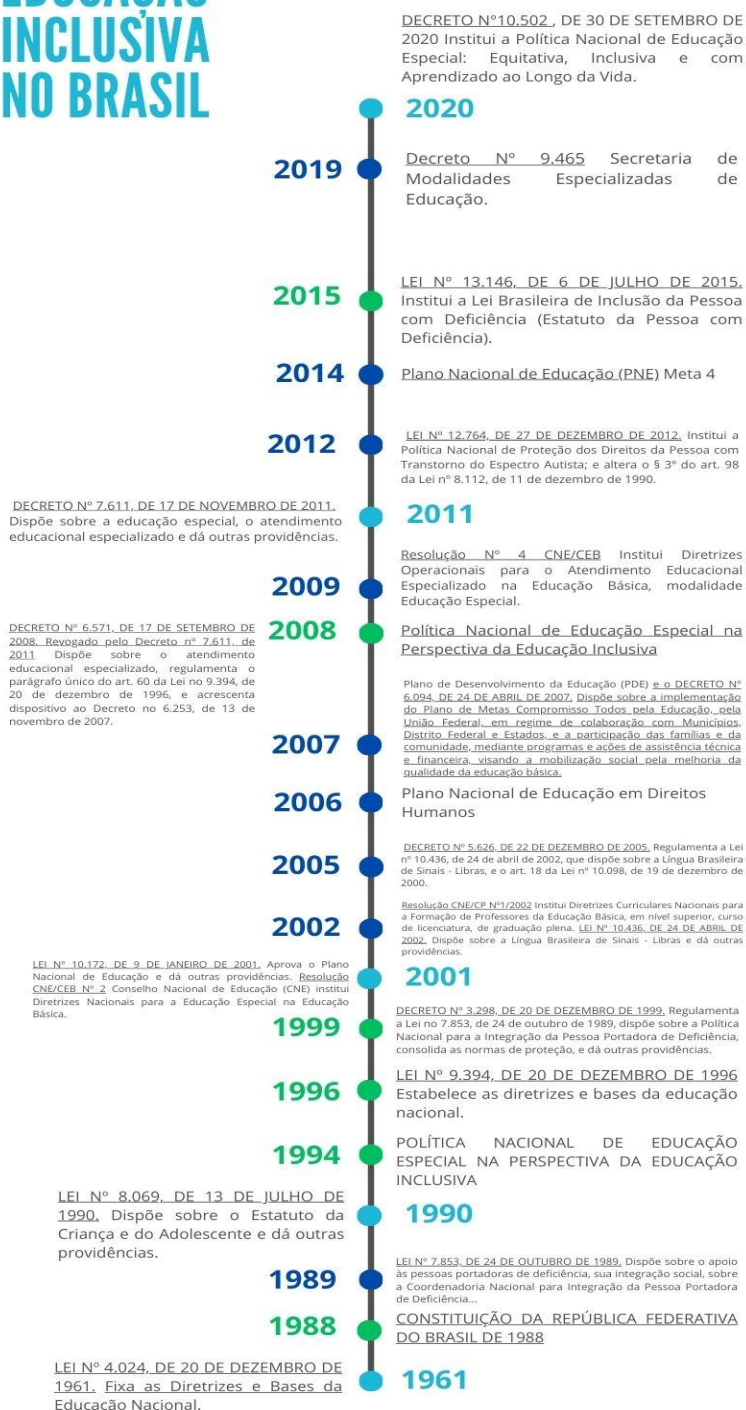
## ANEXO C – FUNCIONAL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

