

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente - SP

RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI

**Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um
estudo de caso**

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2022

RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI

Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Temática de investigação: Ensino Colaborativo

Orientador: Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2022

G785e

Grazzinoli, Raquel Xavier

Ensino Colaborativo no município de Juiz de Fora : Um estudo de caso / Raquel Xavier Grazzinoli. -- Presidente Prudente, 2022

101 p. : tabs. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI))
- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Fabio Camargo Bandeira Villela

1. Ensino Colaborativo. 2. Formação docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado DE RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 27 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de RAQUEL XAVIER GRAZZINOLI, intitulada **Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / PROFEI/UNESP Câmpus de Presidente Prudente, Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / PROFEI/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia -Presidente Prudente, Prof^a. Dr^a MYLENE CRISTINA SANTIAGO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: A (aprovada). Nada mais

havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

27/10/2022


Prof. Dr. FABIO CAMARGO BANDEIRA VILLELA

Dedico ao meu pai, Romeu Grazzinioli (*in memoriam*),
à minha mãe, aos meus filhos, Maah, Bê e Lala, às
minhas irmãs e aos meus sobrinhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre olha por mim, mesmo quando fraquejo, que nunca desistiu de mim e me proporcionou e proporciona coisas incríveis, impossíveis de agradecer!

A todos aqueles que sempre me incentivaram, acreditaram e confiaram em mim!

Ao meu pai (*in memoriam*), que sabia me conhecer até pelo tom de voz ao telefone e que me apoiou de todas as formas, desde muito pequena, descortinando o mundo da leitura com os livros, os jornais e as revistas. Pai, você foi e sempre será meu amor!

À minha mãe, pelo exemplo de força e de sobrevivência, mesmo depois de tamanhas perdas. À minha avó materna, Nair, que me ensinou a ler, que era minha protetora, minha incentivadora nos estudos, inclusive quando deixei o Direito e me dediquei à Educação.

Aos meus filhos, meus grandes companheiros, nos dias felizes, nos tristes, de estresse e de eterna parceria. Sem vocês, jamais teria ido tão longe.

Às minhas irmãs, à minha irmã Valéria (*in memoriam*) e aos meus sobrinhos que desejaram tanto meu ingresso no mestrado.

Aos verdadeiros amigos que sempre estiveram ao meu lado e que compreenderam este período de afastamento, mantendo sempre nossa conexão a despeito da distância.

Às pessoas queridas que estiveram comigo durante o processo e que, agora, por motivos diversos, estão distantes.

A todas as crianças e famílias de crianças atendidas pelo CAEE, que são tão caras a mim, em especial a Luís Fernando e Jéssica.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabio Camargo Bandeira Villela, que no meio da caminhada me estendeu a mão e me fez ter coragem de registrar ideias e não desistir, trazendo, exemplarmente, apontamentos tão reflexivos, de forma tão bondosa, cedendo a mim o tempo até dos fins de semana. A ele, toda minha admiração e eterna gratidão.

Às Professoras Doutoras Mylene Cristina Santiago e Andreia Cristiane Silva Wiezzel, que aceitaram a tarefa de compor minha banca, contribuindo imensamente para o meu trabalho.

Aos colegas do Mestrado PROFEI, em especial a Isis, por ter surgido em minha vida como uma irmã de alma (uma bruxa maravilhosa).

Ao nosso grupo de amigos que se manteve unido, sempre trocando e construindo coletivamente, não deixando que as mãos se soltassem nem no auge do cansaço ou do desespero: Renan, Micheli, Gi, Dani, Rosy, Maciel e Bianca. Desejo, meus queridos, que vocês sigam acreditando no melhor para a educação, sobretudo por a perspectiva inclusiva.

Às minhas professoras referência, Margareth Campos Moreira (Guiga), Luciana Oliveira (Lu), que me formaram e me transformaram permitindo-me, posteriormente, fazer parte de sua equipe de trabalho.

À minha sempre diretora, Tânia Francklin, que sempre me orientou, me corrigiu e me fez conhecer a importância da família nas vivências dos alunos e na educação.

A todos os profissionais dos CAEE's da rede de ensino de Juiz de Fora, que me ensinaram e ensinam, sempre e tanto, bem como a todos os professores de AEE nas SRM's das escolas.

À Nádia Ribas, por ser sempre uma incentivadora do estudo, da leitura, para todos que cruzam seu caminho e por ter me "intimado" a fazer a seleção para esse mestrado.

Aos colegas do Grupegi, personificados aqui no Prof. Jader Janer, pelos momentos inesquecíveis nas tardes de estudo, que funcionavam como um revigorante, em meio aos dissabores que perpassam as propostas para que a inclusão se efetive; pelo companheirismo, pelas partilhas de conhecimentos nos estudos de Vigotski, da Teoria Histórico-Cultural, do propósito/desejo de que os sujeitos sejam vistos em sua totalidade.

A todas as pessoas com deficiência e suas famílias, obrigada por me impulsionarem a querer saber mais, fazer mais e melhor.

Ao Rodrigo, por ter surgido na minha vida em meio a um turbilhão de coisas, (responsabilidades, compromissos, família e estudos) e ter trazido sua lucidez e assertividade, com calma e parceria, indicando momentos de parar e ter atenção ao que precisava ser feito. Pelo cuidado, companheirismo e carinho, meu muito obrigada.

Com medo de esquecer alguém que tenha feito esse "arado", como nos diz a professora Mônica Schmidt, para que a educação em uma perspectiva inclusiva na nossa rede se consolide, deixo aqui o meu muito obrigada a todos que cruzaram meu caminho!

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

“As transformações que desejamos para a escola não ocorrem rapidamente de modo imediatista, pois é necessário primeiro que a sociedade se transforme, sendo que esta é constituída por cada um de nós e, para tanto, nós precisamos desejar e fazer a mudança acontecer” (ORRÚ, 2014, p. 29).

Ensino colaborativo no município de Juiz de Fora: um estudo de caso

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI - da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, teve o intuito de trazer as contribuições dos estudos realizados no Brasil sobre o Ensino Colaborativo e compreender a atual condição e as possibilidades desse ensino em Juiz de Fora, com o propósito de contribuir com a efetivação de uma escola inclusiva e com a formação de professores adequada para o aprimoramento dessa perspectiva na rede municipal de ensino. Assim, propôs-se pensar como vem se dando o Ensino Colaborativo na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, aprofundar as reflexões acerca do tema e apresentar uma possibilidade de reorganização do serviço, bem como um curso de formação para os professores, dentro do organograma de formações ofertadas pela Secretaria de Educação do município, que contribua com a efetivação de tal política. A metodologia utilizada foi de estudo de caso, que se constitui na articulação de pesquisa bibliográfica com a longa experiência da pesquisadora como profissional da rede pública de ensino do Município de Juiz de Fora. Foram feitos estudos das políticas nacionais sobre a perspectiva inclusiva no Brasil e do Ensino Colaborativo como mais uma estratégia para a educação. Embora haja muito a ser feito em relação às práticas educacionais inclusivas, observam-se muitos avanços no lócus da investigação, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o que fica evidenciado na busca pela história da Educação Especial do município e pela vanguarda de ações e de políticas educacionais até aqui desenvolvidas, pontos também abordados pela presente investigação. Por fim, a pesquisa discute a contribuição da pesquisadora à Educação Inclusiva no município de Juiz de Fora a ser feita mediante um produto – especificado em documento anexo – caracterizado como um programa de formação de professores destinado a professores do município responsáveis pela Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Ensino Colaborativo. Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Inclusiva em Juiz de Fora.

Collaborative teaching in the city of Juiz de Fora: a case study

ABSTRACT

This research was carried out on the Inclusive Education Master Program of São Paulo's Science and Technology University - PROFEI - y of São Paulo, to bring contributions on Collaborative Education conducted in Brazil. Raising and understand the condition and possibilities to apply this inclusive model of teaching in Juiz de Fora-MG-BR, bringing schools adaptations and training its teachers on appropriated perspective inside the municipal school system. Thus, it was proposed to think about how collaborative teaching has been given in the Juiz de Fora's municipal school network, deepen the reflections on the theme and present a possibility of the service reorganization. As well as a training course for teachers, within the organization chart of training offered by the Municipality Education Department, which contributes to the implementation of such policy. The methodology used was the case study, which constitutes on the combination of a bibliographic research added to a long experience of the researcher as a public system professional of the Municipality. There was made studies of national policies on the Inclusive and Collaborative Education perspective in Brazil as another strategy for education. Although there is much to be done on inclusive educational practices, there are many advances in the research location, the municipal school network of Juiz de Fora, which is evidenced in the municipality historic of special education and by its vanguard on actions and policies developed, points also raised by this research. Finally, the research discusses the researcher contribution on Inclusive Education in the Juiz de Fora region to be made through a product – specified in an attached document – characterized as a municipality Inclusive Education training program for teachers.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Collaborative Teaching, Inclusive Education in Juiz de Fora.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Aspectos importantes no Ensino Colaborativo.....	47
Figura 2	Aspectos para o sucesso do Ensino Colaborativo.....	48
Figura 3	Propostas de organização de Ensino Colaborativo.....	49
Figura 4	Dados coletados no site IBGE Cidades em julho de 2022.....	70
Figura 5	Dados coletados no site https://novo.gedu.org.br/ em julho de 2022.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese estágios e componentes do Ensino Colaborativo.....	51
----------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de professores contratados para o Ensino Colaborativo e alunos atendidos por esse direito.....72
----------	---

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APEB	Auxiliar de Professor da Educação Básica
CAAE	Centros de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CFP	Centro de Formação do Professor
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIAE	Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
NEACE	Núcleo Especializado de Atenção à Criança Escolar
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PEA	Proposta Educativa do Aluno
PEACE	Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PEI	Plano de Educação Individualizado
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
SAEDI	Supervisão de Atenção à Educação e Diversidade
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
SE	Secretaria de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo (UNESP)
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 ITINERÁRIO DE PESQUISA	19
1.2 SÍNTESE DO MÉTODO	23
2 COMO E POR QUE SURGE O ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL.....	25
3 E O QUE É O ENSINO COLABORATIVO? COMO SE ESTRUTURA?	34
3.1 O QUE NÃO DEVE SER COMPREENDIDO COMO ENSINO COLABORATIVO.....	52
4 ESTUDO DO CASO SOBRE O ENSINO COLABORATIVO EM JUIZ DE FORA.....	55
4.1 COMO SE DÁ O ENSINO COLABORATIVO NOS MUNICÍPIOS QUE JÁ IMPLEMENTARAM A POLÍTICA?.....	67
5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

1 INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele. É, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 2011, p. 247).

Antes de iniciar o diálogo sobre os objetivos a que se propõe a presente investigação, gostaria de elucidar o que me trouxe até aqui para justificar a relação desta proposta de pesquisa de mestrado com a minha atuação profissional.

Ingressei como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Juiz de Fora - MG em 1998, através de concurso público. Percebendo, em minhas vivências, que muitas práticas estavam cristalizadas no cotidiano escolar, legitimando processos excludentes e meritocráticos, busquei ampliar meus conhecimentos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A temática da Educação Inclusiva sempre despertou meu interesse, principalmente as questões ligadas à Educação Especial. Devido à constante presença de alunos público da Educação Especial nas turmas em que trabalhava, busquei aprendizagens mais específicas que as possibilitadas na formação inicial (em Pedagogia), participando de Jornadas de Educação, Seminários de Educação Especial oferecidos pelo Ministério da Educação - MEC e outras formações. Uma das mais significativas foi o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, realizado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora.

Em 2008, fui convidada para compor a equipe do Núcleo Especializado de Atenção à Criança Escolar (NEACE), que fazia parte do serviço da Supervisão de Atenção à Educação e Diversidade (SAEDI), vinculada à Secretaria de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (SE/PJF). Esse núcleo atendia a crianças da rede municipal de ensino que apresentassem deficiências reais e/ou circunstanciais, numa proposta pioneira, até mesmo com relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma vez que já oferecia oficinas pedagógicas, no contraturno escolar, buscando minimizar barreiras e criar estratégias facilitadoras de aprendizagem.

Inicialmente criado como um programa de parceria entre a Secretaria de Educação e as Secretarias de Saúde e Assistência Social, concebido como Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar (PEACE), era constituído por uma equipe transdisciplinar (pedagogos, professores de Educação Física, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes

sociais). Em 2006, com aprovação de novo regimento interno da SE/PJF, esse setor deixou de ser considerado Programa, passando a ser Núcleo Especializado/NEACE, vinculado à Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade, do Departamento de Ações Pedagógicas.

Posteriormente, os NEACE's passaram por reformulações e adequações à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), sendo denominados agora de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE's), atendendo às determinações das Notas Técnicas nº 9/2010 e nº 11/2010, que estabelecem orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), respectivamente. Tais centros continuam o trabalho pautado na perspectiva inicial, ou seja, de atendimento ao público da Educação Especial da rede municipal de ensino e, ainda, aos alunos que apresentam demandas circunstanciais, dentro de uma perspectiva inclusiva e ancorados no viés epistemológico dos estudos da Teoria Histórico-Cultural.

Desenvolvendo essa proposta de trabalho, tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como na Coordenação Pedagógica do CAEE, pude perceber como um olhar mais atento para a prática pedagógica desenvolvida nas escolas pode captar possibilidades de melhorias nas formações e, conseqüentemente, nas ações dos professores. Essas práticas geralmente não sofrem um processo de reflexão no cotidiano escolar. Baptista e Bosa (2002) ressaltam que é preciso uma escuta atenta para captar algumas situações do processo de aprendizagem dos alunos, quando se referem aos alunos com autismo. Em suas palavras:

[...] a forma como comunicam suas necessidades e seus desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional. **Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas** (BAPTISTA; BOZA, 2002, p. 34 - grifo meu).

No suporte às escolas, na coordenação de espaços formativos em reuniões pedagógicas das escolas que acompanho, bem como nos cursos de formação de professores nos quais estou envolvida como formadora, percebo o constante relato dos professores sobre sua angústia e incapacidade para o trabalho docente numa perspectiva inclusiva, sobre não estarem “prontos” para receber o aluno “da Educação Especial”. Essa angústia reforça em mim a certeza da necessidade de formação em Educação Especial, dentro de uma perspectiva inclusiva, e de um maior aprofundamento nos estudos e

reflexões a respeito do desenvolvimento humano, embasados em uma perspectiva histórico-cultural.

Embora haja inseguranças e insatisfações, em relação às práticas educacionais inclusivas, observam-se muitos avanços na rede de ensino de Juiz de Fora. Nesse compromisso constante em ofertar o melhor para os alunos, surge a proposta de implementação do Ensino Colaborativo - dois professores compartilhando o planejamento e as práticas nas salas de ensino regular em que haja alunos público da Educação Especial, que demandem atenção mais específica segundo a Nota Técnica nº 19/2010 (que trata sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino), por exemplo.

É neste momento, após alguns anos do oferecimento do serviço, que se faz relevante problematizar: como a oferta do Ensino Colaborativo na rede municipal impacta efetivamente no desenvolvimento das aprendizagens, nas vivências e na autonomia dos alunos público da Educação Especial? Que conhecimentos/concepções embasam as práticas dos profissionais envolvidos nessa proposta? Que indicadores utilizar para avaliar e/ou perceber que esses profissionais fizeram/fazem a diferença na vida escolar do aluno? Como a escola tem possibilitado que essa proposta seja uma oportunidade para efetivar práticas colaborativas?

Assim, em um primeiro momento, pretendia analisar, por meio de estudos mais aprofundados, como a formação de professores para o trabalho em uma perspectiva de Ensino Colaborativo pode favorecer a inclusão, tornando as experiências desses alunos no espaço/tempo escolar um fator que propicie seu desenvolvimento e que lhes permitam ser atores efetivos das vivências propostas aos seus pares, a partir de mediações realizadas de forma refletida e embasada, trazendo à tona uma discussão que nos parece bastante relevante, que é o desenvolvimento humano e as peculiaridades que envolvem ser e estar no mundo, com todas as subjetividades que o fato de ser humano comporta.

Nesse sentido, a perspectiva inicial da pesquisa era ouvir os profissionais de uma escola da rede municipal que possui número significativo de alunos público da Educação Especial, bem como o corpo docente constituído por profissionais efetivos (em sua maioria), para, através de entrevistas estruturadas, coletar informações sobre como se dá a oferta do Ensino Colaborativo no interior das escolas e quais as barreiras encontradas para a efetivação da proposta. Além disso, buscar conhecer quais concepções trazem sobre Educação Especial, inclusão, desenvolvimento humano, deficiências.

Assim, no contato direto com os profissionais, seria possível perceber como essas concepções se traduzem nas propostas de trabalho nomeadas como Ensino Colaborativo na rede de ensino de Juiz de Fora, quais mediações são pensadas durante o planejamento e, conseqüentemente, como impactam na aprendizagem, nas vivências e na autonomia dos alunos público da Educação Especial.

No entanto, diversos fatores, entre eles, a pandemia da Covid 19 e a exigência de isolamento, além do trabalho remoto, impuseram-se como dificultadores para a realização de tal proposta. Sendo assim, a perspectiva investigativa teve de ser modificada e me deduzi sobre estudos das políticas nacionais, sobre legislações e os materiais produzidos por pesquisadores que se comprometeram em acompanhar a efetividade das proposições contidas em nosso amplo cabedal político no tocante à perspectiva inclusiva no Brasil, e, principalmente, sobre os estudos desenvolvidos quanto ao Ensino Colaborativo, para construir uma pesquisa que trouxesse de tais bibliografias as contribuições por eles percebidas, estudadas e desenvolvidas como forma de auxiliar na estruturação da política do município de Juiz de Fora. Dessa forma, delineei meu itinerário de pesquisa e constituí um método que considerei adequado para a investigação do objeto a que me propus investigar, conforme segue.