<p><b>-Professor Auxiliar de Educação Especial</b></p>	<p>- Atuar na docência e/ou assistir o professor titular no desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas no respectivo âmbito de seu campo de atuação nos níveis da educação infantil e/ou fundamental</p>	<p>determinadas pelo seu superior.</p> <p>Exercer a docência na área de atuação, tendo liderança e domínio de classe;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar da elaboração da Proposta Pedagógica de sua instituição;</li> <li>- Planejar, executar, acompanhar, avaliar e registrar o desenvolvimento do aluno a fim de subsidiar reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho em conformidade com a Proposta Pedagógica sob orientação do coordenador pedagógico e ou diretor de escola;</li> <li>- Elaborar e executar juntamente com o professor titular e professor de educação especial itinerante, procedimentos destinados ao conhecimento da relação ensino aprendizagem do aluno, qual o planos de aula e adaptações, visando a implementação de métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do educando;</li> <li>- Elaborar planos de ensino individualizados (PEI) e relatórios bimestrais, bem como o relatório final;</li> <li>- Auxiliar o professor quanto à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento do aluno;</li> <li>- Participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do professor/coordenador;</li> <li>- Acompanhar as tentativas dos alunos, incentivar a aprendizagem, oferecer elementos para que eles avancem em suas hipóteses sobre o mundo;</li> <li>- Estimular os alunos em seus projetos, ações e descobertas;</li> <li>- Ajudar os alunos em suas dificuldades, desafiá-los e despertar sua atenção, curiosidade e participação;</li> <li>- Realizar sessões devolutivas a equipe técnico pedagógicas, enfatizando os pontos a serem trabalhados com o aluno e os encaminhamentos necessários;</li> <li>- Participar das reuniões interdisciplinares e comparecer aos HTPCs;</li> <li>- Orientar e apoiar as ações de inclusão seguindo o atendimento do aluno com deficiência e ou alunos com necessidades educacionais especiais;</li> <li>- Acompanhar a prática inclusiva da rede municipal de ensino;</li> <li>- Promover trabalho preventivo no âmbito das dificuldades de aprendizagem aos educandos atendidos na unidade escolar quando solicitado;</li> <li>- Desenvolver estudos para constante atualização, visando a melhoria das políticas e programas de atendimento na educação especial a serem implementadas;</li> <li>- Realizar procedimentos de AVD (Atividades de Vida Diária), e AVP (Atividades de Vida Prática), necessárias a um melhor desenvolvimento do educando deficiente (troca de fraldas, refeição e banho, recreio dirigido se necessário);</li> <li>- Sugerir e confeccionar materiais adaptados necessários para o desenvolvimento acadêmico do educando;</li> <li>- Responsabilizar-se pelos alunos que aguardam aos pais ou responsáveis, após o horário regular de saída, zelando pela segurança e bem estar das mesmas;</li> <li>- Observar constantemente os alunos em relação ao seu bem estar, considerando a sua saúde física, mental, psicológica e social, tomando as medidas necessárias na ocorrência de alterações;</li> <li>- Manter a organização do seu local de trabalho e todos os bens públicos que estiverem sobre o domínio de sua área de atuação, bem como zelar pela economicidade de materiais e bom atendimento ao público;</li> <li>- Examinar os materiais antes do uso, quanto aos aspectos de estabilidade e segurança;</li> <li>- Executar outras atividades correlatas atribuídas pela direção escolar e pelos professores de educação especial itinerante.</li> </ul>
--	--	--

<p><b>Professor Titular de Educação Especial</b></p>	<p>Atuar na docência e itinerância no âmbito da modalidade de educação especial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercer a docência na área de atuação, tendo liderança e domínio de classe;</li> <li>- Planejar e coordenar programas referentes as atividades de Educação Especial, promovendo pesquisas, estudos pedagógicos, traçando metas, criando metas, criando ou modificando processos educativos e estabelecendo normas para assegurar o bom desempenho dos métodos adotados e, conseqüentemente, a educação integral dos alunos</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>com deficiência e altas habilidades;</li> <li>- Realizar adaptação curricular, de planos e programas para a educação especial avaliando o desempenho de seus componentes e verificando o cumprimento;</li> <li>- Promover estudos e pesquisas pedagógicas, traçar metas, criando ou modificando processos educativos para melhor desenvolvimento do aluno com deficiência;</li> <li>- Utilizar provas pedagógicas formais e informais para conhecer as potencialidades e dificuldades dos alunos, no que se refere a aprendizagem acadêmica;</li> <li>- Realizar sessões devolutivas a equipe técnico-pedagógica, enfatizando os pontos a serem trabalhados com o aluno e os encaminhamentos necessários;</li> <li>- Elaborar e executar, juntamente com o professor tutor e/ou professor auxiliar de educação especial, procedimentos destinados ao conhecimento da relação ensino-aprendizagem do aluno, visando a implementação de métodos de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento do educando;</li> <li>- Participar das reuniões interdisciplinares;</li> <li>- Promover na unidade escolar, juntamente com a equipe técnica a orientação pedagógica por princípio da inclusão, seguindo as diretrizes nacionais da política de educação especial;</li> <li>- Orientar e apoiar as ações de inclusão e o atendimento do aluno com deficiência e/ou alunos com necessidades educacionais especiais;</li> <li>- Realizar adaptação de currículos, planos e programas para os alunos da educação especial;</li> <li>- Proporcionar assistência aos educadores em estabelecimento do ensino infantil e educação fundamental do município de Agudos;</li> <li>- Avaliar o resultado das atividades pedagógicas propostas na educação especial;</li> <li>- Promover trabalho preventivo no âmbito das dificuldades de aprendizagem aos educandos atendidos na unidade escolar, quando solicitado;</li> <li>- Desenvolver estudos para constante atualização, visando a melhoria das políticas e programas de atendimento na Educação Especial a serem implementadas;</li> <li>- Sugerir e confeccionar materiais adaptados necessários para o desenvolvimento acadêmico do educando;</li> <li>- Auxiliar e o desenvolvimento das atividades nas salas de apoio multifuncional;</li> <li>- Realizar a comunicação entre os professores das salas de aula regular e a sala de apoio multifuncional e vice versa.</li> <li>- Interessar-se, entender e aplicar a Proposta Pedagógica da Rede Municipal;</li> <li>- Realizar outras tarefas correlatas determinadas pelo seu superior.</li> </ul>