1.1 ITINERÁRIO DA PESQUISA

A presente pesquisa sobre o Ensino Colaborativo em Juiz de Fora tem como marco inicial e referência básica a legislação sobre Educação Especial em uma Perspectiva inclusiva no Brasil e o surgimento da concepção de um Ensino Colaborativo. Além das legislações específicas, recorri ao meu próprio percurso de formação continuada. Bogdan e Biklen (1994, p.47) falam de que “a investigação qualitativa é fonte direta de dados, constituindo o investigador, o instrumento principal”. Sendo assim, pude acessar minhas experiências teóricas e práticas, que me fizeram lembrar que há aproximadamente cinco anos (2017), houve um impasse contratual e ideológico, até mesmo político, entre a Secretaria de Educação de Juiz de Fora e organizações da sociedade civil juiz-forana. Naquela ocasião, houve intensa mobilização de uma das partes para que não houvesse a retirada do professor, então denominado bidocente, das escolas. Ventilou-se, por parte da SE, a possibilidade de designar tal função conforme previsto em lei: profissional de apoio quando comprovada necessidade. A substituição desse suporte seria feita por um profissional com formação de nível médio (não necessariamente na área da educação).

Frente a tais questões, passei a debruçar-me à pesquisa - e o estudo mais pontual – referente à bidocência, a partir das indicações da então supervisora da SAEDI/DIAE/SE, Margareth Campos Moreira, que havia pensado, inicialmente, na importância da presença de mais um professor nas salas de aula de alunos público da Educação Especial que tivessem demandas mais significativas.

Foi através dela que me deparei com o livro: “Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva”, de Rejane de Souza Fontes (2013). Essa obra levou-me a um espiral de outras tantas pesquisas, como o livro em que Beyer (2013) retrata sua experiência na Alemanha, as pesquisas de Capellini, Mendes, Pletsch, Vilaronga, Zerbato e assim fui me envolvendo no universo dos estudos sobre o tema.

De lá para cá, li muitos textos retirados de bases de dados como Scielo e Capes, a partir da seleção “ensino colaborativo”, ou seja, revistas, periódicos, dissertações, teses, livros que tratam da temática, estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores em diversas universidades do Brasil, como Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), que se dedicaram ao estudo do tema.

Participei de eventos científicos em que o Ensino Colaborativo foi abordado, fiz pesquisas em bancos de dados, busquei por conteúdos em redes sociais, no intuito de adquirir conhecimentos que me possibilitassem auxiliar nas reflexões sobre as práticas colaborativas nas escolas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, além de poder contribuir em outros espaços formativos.

Na caminhada constante por conhecimentos, deparei-me diante da oportunidade de formação no Mestrado Profissional – PROFEI. Nos conteúdos apresentados em disciplinas como Fundamentos e Práticas de Educação Inclusiva e Educação Inclusiva: notas sobre o trabalho pedagógico na área do Transtorno do Espectro Autista, pude ter acesso a mais informações sobre o Ensino Colaborativo e a outras pesquisas já realizadas sobre esse tema, inclusive por alunos da Unesp.

Dentre as obras de referência sobre o tema Ensino Colaborativo, destacam-se os livros “Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais”, de Beyer (2013); “Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva”, de Fontes (2013); “Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar - Unindo esforços entre educação comum e especial”, de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); “Repensando a inclusão escolar”, de Pletsch (2014); “Inclusão da criança com autismo na educação infantil”, de Chiote (2015); “O que é o Ensino Colaborativo”, de Capellini e Zerbato (2019).

Porém, é inegável a significação das proposições trazidas por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), na pesquisa “Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar - Unindo esforços entre educação comum e especial”, obra que é apontada como referência em várias outras pesquisas, em artigos, bibliografia de referência para cursos de formação nas áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como para provas de ingresso em programas de pós-graduação. Os estudos desenvolvidos pelas autoras demonstram comprometimento com o tema, havendo grande produção realizada por elas e qualidade acadêmica notável, além do fato de terem sido precursoras no campo de pesquisa sobre o Ensino Colaborativo no Brasil.

Busquei, nesses estudos, compreender a bibliografia produzida e relacionar com as vivências das políticas da rede municipal de ensino, quais hiatos os pesquisadores apontavam na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/2008, por que a proposta do Ensino Colaborativo lhes parecera a mais pertinente.

As teses e as dissertações sobre a Educação Especial numa perspectiva inclusiva foram mapeadas por Nunes et al. (2000) no material aprovado pelo Centro Nacional de Pesquisa, intitulado: “Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas

áreas da Educação e Psicologia”. Além desse compilado de teses e dissertações realizado por Nunes, também se procedeu ao estudo de algumas teses e dissertações sobre o tema específico do Ensino Colaborativo no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), citadas como pesquisas de referência na área: Capellini (2004), Zanata (2004), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Zerbato (2014), Christo (2019), entre outras produções científicas.

Outra obra estudada sobre as experiências e os relatos da prática docente na educação inclusiva é o material do MEC (2006) intitulado “Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que serve de fonte para o embasamento da defesa de como as alternativas pedagógicas podem ocorrer na prática.

Para Bailey (1982), esse tipo de pesquisa documental se mostra pertinente e vantajosa para o pesquisador, na medida em que cada aspecto percebido e analisado em outras produções acadêmicas auxilia no processo de análise e entendimento da complexidade do tema abordado.

Sendo assim, esta pesquisa traz, num primeiro momento, as contribuições dos pesquisadores sobre o Ensino Colaborativo, onde surge o estudo do tema no Brasil e por que, após o desenvolvimento de diferentes propostas implicadas em práticas colaborativas, defendem ser essa uma estratégia que pode contribuir para a efetivação da escola das diferenças a que nos conclama a PNEEPEI/2008.

Nessa perspectiva, fez-se necessário compreender o que é o Ensino Colaborativo, como ele pode ser estruturado de forma a se tornar mais uma possibilidade de que práticas colaborativas inclusivas sejam pensadas no coletivo de profissionais da educação. Logo após percorrer esse caminho, foi preciso investigar o que não é Ensino Colaborativo. E, assim, num momento subsequente, são trazidas as percepções dos pesquisadores sobre os equívocos cometidos e que, comumente, podem ser percebidos nas escolas.

Para traçar uma análise entre as políticas nacionais e o que se deu na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, até se chegar à oferta do Ensino Colaborativo, foi necessário trazer recortes da história da Educação Especial no município, muitas vezes através de relatos que me são possíveis por minhas próprias vivências como professora e pelo tempo de envolvimento nessa frente de trabalho dentro da rede municipal de ensino, devido ao fato de haver poucos registros das ações desenvolvidas e até mesmo por algumas questões não estarem documentadas.

Trago, ainda, percepções quanto ao que vem acontecendo nas escolas da rede municipal, buscando fazer uma análise sobre o que é a proposição atual do Ensino Colaborativo, seus limites e possibilidades, mas do lugar de observadora, uma vez que não

foi possível a realização de pesquisa de campo com os professores que vivenciam as práticas nos espaços educacionais, como já apontado no texto.

Minha observação se dá através das articulações constantes com as escolas, uma vez que mensalmente estamos em contato direto no interior das instituições, dialogando sobre o trabalho realizado, refletindo sobre os limites e os desafios enfrentados e as possibilidades de melhoria. Também temos outros espaços de interlocução com os professores, em cursos de formação e reuniões pedagógicas, por exemplo.

Devido ao exposto, chego ao produto fruto dessa pesquisa, que é a oferta de um curso de formação para os professores da rede municipal de ensino, como uma possibilidade de melhoria na qualidade da proposta, uma vez que percebo a formação (ou a falta dela) como limite para que ações mais pontuais sejam desenvolvidas. Sugiro, ainda, a reformulação da proposta atual de oferta do serviço do professor para o Ensino Colaborativo, visto que alguns aspectos permitem lacunas e interpretações equivocadas, conseqüentemente, impossibilitando que um investimento tão significativo na educação municipal se efetive com sucesso.

1.2 SÍNTESE DO MÉTODO

Na presente pesquisa, de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, retomo estudos, pesquisas e legislações no campo da Educação Especial. A pesquisa bibliográfica foi adotada devido às dificuldades impostas pelo período pandêmico, que inviabilizou a realização de pesquisa de campo, com entrevistas com as professoras que desempenham a função docente, ora estudada. Assim, todo o material consultado serviu de base para refletir sobre o caso da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora em relação à garantia, para as turmas em que se tenha alunos público da Educação Especial com demandas mais específicas, da contratação de mais um professor.