## ANEXO D – INFOGRÁFICO


## RECORTE TEMPORAL EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL



## ANEXO E – PLANO DE AULA/REGISTRO EDUCAÇÃO ESPECIAL


 PREFEITURA MUNICIPAL   
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

### Educação Especial

Unidade escolar: EMEF 

Estudante: 

Data de nascimento: 

Deficiência: F84

Turma: 1º Ano A. Período: Matutino.

Professor (a) sala comum: 


Professor (a) Educação Especial: 

Professor (a) Itinerante Educação Especial: 

\* Rotina  
 \* Área de conhecimento  
 \* Atividades  
 \* Recursos  
 \* Desenvolvimento

### Desenvolvimento das atividades- Ensino Fundamental

Periodicidade (Bimestre/ano) 1º bimestre- 2024.

Data	Registro
04/03/ 2023	<b>Rotina:</b> Ed. Física ✓ Oração ✓ Músicas ✓ Leitura ✓ Calendário ✓ Atividades ✓ Lanche ✓ Atividades ✓ Brincar ✓ Embora ✓
Segunda-feira	<b>Área do conhecimento:</b> Língua Portuguesa <b>Atividade:</b> Leitura e música da família silábica da letra C. ✓ <b>Recursos:</b> lousa, giz e vídeo no YouTube -Crianças inteligentes. ✓ <b>Desenvolvimento:</b>  com apoio sentou-se no chão da roda da conversa para junto com sua turma ver e ouvir a música da família da letra C. Na sequência realizou a leitura com apoio de direcionamento. <b>Área do conhecimento:</b> Ciência <b>Atividade:</b> Partes do corpo.

	<p>Recursos: Livro Didático. Página 8</p> <p>Desenvolvimento: [REDACTED] junto com a turma cantou a música “ cabeça, ombro, joelho e pé”. Na sequência realizou a leitura com apoio de direcionamento pontual da professora observando as imagens no livro e também os seus colegas. Marcou com X as alternativas corretas Após oralmente demonstrar entendimento das atividades propostas.</p>
05/03/2024	<p>Área do conhecimento: Língua Portuguesa</p> <p>Terça- feira</p> <p>Atividade: Letra C. Pintar as imagens que iniciam com a letra C. Escrita da família silábica da letra C, completar com as sílabas faltosas.</p> <p>Recursos: Atividades impressas, lápis para o registro, lápis para colorir e apoio físico de mão sobre mão da professora.</p> <p>Desenvolvimento: Desenvolvimento: [REDACTED] realizou a leitura do enunciados das atividades, verbalizou corretamente todas as respostas e fez apontamentos das sílabas antes de colorir com apoio de mão sobre mão.</p>

06//03/2024	<p>Rotina</p> <p>Área do conhecimento: Língua Portuguesa</p> <p>Quarta-feira</p> <p>Atividade: Leitura Interativa e interpretação do Texto: O cachorro Caramelo.</p> <p>Recursos: Atividade impressa com imagens, lápis para o registro, lápis para colorir.</p> <p>Desenvolvimento: [REDACTED] com apoio de direcionamento pontual realizou a leitura do texto O cachorro Caramelo, na sequência apontou as respostas com coerência e com apoio completou as alternativas corretamente.</p>
07/03/2024	<p>Rotina: Educação física</p> <p>Quinta-feira</p> <p>Área do conhecimento: História.</p> <p>Atividade: Quem sou eu? Nome e sobrenome.</p> <p>Recursos: Livros didático, páginas 100 e 101.</p> <p>Desenvolvimento: [REDACTED] após ouvir a leitura do livro didático, demonstrou compreensão pegando seu crachá e identificando seu nome e sobrenome. Também conheceu os nomes e sobrenomes dos seus amigos.</p>

<p>08/03/2024</p> <p>Sexta-feira</p>	<p>Rotina: Inglês</p> <p>Área do conhecimento: Matemática ✓</p> <p>Atividade: Termos relacionados a posições, ✓</p> <p>Recursos: Livro didático páginas 12, 13, 14 e 15. ✓</p> <p>Desenvolvimento: [REDACTED] com apoio observou a cena que o livro apresentou, respondeu para sua professora as perguntas de quais brinquedos apareceram na cena, o lugar da cena, e se ele já havia brincado em algum dos brinquedos da cena. A professora foi escriba completando as posições de cada indivíduo na cena após o estudante responder oralmente. ✓</p> <p>Área do conhecimento: Artes ✓</p> <p>Atividade: Dobradura, flor para homenagear uma mulher da família. ✓</p> <p>Recursos: papel sulfite Rosa, palito de sorvete, tinta e pincel para colorir o palito na cor verde. Cola e lápis para escrever. ✓</p> <p>Desenvolvimento: Com apoio físico da professora, [REDACTED] fez a dobradura da flor, passou tinta no palito com o dedo e escreveu com apoio de mão sobre mão, Feliz dia da Mulher. ✓</p>

Recursos: Livro Didático. Páginas 9, 10. E 11.

Desenvolvimento: [REDACTED] realizou a leitura com apoio de direcionamento pontual da professora observando as imagens no livro e também os seus colegas. Marcou com X as alternativas corretas Apos oralmente demonstrar entendimento.

ANEXO F – PLANO DE AULA SEMANAL PROFESSORA DE CLASSE COMUM

EMEF " [REDACTED] "

MÊS: Março

PAUTA DA SEMANA: 04/3 A 08/3 / 2024

NOME: [REDACTED] TURMA: 1º ano A

SEGUNDA-FEIRA 04	TERÇA-FEIRA 05	QUARTA-FEIRA 06	QUINTA-FEIRA 07	SEXTA-FEIRA 08
- Rotina * Oração * músicas - Educação física - Língua portuguesa * Letura * Letra C - música na família letra C. - Matemática * Calendário * Diferentes posições (em cima, embaixo, na frente, atrás, etc) - livro páginas 12 a 15. - Ciências * Botas do corpo - música calçaça, embaixo, fôrto e pi.	- Rotina * Oração * músicas - Língua portuguesa * Letura * Letra C - pintar as imagens que iniciam com a letra C / escrita família silábica / completar as palavras com a sílaba faltante. - Matemática * Calendário * Livro páginas 16 e 17 - pintar as cores de acordo com a sigla dividindo a posição dos objetos e pessoas.	- Rotina * Oração * músicas - Matemática * Calendário - Geografia * Truques em diferentes lugares - Livro páginas 54 e 55. - Língua portuguesa * Letura * Letura interativa e interpretação do texto: O cachorro caramelo.	- Educação física - Rotina * Oração * músicas - Língua portuguesa * Letura * Letra C - palavra (base - recortar as sílabas e color as imagens correspondente). - Matemática * Calendário - História * Livro - páginas 100 e 101 - Quem eu sou? - Nome e sobrenome.	- Inglês - Rotina * Oração * músicas - Língua portuguesa * Letura - Matemática * Calendário * Diferentes posições (desenhar as imagens e fazer o que está pedindo, identificando objetos e pessoas que estão na frente, atrás, embaixo, em cima, etc) - Arte * Colorir de uma flor para o dia da mulher.

EMEF " [REDACTED] "

MÊS: Março

PAUTA DA SEMANA: 11/03 A 15/03 / 2024

NOME: [REDACTED] TURMA: 1º ano A

SEGUNDA-FEIRA 11	TERÇA-FEIRA 12	QUARTA-FEIRA 13	QUINTA-FEIRA 14	SEXTA-FEIRA 15
- Rotina * Oração * músicas - Educação física - Língua portuguesa * Letura * Música família letra D. - Matemática * Calendário * Livro páginas 22 - completar mais, mais, mais, mais, mais, mais, mais, mais, mais, mais. - Ciências * Livro páginas 10 e 11 - Descrições das diferenças.	- Rotina * Oração * músicas - Língua portuguesa * Letura * Letra D - pintar as imagens que iniciam com D; escrita da família silábica; completar as palavras com a sílaba faltante. - Matemática * Calendário * Livro páginas 23, 24 e 25 - sequências e padrões.	- Rotina * Oração * músicas - Matemática * Calendário - Geografia * Livro páginas 56 e 57 - Brinquedos e brincadeiras em diferentes lugares. - Língua portuguesa * Letura * Letra D - letura interativa - ler e interpretar um pequeno texto.	- Educação física - Rotina * Oração * músicas - Língua portuguesa * Letura * Letra D - verbal da letra D - recortar a sílaba inicial e color no desenho correspondente. - Matemática * Calendário - História * Livro páginas 102 e 103 - Quem eu sou? - minhas preferências.	- Inglês - Rotina * Oração * músicas - Língua portuguesa * Letura - Matemática * Calendário * Livro páginas 26, 27, 28 e 29 - sentidos opostos e mesmo sentido / sequências e padrões. - Arte * músicas do repertório infantil.