Entre os documentos oficiais, receberam destaque, na pesquisa bibliográfica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008); as Resoluções CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001 que estabelece “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação” e a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, que estabelece “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (2009). Também foram utilizadas a Nota Técnica 19/2010, a Lei nº 12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana/2012), a Nota Técnica 24/2013 e a Lei nº 13.764 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência - LBI/2015), pois todas se referem ao profissional de apoio e/ou profissional especializado.

Outra fonte relevante de informações para a pesquisa foram as políticas orientadoras da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, entre outras leis que orientam as políticas públicas de inclusão na educação e as ações dos profissionais implicados.

A inquietação que impulsiona o estudo de caso sobre o Ensino Colaborativo (EC) no município de Juiz de Fora se dá devido à minha atuação na Educação Especial da rede de ensino municipal há muito anos, estando diretamente envolvida com as questões que envolvem a oferta dos serviços, permitindo percepções quanto às ações desenvolvidas junto aos alunos público da Educação Especial. Uma fonte de escuta das narrativas dos professores são os cursos de formação em que atuo como formadora nos quais é possível coletar informações significativas (além de muito preocupantes) sobre o que vem ocorrendo de fato no interior das escolas sob a égide da oferta do EC.

Outra fonte de pesquisa se dá na articulação constante com os profissionais de educação no interior das escolas, lócus do objeto de estudo, o que me confere situação

privilegiada como pesquisadora, possibilitando que muitas reflexões sejam feitas e que novas formas de pensar a oferta do EC na rede municipal de ensino sejam gestadas.

Para tanto, foi necessário investigar o que é o Ensino Colaborativo, como essa ideia chegou ao Brasil, trazida por quem e por que motivo, além de buscar compreender os limites e as possibilidades para que seja, de fato, algo significativo para os alunos público da Educação Especial e relacionar os conhecimentos obtidos na pesquisa com o estudo do caso do EC no município de Juiz de Fora, foco do estudo, para que tais contribuições favoreçam/auxiliem as políticas municipais de educação que visam a uma escola inclusiva. É possível que a proposta desenvolvida pela rede municipal de ensino, observadas as dificuldades/as barreiras e efetuados os devidos ajustes para melhoria na oferta do serviço proposto, possa ainda contribuir com as políticas inclusivas de outros municípios.

Severino (2007, p.121), tratando acerca do estudo de caso, ressalta que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”, o que corrobora com o nosso ideal de contribuições possíveis ao realizar esse tipo de estudo.

As pesquisas sobre Ensino Colaborativo, em especial os estudos desenvolvidos por Capellini (2004); Beyer (2013); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014); Chiote (2015); Fontes (2013); Pletsch (2014); Christo (2017), foram o caminho inicial adotado e. Essas leituras, em consonância com minhas vivências enquanto professora de Educação Especial, possibilitaram-me embasamento teórico para refletir sobre as práticas colaborativas desenvolvidas na rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Além disso, foi nesse percurso que surgiu a ideia de propor o curso de formação e uma possível reestruturação da oferta do Ensino Colaborativo no município.

2 COMO E POR QUE SURGE O ENSINO COLABORATIVO NO BRASIL

O presente trabalho procede a uma reflexão sobre a educação, mais especificamente sobre os alunos público da Educação Especial e os aspectos envolvidos na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, quando tratamos da escola das diferenças e não dos diferentes, como defende Ropoli (2010), precisamos nos comprometer a rever posturas, concepções e práticas, a deslocar o olhar da visão homogeneizadora que muitas vezes orienta as ações educacionais, para o olhar mais detido sobre as especificidades dos sujeitos, reconhecendo que somos todos diferentes.

Nesse contexto de práticas educacionais muitas vezes cristalizadas, os alunos público da Educação Especial podem, em muitos casos, ser reduzidos às dificuldades características de sua deficiência, de seu transtorno ou de alguma outra condição específica, relacionadas ao laudo que receberam em consultas médicas e/ou avaliações psicológicas. Não raro, o aluno acaba tendo seu direito educacional atrelado a condições como a presença do professor para o Ensino Colaborativo, como se isso fosse “o passaporte para sua entrada” e permanência nos espaços escolares.

Hoje, depois de muitos avanços e muitas conquistas no que diz respeito aos direitos humanos, a escola ainda é um território onde é possível perceber a tentativa de demarcar “normal”, “anormal”, de fazer classificações e buscar adequar os sujeitos dentro de determinados rótulos, lançando mão de antigos métodos, muito tradicionais, que não contemplam as diferenças.

A escola regular precisa se pautar em um trabalho que visa a desenvolver a criança, e não o deficiente, rompendo, assim, com os modelos classificatórios que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento da criança a partir de suas supostas limitações. (CHIOTE, 2015, p. 20)

Não obstante os muitos avanços e conquistas legais da educação brasileira, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), nas instituições de ensino, recriam-se espaços excludentes e práticas discriminantes que tutelam os alunos público da política de Educação Especial a professores de Atendimento Educacional Especializado, do Ensino Colaborativo ou, ainda, aos profissionais de apoio. Com isso, há necessidade constante de problematização dos aspectos que possam impedir

que uma escola para todos se consolide, pois, mesmo que a legislação preconize planejamentos que contemplem a turma toda, isso ainda é uma realidade bem longínqua de se consolidar.

Chiote (2015) defende em sua pesquisa que não basta que o aluno esteja na escola regular:

[...] é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (CHIOTE, 2015, p. 21)

O fato de, após algumas décadas, ainda estarmos debruçados nas discussões sobre os direitos dos alunos público da Educação Especial a uma educação de qualidade pode nos causar um certo desânimo em dados momentos, porém, precisamos continuar buscando a efetivação de uma escola que contemple as diferenças.

Observamos, no discurso dos professores, de modo recorrente, a angústia por não estarem prontos para receber esse ou aquele aluno com deficiência. Neste ponto, é preciso que se diga que, de fato, há uma lacuna na formação inicial quanto ao trabalho em uma perspectiva inclusiva e quanto aos aspectos que envolvem a Educação Especial e o desenvolvimento humano.

A Educação Especial 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.

Temos, no Brasil, um imenso cabedal legal, constituído por lutas e significativas conquistas na busca pela garantia de direitos dos alunos público da Educação Especial, tais como a PNEEPEI (2008), a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o Decreto nº 6.711 (BRASIL, 2011), que trazem, em suas orientações, a

perspectiva inclusiva, os suportes para as ações a serem desenvolvidas. No entanto, o enfoque está na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno da escolarização, por professor que tenha formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada.

Diante dos investimentos para a consolidação da PNEEPEI (2008), tanto nos aspectos formativos como para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, entre outras ações que buscam promover a Educação Especial, e da percepção de algumas lacunas na PNEEPEI (2008), a que Pletsch (2014) chamou de “fragilidades”, muitos estudiosos brasileiros se debruçaram sobre pesquisas, buscando contribuir para os ajustes que se fazem necessários, propondo sempre acompanhamento e avaliação sistemática.

Em sua pesquisa, Christo (2019, p.157) afirma:

Alguns autores problematizam essa política, como Silva, Hostins e Mendes (2017), ao indagar sobre as possibilidades de, na prática, essas orientações das políticas, no lugar de garantirem a transversalidade, ampliem a divisão entre o serviço +regular e o ensino especializado, e de comprometerem a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da política. Já para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esse documento parece privilegiar determinados aspectos da legislação em detrimento de outros, como é o caso do investimento para a atuação dos professores especializados nas salas de recursos multifuncionais.

Como as autoras apontaram, segundo Christo (2019), há questões bastante importantes a serem acompanhadas de perto, avaliadas e reestruturadas em conformidade com a realidade das escolas brasileiras. É comum, por exemplo, percebermos a ansiedade nas falas de professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), sobre seu desejo de fazer mais e sua impotência diante do grande número de alunos a serem acompanhados, das especificidades que implicam o trabalho com cada sujeito, das dificuldades em articular diálogo mais próximo com os professores da sala comum regular. Esses professores, por sua vez, também apontam suas dificuldades em realizar o trabalho de forma a levar o conhecimento de seus conteúdos específicos aos alunos público da Educação Especial e o anseio por formações, entre outras necessidades prementes.

Diante dos limites que as políticas de educação inclusiva apresentaram e apresentam é que alguns pesquisadores partiram em busca de experiências

bem-sucedidas em outros países (que classificam como mais experientes que o Brasil em políticas de Educação Especial), para trazer possíveis soluções para os problemas enfrentados, dentre elas, as contribuições da proposta do Ensino Colaborativo.

Mendes (2014) é uma das estudiosas que se dedicou inicialmente e ainda se dedica a compreender as barreiras que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (PNEEPEI/2008) enfrenta. Um dos limites apontado pela autora é o fato de que o PNEEPEI (2008) não propõe, de forma clara, o papel do professor de Educação Especial, referindo-se, inclusive, a esse profissional como professor do Atendimento Educacional Especializado.