## ANEXO G – PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO



### Educação Especial

Unidade escolar: [REDACTED]

Estudante: [REDACTED]

Data de nascimento: [REDACTED]

Deficiência: TEA

Turma: 1º ANO A

Período: Matutino

### PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) – Ensino Fundamental – 2024 (ano)

#### DOCENTE:

Professor(a) Sala comum: [REDACTED]

Professor(a) Auxiliar Educação Especial: [REDACTED]

Professor(a) Itinerante Educação Especial: [REDACTED]

*“O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do estudante. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados.”*

#### PERIODICIDADE DO PEI

Bimestral

Semestral

Anual

Função cognitiva	Recursos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminação visual.</li> <li>- Discriminação auditiva: identificar sons do cotidiano, ritmo e intensidade;</li> <li>- Noções básicas de posição: dentro, fora, embaixo, em cima, na frente, atrás, perto, longe.</li> <li>- Noções básicas de direção: para frente, para trás, para baixo, para cima, conceito de lugar.</li> <li>- Memória: Resgate de acontecimentos simples e nomeação de elementos do cotidiano.</li> <li>- Linguagem: apropriação e uso de palavras simples para comunicação com intencionalidade (da linguagem situacional para a linguagem contextual), ampliação de vocabulário;</li> <li>- Criatividade: exploração de materiais diversos; expressão artística por meio de desenhos, representações e elaborações pessoais diversas;</li> <li>- Raciocínio lógico: reconhecimento de espaço e forma, grandezas e medidas, números, operações, tratamento da informação, comparação, seleção, organização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetos diversos: blocos, tampinhas, palitos, etc.;</li> <li>- Ilustrações e fotos;</li> <li>- Suportes (tecnológicos: Tablet, celular, computador, televisão);</li> <li>- Jogos pedagógicos: de encaixe, sequência, etc.;</li> <li>- Letras móveis;</li> <li>- Números móveis;</li> <li>- Formas geométricas, peças móveis;</li> <li>- Elementos musicais;</li> <li>- Livros infantis; fichas de campos semânticos;</li> <li>- Materiais pedagógicos: papéis, tintas, lápis coloridos, cola, massinhas, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades pedagógicas específicas e individualizadas.</li> <li>- Práticas de leitura e exploração de livros, figuras e imagens diversas (fala e escuta).</li> <li>- Jogos verbais;</li> <li>- Exploração de jogos: memória, quebra-cabeças, raciocínio lógico, entre outros.</li> <li>- Exploração de vídeos e jogos eletrônicos.</li> <li>- Exploração de objetos e figuras para identificação de suas propriedades (semelhanças e diferenças).</li> <li>- Proposição de situações-problema simples;</li> <li>- Utilização dos materiais concretos com intervenções pontuais;</li> <li>- Direcionar a atividade com comandos curtos;</li> <li>- Reconto de histórias, recitar parlendas, leitura de imagens, imitação de sons;</li> <li>- Situações práticas, utilizando o próprio corpo para reconhecimento de aspectos de natureza espacial (movimentação, observação, manipulação e identificação).</li> <li>- Entre outros</li> </ul>

Função Motora	Recursos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura corporal e movimento;</li> <li>- Coordenação motora fina;</li> <li>- Coordenação motora grossa;</li> <li>- Domínio de movimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinquedos e objetos diversos, circuitos;</li> <li>- Jogos pedagógicos;</li> <li>- Dança;</li> <li>- Teatro;</li> <li>- Jogos de acoplagem;</li> <li>- Aramados;</li> <li>- Materiais pedagógicos: papéis, tintas, lápis coloridos, tela, cola, massinha, entre outros;</li> <li>- Materiais manipuláveis: barro, argila e outros materiais manipuláveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento da consciência na execução de ações motoras por meio de brincadeiras, jogos, situações lúdicas e artísticas;</li> <li>- Brincadeiras de destreza e desafios corporais, das mais simples às mais complexas, de modo lúdico, para o desenvolvimento de habilidades locomotoras, manipulativas e de estabilização - andar, correr, saltar, pular em um pé só, agarrar, espalmar, encaixar, arremessar, chutar, cabecear, conduzir, girar, rolar, flexionar, puxar, empurrar, transferir o peso do corpo, entre outras;</li> <li>- Brincadeiras de situações opostas: jogos coletivos com bola, Corre Cotia, Esconde- Esconde, Pega-Pega, entre outros;</li> <li>- Brincadeiras de imitação (Ex: dança - ritmos diversos, circo, mímica, brincadeira de Estátua, imitação de figuras);</li> <li>- Criação de formas artísticas: brincadeiras de roda, situações, escultura em barro, argila, massinha, desenho, pintura, modelagem, e outros.</li> </ul>
Função social	Recursos	Estratégias