Para Mendes (2014), a PNEEPEI traz um modelo bastante econômico de se ofertar o serviço, pois se faz uma proposição “tamanho único” - como ela se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) - que cria barreiras muito complexas para serem superadas, pois os professores têm de dominar conhecimentos e habilidades de ensino de diferentes pessoas, com diferentes deficiências, como as de ordem sensorial, intelectual, física, dos transtornos, de altas habilidades e superdotação, além de ficar unicamente a seu cargo, toda a responsabilidade de:

identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;

Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;

a. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

b. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

c. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

d. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

e. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos

pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (BRASIL, 2001)

Outra dificuldade que os estudiosos apontam é que as Diretrizes Operacionais do AEE na Educação Básica, orientam que esse serviço deve ser ofertado no contraturno da escolarização, de forma complementar e/ou suplementar, aos alunos público da Educação Especial, que são aqueles com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo e com altas habilidades e/ou superdotação, o que impossibilita a articulação entre os professores da sala regular junto ao professor responsável pelo AEE, impedindo que haja planejamento das ações e avaliação conjunta sobre o que vem sendo pensado e produzido para o aluno público da Educação Especial.

Além das barreiras apontadas, as orientações contidas na política permitem inúmeras interpretações e execuções das mais variadas formas. Em sua obra de 2014, Pletsch cita que as pesquisas realizadas, de 2011 a 2014, pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) indicaram que nem as redes de ensino, tampouco os profissionais, têm clareza sobre o trabalho pedagógico a ser realizado nas SRM's. Mendes (2014 apud PLETSCHE, 2014) informa que muitas práticas de AEE são realizadas por profissionais sem formação, envolvendo ações de diferentes aspectos e quase amadoras.

Em que pese o fato de reconhecermos os avanços que as políticas implementaram, de entendermos que o AEE no contraturno é uma oferta bastante significativa e que há iniciativas potentes acontecendo em todo nosso país, concordamos com Mendes (2014, p.17), quando a autora nos convida a fazer uma reflexão consciente sobre apoios extraclasse que “reforçam a ideia de que o problema está centrado no aluno, e que isso acomoda uma escola e uma sala de aula que requer mudanças” e que o AEE é uma “[...] abordagem do atendimento funcionalista, porque se centra em compensar supostos déficits no aluno com deficiência”.

Pesquisadores contrários à política focada apenas no AEE, como Fontes (2013), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Braun e Marin (2016), vêm apontando a importância do trabalho articulado da Educação Especial e da educação geral. Entendem que um serviço de suporte baseado somente no AEE,

“dentro da SRM, só acomoda a diferença e reforça o distanciamento” (CHRISTO, 2019, p. 158). A responsabilidade da escolarização do estudante público da Educação Especial incide sempre sobre o professor de AEE, enquanto a escola pouco se modifica para acolher as diferenças de seus alunos (MENDES, 2014).

Segundo Capellini e Mendes (2008 apud CHRISTO, 2019, p.157 - 158), “evoluímos em concepções teóricas, mas pouco avançamos na prática, pouco modificamos a escola tradicional e as novas concepções não foram apropriadas efetivamente nas formações de novos professores”.

É claro que a perspectiva inclusiva enfrenta inúmeros outros desafios e não é nossa intenção esgotar o diálogo sobre os limites e as possibilidades para que uma educação de qualidade seja ofertada a todos os sujeitos, indistintamente. Todavia, trouxemos mais amiúde a questão do AEE para que se compreenda que é devido às dificuldades centradas nessa oferta que os sistemas educacionais têm lançado mão de várias estratégias na tentativa de minimizar tal situação.

Uma delas, que tem ganhado proporção preocupante, devido a interpretações diversas de legislações, como a Lei nº 12.764 (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015, é a demanda de profissionais para acompanhar os alunos público da Educação Especial nos espaços escolares. Assim, vamos encontrar diversas formas de ofertar esse suporte pelo país, com as mais variadas nomenclaturas, como aponta Mendes (2014, p. 41): “auxiliar de vida escolar”, “cuidador”, “profissional de apoio”, “auxiliar”, “estagiário” etc., atendendo aos aspectos definidos pela Nota Técnica nº 19/2010.

A Nota Técnica 19 é anterior às políticas citadas acima e veio após a PNEEPEI, trazendo em seu texto os marcos legais, políticos e pedagógicos sobre a disponibilização de profissionais de apoio para alunos com deficiência, matriculados em escolas comuns das redes de ensino.

- Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

- A demanda de um profissional de apoio se justifica quando a necessidade específica do estudante, público-alvo da educação especial, não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

- Em caso de educando que requer profissional “acompanhante” em razão de histórico segregado, cabe à escola favorecer o desenvolvimento dos processos pessoais e sociais para a autonomia, avaliando juntamente com a família a possibilidade gradativa de retirar esse profissional.
- Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da Educação Especial, nem se responsabilizar pelo ensino do aluno.
- O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da Educação especial, da sala comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.
- Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes. (BRASIL, 2010)

Percebendo a necessidade de avançar na estruturação de propostas de fato comprometidas com a perspectiva inclusiva, estudiosos como Beyer (2013) trouxeram ao nosso conhecimento experiências bem-sucedidas como a que acompanhou na Alemanha, onde conheceu o “princípio da bidocência: o professor da turma e um educador especial ou professor de apoio trabalham conjuntamente, preferencialmente durante as atividades da sala de aula” (BEYER, 2013, p. 47).

Vale, contudo, ponderar a dificuldade de adequar a realidade brasileira às experiências internacionais, uma vez que os investimentos na área educacional são de natureza muito distinta, além da escassez na formação inicial e continuada no tocante à Educação Especial, como muitos estudos já apontaram. Entre eles, para embasar nossa percepção, citamos Rabelo (2012):

Os professores do ensino comum e ensino especial, expressam um constante “despreparo” para lidar com os alunos público-alvo da educação especial. E com as exíguas oportunidades de formação inicial para a educação especial e educação inclusiva, recai um peso maior sobre os espaços de formação continuada. (RABELO, 2012, p. 43)

Porém, as contribuições internacionais são trazidas constantemente nos estudos até aqui desenvolvidos, como os de Mendes (2019) que assim relata:

considerando que a literatura científica de países mais experientes em práticas de inclusão escolar vinha apontando o trabalho colaborativo, no contexto escolar, como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem de alunos do Público-Alvo da Educação Especial quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos

educadores, começamos a nos dedicar a esta temática a fim de avaliar suas possibilidades dentro da realidade das escolas brasileiras. (MENDES, 2019, p.10 - 11)

Há ainda o relato sobre a experiência norte-americana, como apontado por Capellini e Zerbato (2019), que informam em seu texto que o Ensino Colaborativo teve sua oferta iniciada nos anos 1980, nos EUA, para assegurar a qualidade da escolarização dos alunos norte-americanos público da Educação Especial, tendo tal modelo surgido como

uma alternativa às salas de recurso, classes ou escolas especiais, especificamente, para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes PAEE, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que estar junto dele para o contexto de sala de aula[..] (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 36).

Podemos citar outras experiências que obtiveram resultados positivos, estudadas e elencadas por Mendes et al. (2014), para favorecer a inclusão escolar através da proposta do uso de modelos colaborativos. As autoras trazem as conclusões dos estudos e experiências realizados por pesquisadores como Wood (1998) e Federico et al. (1999). Esses estudiosos defendem que o trabalho colaborativo - entre professores, familiares e outras redes de suporte (como saúde, por exemplo, e demais profissionais dos espaços escolares) - “é uma estratégia poderosa” para o sucesso escolar dos alunos com deficiência”. Afirmam, ainda, que um dos aspectos relativos ao poder de equipes colaborativas encontra-se no fato de serem selecionados professores com talento e habilidades únicas para promover sentimento positivo a fim de desenvolver habilidades criativas de soluções de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada.

Mendes et al (2014) destacam que as pesquisas sobre essa oferta de suporte iniciaram-se, no Brasil, em 2001, na Universidade Federal de São Carlos, dando origem aos primeiros estudos sobre o Ensino Colaborativo no país, nas teses de doutorado de Capellini (2004) e Zanata (2004). Na obra citada, faz-se um breve relato das ações desenvolvidas, sobre os resultados positivos obtidos, até chegar à oferta de estágios supervisionados em escolas da rede regular de ensino do município de São Carlos, em 2011. Ao relatarem

os avanços nas pesquisas, contextualizam sua defesa quanto ao Ensino Colaborativo no seguinte parágrafo:

Os resultados indicam de nossa experiência ao longo dos últimos dez anos indicam que a aprendizagem colaborativa oferece grandes vantagens que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem mais tradicionais, uma vez que o grupo permite um grau mais significativo de aprendizagem e reflexão do que qualquer indivíduo poderia fazer de forma isolada. Durante todo o diálogo, a maneira que cada pessoa tem de pensar se torna pública, e ela explica e defende seu ponto de vista. Quando pessoas estão envolvidas em interações grupais, frequentemente podem superar situações que não são capazes de perceber quando estão sozinhas, trabalhando de forma independente. Estes resultados foram evidenciados nos estudos, nas atividades de formação, nos relatos dos profissionais e professores envolvidos (MENDES et al., 2014, p.16).

E ainda informaram que “os relatórios de estudos de caso apresentados demonstram resultados positivos para as crianças público-alvo da Educação Especial e seus professores” (MENDES et al., 2014, p.16).

Mendes, Capellini, Zanata, Zerbato e outros estudiosos seguiram aprofundando estudos e desenvolvendo proposições que comprovassem a importância do Ensino Colaborativo, proposta em que os professores participam plenamente do planejamento e das ações a serem desenvolvidas no caminho de um objetivo comum, que é a qualidade das aprendizagens oferecidas aos alunos público da Educação Especial. Como já citamos nesta pesquisa, foi um grupo pioneiro e que acabou sendo sucedido por outros pesquisadores, em outras universidades brasileiras.

3 E O QUE É O ENSINO COLABORATIVO? COMO SE ESTRUTURA?

Como já apontamos anteriormente, o Brasil avançou muito na estruturação de políticas e legislações que orientam a perspectiva inclusiva na educação. No entanto, enfrentamos inúmeras dificuldades para que o que se registra nos documentos se efetive na realidade dos espaços educacionais. Sendo assim, nos últimos anos, há estudos sendo desenvolvidos nas universidades brasileiras, no intuito de diminuir hiatos criados por essas políticas.

Nesta pesquisa trazemos, de forma mais constante, os apontamentos das pesquisas de estudiosos da Universidade de São Carlos (UFSCar), por terem sido eles os precursores na introdução da ideia do Ensino Colaborativo no contexto educacional brasileiro. Christo (2019) cita projeto de autoria de outro grupo de pesquisadores que trouxe contribuições significativas sobre o Ensino Colaborativo como mais uma forma de garantir práticas colaborativas nas escolas. Trata-se do projeto intitulado “Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem”, que constituiu uma pesquisa em rede, envolvendo três programas de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, sob a coordenação geral da Prof^a Dr^a Márcia Denise Pletsch (UFRRJ) e com as coordenações locais da Prof^a Dr^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes (UDESC) e Prof^a Dr^a Regina Célia Linhares Hostins (UNIVALI).

É também na pesquisa de Christo (2019) que tomamos conhecimento sobre a origem do termo Ensino Colaborativo, que vem das palavras em inglês *co-teaching* e *collaborative teaching*, que são traduzidas para o português de diferentes formas.

Apesar dos estudos já desenvolvidos, a perspectiva do trabalho colaborativo é pouco conhecida em nosso país e tal proposta também pode aparecer em outros contextos como Coensino, Bidocência, Mediação Colaborativa, Professor de Apoio ou, ainda, Professor de Ensino Colaborativo.

Em âmbito nacional, estudos desenvolvidos por Capellini (2004), Fontes (2013), Rabelo (2012), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Vilaronga (2014), Capellini e Zerbato (2019), entre outros, têm apontado o Ensino Colaborativo

como uma possibilidade de melhoria nas propostas inclusivas. Com isso, pode-se buscar um trabalho mais articulado e participativo, entre todos os profissionais responsáveis pela educação das turmas e não somente por um único sujeito, apontado como público da Educação Especial, uma vez que um currículo acessível para todos, de fato, irá contemplar as especificidades de cada aluno, incluindo-se aqui aqueles com deficiência ou alguma outra necessidade educacional.

Mas e o que seria o Ensino Colaborativo? Para iniciar o diálogo sobre como vem sendo respondida essa indagação, traremos a estruturação apresentada por Zerbato e Capellini (2019, p. 39):

No Ensino Colaborativo, o professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar, ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes.

Cabe, no entanto, informar que essa proposta ainda não é uma política pública do país. Para afirmar isso, respaldamo-nos em Glat e Pletsch (2013, p. 58) para quem “o trabalho do professor especialista em sala de aula não está relatado de forma clara em nenhuma legislação, permitindo inúmeras interpretações” e também em Capellini e Zerbato (2019, p. 37), ao afirmarem que, “no Brasil, o Ensino Colaborativo e o Plano de Educação Individualizado (PEI) não estão garantidos nos documentos normativos e políticas da Educação Especial”.

Sendo assim, o que ocorre, na maioria dos casos, como apontado pelos pesquisadores e como percebido pelos profissionais envolvidos no trabalho educacional, são a ausência das ofertas de práticas inclusivas ou ainda propostas ineficazes nas mediações possibilitadas aos alunos, que muitas vezes são precedidas pela contratação de professores sem conhecimentos específicos e sem as formações exigidas para essa finalidade.

Seria fundamental que mais experiências fossem estruturadas na perspectiva do Ensino Colaborativo, o que refletiria na formação de professores e em transformações significativas, trazendo contribuições potentes para a

escola e ganhos significativos na aprendizagem do aluno público da Educação Especial, como tão bem pontuou Rabelo (2012).

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 nº 13.146/2015). Assim, há a melhoria na qualidade da oferta de ensino e um movimento no sentido de responsabilização por um planejamento que atenda a todos os sujeitos, sem atribuir ao aluno a responsabilidade de se adequar, devido a concepções que fazem crer na deficiência como impeditivo, percebendo o quanto a sociedade e a educação se organizam para determinados padrões, acentuando as barreiras que as pessoas com deficiência têm de enfrentar.

Sabemos que ações desenvolvidas de forma colaborativa no contexto escolar ainda não fazem parte das práticas e das formações dos professores. Essa nova estrutura de serviço de apoio demanda tempo, estudo, diálogos a serem construídos, quebra de paradigmas, mas há um propósito em comum, que é garantir ao aluno público da Educação Especial o acesso ao conhecimento e às aprendizagens vivenciadas em âmbito escolar.

Rabelo (2012, p. 55) afirma que “as experiências de Ensino Colaborativo entre professores do ensino comum e do ensino especial exigem habilidades, saberes e atitudes para se construir e vivenciar uma cultura colaborativa na escola”.

Marin (2013, p. 53) vai ao encontro de tal afirmativa. Em suas palavras:

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.

Gately e Gately (2001 apud RABELO, 2012) contribuem ao afirmar que o Ensino Colaborativo traz uma outra lógica, na qual não deve haver

hierarquias, mas uma consciência de responsabilidade coletiva e um trabalho em equipe em todas as etapas do processo de aprendizado, que vai desde o planejamento até as avaliações: é preciso que se estabeleça uma relação de parceria na qual estejam bem delimitados os papéis e as responsabilidades de cada um, para que não haja nenhum tipo de hierarquização.

Rabelo (2012, p. 48) questiona: "Por que é tão complexa a possibilidade de diálogo entre esses profissionais? Por que, a despeito de tantas exigências, ainda impera um trabalho desarticulado?".

Corroboramos com sua posição quando traz o seguinte ponto: "para a efetividade da experiência de Ensino Colaborativo é premente que a proposta seja assumida por toda a escola, e precisa contar com o apoio da administração, que é responsável pela organização e condução das atividades na escola" (RABELO, 2012, p. 59). Nas pesquisas realizadas pela autora e na consulta a outras bibliografias, o papel da gestão é sempre apontado como fundamental para a efetivação e sucesso dessa estrutura de serviço.

Mendes et al. (2014, p. 100) conclamam o envolvimento de diretores e coordenadores pedagógicos ao afirmarem que "[...] são estes que poderão prover recursos para a formação continuada dos profissionais, além de garantir os demais arranjos necessários [...]". As autoras, citando outra pesquisa, de Walther-Tomas; Korinek; McLaughlin (1999), "apontam que entre as condições necessárias para o desenvolvimento de relações colaborativas nas escolas de ensino comum está o suporte administrativo" (MENDES et al., p. 100).

French (2002 apud MENDES, 2014, p. 90) diz da necessidade de sensibilização da gestão e que é esse grupo que precisará dar atenção "às demandas trazidas pelo coensino".

São as demandas apontadas a partir do trabalho empenhado em melhor atender aos alunos público da Educação Especial que movimentam a escola e que precisam de uma gestão comprometida com o diálogo e a construção de uma cultura colaborativa. É a gestão que pode, segundo Capellini e Zerbato (2019, p. 21), "investir em estratégias para reelaboração da estrutura e organização para melhor atendimento aos estudantes".

As autoras enfatizam a importância do envolvimento de todos os sujeitos nos espaços educacionais para que a cultura colaborativa aconteça. Segundo elas, é preciso que a equipe gestora atue no sentido de

[...] entender esse trabalho como uma forma a mais de contribuir para o sucesso da inclusão escolar, deve encorajar seus professores a optarem pelo trabalho em colaboração e oferecer-lhes possibilidades para perceberem que esse pode ser um meio eficaz de se tornarem melhores em sua própria função. (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 72).