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção da identidade;</li> <li>- Experiências afetivas: sentimento de pertencimento, autoestima;</li> <li>- Valorização das diferenças entre as pessoas;</li> <li>- Compreensão das diferenças de gêneros e etnias;</li> <li>- Função social;</li> <li>- Comunicação social;</li> <li>- Interação social;</li> <li>- Uso de regras sociais;</li> <li>- Iniciativa;</li> <li>- Autonomia;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinquedos e objetos diversos;</li> <li>- Ilustrações, figuras, fotografias;</li> <li>- Livros paradidáticos abordando temas sobre a diversidade, valores, sentimentos, entre outros;</li> <li>- Suportes tecnológicos (Tablet, computador, televisão);</li> <li>- Jogos pedagógicos;</li> <li>- Música;</li> <li>- Espelho;</li> <li>- Calendário, relógio e outros;</li> <li>- Mapas e maquetes;</li> <li>- Comunicação alternativa e suplementar;</li> <li>- Quadros ilustrativo;</li> <li>- Materiais pedagógicos: papéis, tintas, lápis coloridos, cola, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho colaborativo – intervenções inclusivas no grupo de alunos;</li> <li>- Brincadeiras e/ou atividades coletivas e individualizadas;</li> <li>- Atividades para o estímulo de autorreconhecimento;</li> <li>- Apreciação de histórias, músicas, vídeos, ilustrações, fotografias, obras de arte e outros;</li> <li>- Atividades pedagógicas específicas e individualizadas: desenho, pintura, manipulação, construção, colagem e outros;</li> <li>- Apoio na participação em atividades festivas e/ou comemorativas (aniversários datas especiais, atividades coletivas da escola, passeios, entre outros);</li> <li>- Incentivo e estimulação para comunicação social funcional e interação entre pares;</li> <li>- Criação de situações vivenciais de protagonismo nas atividades em grupo – manifestação de preferência, desejos e necessidades.</li> </ul>
--	---	--

Data20/03/2024.

## ANEXO H – AJUSTES CURRICULARES

Estudante: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Deficiência: TEA

Turma: 1º ANO A

Período: Matutino

Professor(a) sala comum: \_\_\_\_\_

Professor(a) Educação Especial: \_\_\_\_\_

Professor(a) Itinerante Educação Especial: \_\_\_\_\_

## AJUSTES CURRICULARES – 2024

Periodicidade:

 Bimestral – \_\_\_\_\_ Bimestre Semestral – \_\_\_\_\_ Semestre Anual

Área do conhecimento	Componente Curricular
Linguagem	Língua Portuguesa
Habilidades a serem desenvolvidas	Objetos de conhecimento (conteúdos)
Comparar escritas convencionais e não convencionais, observando semelhanças e diferenças. ( com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre seus sons e suas partes (aliterações, rimas entre outras). ( com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Segmentar palavra, ainda que não convencionalmente, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.	Segmentação de palavras
Identificar em textos palavras que apresentam sentido próximo (sinonímia) e/ou contrários (antonímia). ( com apoio verbal e visual)	Sinonímia e Antonímia
Produzir, em colaboração com os colegas e com o professor, legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando situação comunicativa, o tema/ assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero.( com apoio verbal e visual)	Produção Escrita

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.( com apoio verbal e visual)	Compreensão em Leitura
Produzir contos lidos, tendo o professor como escriba.( com apoio verbal, visual e físico )	Produção Escrita
Revisar e editar os contos produzidos, cuidando da apresentação final do texto.( com apoio verbal e visual)	Produção Escrita
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos, que organizam a vida na comunidade escolar, entre outros textos do campo da vida pública, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.( com apoio verbal e visual)	Compreensão em leitura
Ler e compreender textos do campo artístico-literário que apresentem rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões e comparações.( com apoio verbal e visual)	Compreensão em Leitura/Estilo
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros textuais.( com apoio verbal e visual)	Estratégia de leitura
Compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.( com apoio verbal e visual)	Estratégia de leitura
Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	Conhecimento do alfabeto
Compreender as notações do sistema de escrita alfabética - segmentos sonoros das letras( com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita( com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Nomear as letras do alfabeto( com apoio verbal e visual)	Conhecimento do alfabeto do português
Recitar as letras do alfabeto sequencialmente ( com apoio verbal e visual)	Conhecimento do alfabeto do português
Ler palavras tomando como referência palavras conhecidas e/ou memorizadas (estáveis), como o próprio nome e o de colegas.( com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas, entre outros textos do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional, o estilo e a finalidade do gênero.( com apoio verbal e visual)	Compreensão em Leitura
Produzir, em colaboração com colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, entre outros textos do campo da vida cotidiana( com apoio verbal, visual e físico)	Produção Escrita
Ler e compreender diferentes textos do campo artístico-literário: contos, fábulas, lendas, entre outros.( com apoio verbal e visual)	Compreensão em leitura Elementos constitutivos da narrativa
Identificar, na leitura de diferentes textos do campo artístico-literário (contos, fábulas, lendas, entre outros), os elementos constituintes da narrativa: personagens, narrador, conflito, enredo, tempo e espaço.( com apoio verbal e visual)	Compreensão em leitura Elementos constitutivos da narrativa

Recontar, com e sem o apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor (contos, lendas, crônicas, entre outros) e/ou pelo próprio aluno. (com apoio verbal e visual)	Reconto de histórias
Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadas dos sentidos), a partir de conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção do gênero textual, o suporte e o universo temático, bem como de recursos gráficos, imagens, dados da obra (índice, prefácio etc.), entre outros elementos. (com apoio verbal e visual)	Estratégia de leitura
Confirmar (ou não) antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura do gênero textual.	Estratégia de leitura
Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, entre outros textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, que possam ser oralizados, por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo.	Produção de texto oral e escrito
Segmentar palavra, ainda que não convencionalmente, na produção escrita de textos de diferentes gêneros.	Segmentação de palavras
Comparar o som e a grafia de diferentes partes da palavra (começo, meio e fim). (com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre seus sons e suas partes (aliterações, rimas entre outras).	Construção do sistema alfabético
Compreender o sistema de escrita alfabética. (com apoio verbal e visual)	Construção do sistema alfabético
Reescrever cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, mantendo rimas, aliterações e assonâncias, relacionando-as ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido. (com apoio verbal, visual e físico)	Forma de composição do texto
Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa	Compreensão em leitura

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Componente Curricular</b>
Matemática	Matemática
Habilidades a serem desenvolvidas	Objetos de conhecimento (conteúdos)
Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano. ( com apoio verbal e visual)	Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais.
Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico. ( com apoio verbal e visual)	,Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais
Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial. ( com apoio verbal e visual)	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado
Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida. ( com apoio verbal e visual)	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências.
Construir fatos fundamentais da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas. ( com apoio verbal e visual)	Construção de fatos fundamentais da adição.
Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica. ( com apoio verbal e visual)	Reta numérica
Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação. ( com apoio verbal e visual)	Contagem de rotina. Contagem ascendente descendente.Reconhecimento de números no contexto diário.
(Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos. ( com apoio verbal e visual)	Quantificação de elementos de uma coleção:estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos comparação.
Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (no mínimo 20 Elementos) por estimativa e/ ou por correspondência (um a uma, dois a dois) para indicar "tem mais", "tem menos" ou "tem a mesma quantidade". ( com apoio verbal e visual)	Quantificação de elementos de uma coleção:estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos comparação.
Contar a quantidade de objetos de coleções de no mínimo 20 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula. ( com apoio verbal e visual)	Leitura, escrita e comparação de números naturais;

Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência.
Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.( com apoio verbal e visual)	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário
Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.( com apoio verbal e visual)	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários( com apoio verbal e visual)	Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.
Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples( com apoio verbal e visual)	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples
Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante.	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas.
Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.( com apoio verbal e visual)	Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais
(EF01MA10) Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.( com apoio verbal e visual)	Sequências recursivas: observação de regras usadas utilizadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por Exemplo).
(EF01MA12) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial( com apoio verbal e visual)	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.
Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.( com apoio verbal e visual)	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples.
Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica( com apoio verbal e visual)	Leitura, escrita e comparação de números naturais; Reta numérica.
Explorar as ideias da multiplicação e da divisão de modo intuitivo.( com apoio verbal e visual)	Noção de multiplicação e divisão
Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.( com apoio verbal e visual)	Coleta e organização de informações.Registros pessoais para comunicação de informações

Data: 20/03/2024

Professor (a) de Educação Especial:



## ANEXO I – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA



Estudante: [REDACTED]

Data de nascimento: [REDACTED]

Deficiência: TEA

Turma : 1º Ano A. Período: Matutino

Professora Titular: [REDACTED]

Professora de Educação Especial: [REDACTED]

Professora Itinerante Educação Especial: [REDACTED]

### Avaliação Pedagógica – 2024 1ºSemestre

**Legenda:**

- > D – Desenvolvido
- > ED – Em Desenvolvimento;
- > ND – Não desenvolvido;
- > NA – Não avaliado.