Mendes et al. (2014, p.102) apontam a necessidade de suporte da gestão e incluem ainda a família, conforme podemos observar na seguinte afirmativa:

O modelo de prestação de serviços baseado no ensino colaborativo pode ser apoiado por dois tipos de suporte: o administrativo e parental. Assim, diretores e coordenadores pedagógicos podem e devem fornecer oportunidade para planejamento conjunto e recursos para que os professores possam desenvolver uma parceria efetiva. Outro tipo de suporte pode ser fornecido pelos pais de alunos, que devem conhecer a proposta para se transformarem em importantes fontes de apoio.

Importante dizer que os gestores dos sistemas educacionais também devem estar envolvidos, há a necessidade de que tragam conhecimento sobre a Educação Especial em uma Perspectiva inclusiva e que possam, dessa forma, garantir a oficialização de diretrizes claras do que é a proposta de criação de um serviço que demanda práticas colaborativas.

Porém, sabemos que não basta que algo esteja em normativas para que se efetive. Há muitos outros aspectos implicados e percebemos, nos estudos realizados, que uma das grandes barreiras enfrentadas pela perspectiva inclusiva é a barreira atitudinal. Para que as práticas colaborativas se tornem uma realidade nas escolas, precisamos nos despir de concepções que ainda se baseiam em conceitos normal/anormal em relação à deficiência, concepções essas que partem de uma perspectiva do que falta, é preciso que estejamos abertos para repensar nossas posturas e, conseqüentemente, as ações a serem desenvolvidas por todos nós.

Há que se pensar os sujeitos com todas as diferenças que os constituem, sejam elas de ordem biológica, psíquica, social. Vigotski, em seus estudos, sempre trouxe ao debate que toda criança, em seu desenvolvimento, apresentará particularidades qualitativas. Somos seres diferentes e aprendemos

de formas diferentes, em tempos muito distintos. Quando olharmos para as deficiências como formas distintas de desenvolvimento, talvez consigamos pensar propostas educacionais menos segregadoras, perpassadas pelo diálogo e saberes de todos os profissionais responsáveis pelo meio educacional.

Desenvolveremos, assim, “[...] uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Temos de levar para dentro de nossas redes de ensino a ideia de que nos fala Rabelo (2012, p. 52), ao afirmar que o

trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

Assim, adotando o papel de multiplicadores de saberes transformadores, podemos abandonar o discurso da perspectiva que se diz inclusiva e que, na prática, exclui.

Arias (2020, p. 09) também ressalta a potência de proposições colaborativas:

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para el aprendizaje de todos los estudiantes, ya que la acción sinérgica suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual, pues mediante la colaboración es más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa. Además, la colaboración mediante el trabajo en equipo permite analizar en conjunto problemas con mayores y mejores criterios.

Porém, mesmo diante de tantas discussões e pesquisas que apontam a importância do trabalho colaborativo, Mendes (2014, p.17) afirma que,

a despeito das evidências promissoras que estudos têm apontado para as possibilidades de uma colaboração mais estreita entre profissionais da Educação Especial e Regular, a política de inclusão brasileira continua ignorando essa alternativa de suporte.

Como a própria professora Enicéia Mendes vem deixando claro nos estudos que desenvolve e/ou orienta, em suas participações em eventos e em outros momentos formativos, a proposta inclusiva exige investimentos altos, compromisso com gastos elevados, necessita de trabalho qualificado e o que vemos/vivenciamos no Brasil, não apenas na Educação Especial, mas na educação, em contexto amplo, é o esvaziamento de recursos, a falta de compromisso com investimento e com a garantia de qualidade, seja no tocante à estruturação das condições de trabalho, passando por fatores físicos, psicológicos e financeiros até à garantia de concretização das metas estabelecidas pelas políticas nacionais.

A impossibilidade dos ganhos relatados em várias experiências com o Ensino Colaborativo, como apontadas por Arias (2020), Rabelo (2012) e outros pesquisadores aqui já citados, talvez se dê por esses fatores já elencados e, também, pelo desconhecimento sobre a temática e, em consequência disso, pelo descompromisso dos gestores para viabilizarem melhores formações e melhores condições para que a qualidade da educação da qual tanto falamos aconteça de fato.

Ao observarmos os relatos de Arias (2020), suas contribuições nos permitiram perceber que, quando o governo (nos seus estudos, através do Ministério da Educação) cria dispositivos legais com orientações esmiuçadas, com papéis bem definidos, o impacto positivo é muito maior.

Beyer (2013) destacou as especificidades das práticas em sua vivência no contexto educacional alemão e os ganhos possibilitados.

Hernandez (2013 apud CAPELLINI; ZERBATO, 2019) ressalta que os documentos normativos garantiram a presença do educador especial em sala de aula, para implementação do Plano de Educação Individualizado (PEI) de cada aluno, referindo-se ao contexto educacional norte-americano.

Percebemos, com isso, que, apesar de todo arcabouço legal, de o Brasil ter sido signatário de documentos internacionais e de ter se comprometido em desenhar suas próprias políticas públicas, muito ainda há a ser feito. Isso porque nossas políticas possibilitam diversas interpretações, criando ofertas bem distintas de trabalho na perspectiva inclusiva.

Infelizmente, a despeito de todas as frentes criadas nacionalmente, não temos ainda a qualidade e os investimentos necessários para oferecer a educação que almejamos.

Vivenciamos, por todo país, demandas parecidas, apesar das configurações distintas, quando o tema é a Educação Especial: a falta de comunicação, de planejamento, o diálogo truncado, todos esses aspectos estão presentes no cotidiano escolar. Chama-nos atenção as diversas perspectivas de trabalho em busca de uma escola inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado é apresentado em estruturas diversas em cada região e até dentro de um mesmo Estado, possibilitando-nos perceber que há diferenças bastante significativas em relação ao AEE.

Há equívocos sobre os papéis dos professores, ocorrendo, ainda, em muitas escolas, situações de resistência por parte do professor da sala comum quanto à responsabilidade frente ao planejamento e execução de propostas acessíveis.

A existência de diretrizes nacionais para o funcionamento de sistemas inclusivos, que determinam os tipos de conhecimentos que os professores precisam dominar que práticas inclusivas devem desenvolver, não significa que as experiências de escolarização dos alunos com NEEs tenham sido ou serão únicas e de sucesso. 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 todo o nosso país. (RABELO, 2012, p. 44)

A falta de orientações bem definidas permite que alguns alunos público da Educação Especial sejam atendidos apenas pelo professor especialista, sem qualquer envolvimento do professor da sala comum, como se esse primeiro sujeito fosse um cuidador de luxo. O Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) acaba sendo colocado em uma posição como único detentor de saberes e práticas que atendam ao aluno, desresponsabilizando os demais profissionais da escola.

É bastante comum nos depararmos com discursos sobre a não realização de um planejamento ou de uma ação para atender às especificidades do aluno público da Educação Especial, com a argumentação sobre o “não saber”. É preciso que tais argumentos sejam acolhidos, que tais vozes sejam ouvidas, mas no sentido de se buscar formas para aprender a

fazer e não para que se criem justificativas que paralisam as ações e as buscas no sentido de realizá-las.

O Brasil vem, ao longo dos anos, pelo menos em seus dispositivos legais, orientando para que a formação dos profissionais de educação os capacite para o trabalho com todos os alunos. Podemos lançar mão da afirmativa de Rabelo (2012) para reforçar o que afirmamos:

No Brasil a proposta de construção de sistemas de ensino inclusivos, tem direcionado o foco de atenção para a política de formação dos profissionais da educação, enfatizando formações para o professor do ensino comum, do ensino especializado e para gestores na perspectiva da Educação Inclusiva. (RABELO, 2012, p. 40)

Como podemos perceber, infelizmente, há um distanciamento significativo entre a intenção expressa nos dispositivos legais e o que ocorre no interior das instituições de ensino. Assim, muitas vezes, o AEE acaba sendo um espaço segregador dentro da própria escola, ficando o aluno público da Educação Especial tutelado a esse profissional ou ainda ao profissional de apoio e/ou professor para o ensino colaborativo.

É bastante comum que o aluno público da Educação Especial esteja matriculado na classe regular, cumpra o total de horas regulares (quando não há redução de sua carga horária, por motivos variados) sem que suas especificidades sejam observadas, não lhe sendo garantidas propostas que atendam às suas necessidades e que lhe permitam melhores formas de acessar aprendizagens e conhecimento.

Com a compreensão de que somente o professor da Educação Especial e/ou do AEE, bem como o profissional de apoio, tem a expertise necessária para desenvolver as propostas junto a esses sujeitos, cria-se um tempo/espço em separado dentro dos espaços educacionais, com atitudes denominadas inclusivas que na verdade segregam e excluem.

Rabelo (2012, p. 50) “direciona nosso olhar para a necessária construção de um trabalho conjunto entre os professores que atuam na escolarização do aluno com NEEs, este processo seria crucial para a superação de dicotomias, distâncias e conflitos presentes nesta relação”.