### LÍNGUA PORTUGUESA

**Oralidade**

		Campo de observação Apoio: físico, verbal, visual.
Se expressa por meio de linguagem	ED	
Reconta ou narra histórias	ED	
Responde ao comando simples	D	
Faz perguntas coerentes	ED	
Participa das rodas das conversas	ED	
Consegue transmitir recados	ED	
Descreve imagens, personagens, pessoas	ED	

etc.		
Repertório adequado para a idade	ED	

#### Leitura/ Análise Linguística/ Produção de textos

Faz interpretação de imagens	D	
Diferencia símbolos de signos	D	
Faz leitura do nome próprio	D	
Faz leitura de palavras simples	D	
Faz leitura de palavras complexas	ED	
Faz leitura do alfabeto	D	
Percebe quais sons devem representar a escrita	ED	
Realiza escrita do nome	ED	
Faz transição de escrita (lousa para caderno)	ED	
Participa de produções de texto (mesmo oralmente)	ED	

### MATEMÁTICA

#### Números e operações

Faz contagem numérica	D	
Apresenta noção de quantidade	D	
Faz seriação	D	
Identifica cores	D	
Faz relação número/quantidade	D	
Faz relação objetos iguais	D	
Faz pareamento	D	
Apresenta noção de operações Adição ( + ) subtração ( - ) multiplicação ( × ) divisão ( ÷ )	ED	
Identifica números de 0 a 30.	D	
Escreve números na sequência	D	

#### Grandezas e medidas

Apresenta noção de tempo (dias da semana)	ED	
Identifica períodos do dia	ED	

(manhã/tarde/noite)		
Apresenta noções de temporalidade (ontem, hoje e amanhã)	ED	
Tem noção ou reconhece sistema monetário (cédulas e moedas)	ED	
Reconhece instrumentos de medida (massa, comprimento, capacidade)	D	
Reconhece horas exatas	ED	

**Espaço, forma e geometria;**

Identifica figuras geométricas	D	
Representa objetos, formas, figuras e espaços por meio de ilustrações ou esquemas	D	
Apresenta noções de posições	D	
Localiza-se no espaço escolar	D	

**Tratamento da informação**

Faz leitura de gráficos simples	D	
Faz comparações (tabelas/gráficos)	D	
Consegue resolver situações problemas simples	ED	

**Avaliação das funções: Função cognitiva, Função motora, Função Social**

**Função cognitiva**

<b>Percepção visual</b>	Discriminação de objetos	D	
	Discriminação de cores	D	
<b>Percepção auditiva</b>	Discrimina sons	D	
<b>Percepção tátil</b>	Discrimina (forma, textura, temperatura).	ED	
<b>Percepção espacial</b>	Compreende seu próprio corpo no espaço e ao corpo de outras pessoas ou objetos.	ED	
<b>Percepção temporal</b>	Apresenta noção de temporalidade	ED	

<b>Atenção</b>	Consegue se concentrar para realizar atividades	ED	
	Responde aos estímulos	ED	
	Apresenta foco de atenção	ED	
	Consegue lembrar informações enquanto executa outra atividade	ED	
<b>Memória</b>	Curto prazo	ED	
	Longo prazo	ED	
<b>Linguagem</b>	Apresenta ecolalia	Sim	
	Consegue se expressar	RD	
	Realiza leitura (imagem)	D	
	Realiza leituras palavras	D	
	Utiliza linguagem escrita	ED	
<b>Pensamento</b>	Consegue argumentar	ED	
	Apresenta conexão de ideias	ED	

#### Função de motora

<b>Movimento de Locomoção</b>	Anda	D	
	Corre	ED	
	Salta	ND	
	Desvia	ED	
<b>Movimentos manipulatórios</b>	Arremessa	ED	
	Agarra bola	ED	
	Rola bola	D	
	Chuta	ED	
<b>Movimentos estabilizadores</b>	Flexiona	ED	
	Equilibra	ED	
	Posições invertidas	ED	
	Gira	ED	

#### Função social

Apresenta contato visual	ED	
Apresenta contato físico	D	
Interage com os colegas	ED	
Interage com adultos	ED	
Aceita regras de convivência	D	
Apresenta comportamento adequado	ED	
Consegue controlar suas emoções	ED	
Demonstra autonomia nas atividades de vida diária	ED	

Data: 24/04/2024

Professor(a) da sala comum: [REDACTED]

Professor(a) de Educação Especial: [REDACTED]

Itinerante: [REDACTED]