Trazemos novamente Rabelo (2012, p. 51), quando afirma que o Ensino Colaborativo poderia romper com esse tipo de prática, possibilitando “relação de parceria, trabalho conjunto, responsabilidade e papéis definidos”. Como já dissemos, a autora aponta ainda que assim se romperia com as “hierarquias” criadas dentro da escola. Ela nos conchama a olhar para a importância do Ensino Colaborativo como

uma proposta alternativa de serviço de Educação Especial, em que um professor especialista pode apoiar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais junto com o professor do ensino comum e, nessa experiência de colaboração, é possível se desenvolver processos de formação continuada de professores e profissionais (RABELO, 2012, p. 51).

Mendes (2006 apud VILARONGA; MENDES, 2014) defende o aprofundamento sobre o tema do Ensino Colaborativo e a necessidade de pesquisa mais engajada, o que resultaria em implicações práticas e políticas mais assertivas. A realidade do contexto educacional brasileiro nos permite perceber isso de forma bem nítida - a falta do embasamento legal definidor de papéis e da formação necessária vêm comprometendo o sucesso da proposta.

Conquanto o Ensino Colaborativo ainda seja pouco discutido em nosso país, nos estudos produzidos, são vários os aspectos apontados para percebê-lo como estratégia positiva e capaz de proporcionar, além da melhoria na qualidade da educação para o aluno público da Educação Especial, melhoria também para toda a turma. Afinal, a parceria de muitos sujeitos, na busca de um objetivo comum, com conhecimentos que não se sobrepõem, mas que são partilhados, tende a trazer benefícios para o coletivo. Isso é potencializado diante de uma proposta objetiva de atuação na direção do Ensino Colaborativo, segundo apontam os autores citados anteriormente.

À luz dos estudos oportunizados pelo Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI e da pesquisa bibliográfica, é possível trazermos para a reflexão o fato de o Ensino Colaborativo surgir como mais uma possibilidade para a efetivação de propostas inclusivas embasadas por práticas colaborativas.

Contudo, é importante reafirmar alguns pontos, como o fato de o professor especialista não ser o único responsável pela educação do aluno público da Educação Especial, de não poder ser visto como um professor particular dentro da sala de aula, incorrendo, assim, no risco de se criar uma proposta excludente dentro da própria classe, como já apontamos acima.

Historicamente a educação brasileira lança mão de estratégias redentoras e o Ensino Colaborativo não pode e nem deve ser encarado como mais uma delas. Precisamos que espaços dialógicos e formativos se legitimem em nossos grupos de trabalho, para que possamos ampliar essas reflexões sobre o tema e, para isso, a formação se faz necessária. Podemos nos remeter a autores como Contreras (2002), Ghedin, (2002), Benassuly, (2002), Libâneo (2002), Pimenta (2002 apud RABELO, 2012, p. 42) e reforçar a importância da “concepção de professor reflexivo”, destacando, porém, o que os próprios autores pontuam, que o termo não seja banalizado, amplamente divulgado, sem a efetiva introdução dessa perspectiva na prática cotidiana.

A formação de professores e boas condições para planejamento conjunto são aspectos que temos de pontuar como fundamentais para que o trabalho numa perspectiva colaborativa se efetive. Para tanto, como já apontado em diversas pesquisas aqui citadas, entre elas a de Arias (2020), seria necessário que gestores se comprometessem com a legitimação de diretrizes claras. Um ordenamento legal possibilitaria que a oferta do Ensino Colaborativo se organizasse de forma mais pontual.

Como podemos perceber, são diversos os aspectos envolvidos para que a Educação Especial em uma Perspectiva inclusiva seja de fato algo relevante nas vivências dos alunos. Precisamos nos debruçar sobre o tema, incluindo outros pontos significativos, como o envolvimento de todos os sujeitos, a necessária parceria na elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI), o conhecimento sobre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Como se trata de algo complexo, não há um único ponto que vire a chave de acesso ao conhecimento para todos e não temos

como esgotar nesta pesquisa tudo que precisaria ser levado em consideração para que a Perspectiva inclusiva se consolide.

Glat e Pletsch (2013) argumentaram muito bem acerca da importância do PEI como ferramenta de exercício de colaboração e consolidação do Ensino Colaborativo, bem como a construção de estratégias perpassadas pelo DUA, o que, como vários pesquisadores nos mostram, impactaria positivamente toda a turma e não apenas o aluno público da Educação Especial.

Para tanto, é preciso que se legitime o tempo para planejamento conjunto nos espaços e tempos escolares. Em diversas pesquisas sobre o tema da Educação Especial e, aqui, sobre o Ensino Colaborativo, a falta de tempo para o planejamento aparece como grande dificultador.

Vilaronga e Mendes (2014) trazem reflexões quanto à importância do tempo de planejamento entre o professor de Educação Especial e o professor da sala regular para que o processo de inclusão se efetive de fato. Nesse mesmo estudo, as autoras se ancoram nos pesquisadores Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009) explicando que

é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência. (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141)

Outra contribuição possível é a de Lerh (1999, apud VILARONGA; MENDES, 2014), que considera três aspectos como fundamentais para o sucesso do Ensino Colaborativo: participação voluntária dos atores escolares, tempo suficiente para o planejamento dos professores e apropriação de conhecimento por meio de formações continuadas que trabalhem o Ensino Colaborativo.

Logo, é mais que necessário problematizar a atual estrutura nos sistemas educacionais, visto que não há como se realizarem propostas colaborativas sem planejamento anterior. Essa percepção é defendida pelos estudiosos envolvidos

nessa discussão e externalizada por Capellini (2018, p.7), quando a pesquisadora afirma que “o cerne do Ensino Colaborativo está arraigado no planejamento, ação e reflexão conjugada entre os professores; é um modelo que se inicia antes do desenvolvimento”.

Capellini (2006) ainda nos traz em sua pesquisa o tempo de planejamento como potencializador de resultados positivos, entre eles, a formação dos profissionais envolvidos, apontando

[...] o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma estratégia em ascensão que tem se mostrado efetiva tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem, quanto para desenvolver, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (CAPELLINI, 2006, p. 9).

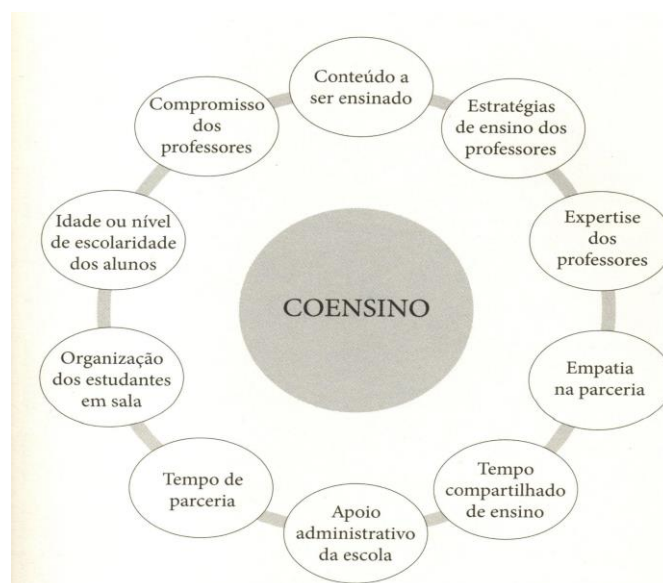
Para corroborar com a importância do tempo de planejamento coletivo e como isso possibilita a formação em contexto, citamos Thousand e Villa (1989 apud VILARONGA; MENDES, 2014) que apostam na formação continuada docente e na capacitação de professores para trabalhar com o coensino como um processo necessário que reflita em conjunto uma escola para todos.

No entanto, segundo as autoras, na política atual, os professores de Educação Especial possuem uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração com o professor da sala comum (VILARONGA; MENDES, 2014).

Como forma de ilustrar o debate, acrescentarei alguns quadros produzidos pelos estudiosos do tema e utilizados em seus livros, teses e dissertações, como forma de reafirmar a importância de se efetivarem práticas colaborativas em nossas escolas.

O primeiro quadro apresentado traz alguns fatores apontados por Friend e Hurley-Chamberlain (2007 apud MENDES, 2014, p. 49) para a efetivação de uma proposta de Ensino Colaborativo.

Figura 1 – Aspectos importantes no Ensino Colaborativo



Fonte: Friend e Hurley-Chamberlain (apud MENDES, 2014, p. 49)

Como podemos observar, o Ensino Colaborativo (aqui é usado o termo coensino) está no centro de um conjunto de pontos que precisam ser estruturados, pontos estes que necessitam do tempo de planejamento conjunto para sua organização e para sua construção.

Ao consolidar o diálogo para o trabalho colaborativo, com o compromisso desse olhar sobre as subjetividades dos sujeitos que compõem as turmas, far-se-á necessária a investigação sobre quais as melhores formas, quais as propostas mais acessíveis a serem construídas. Os saberes deverão dialogar e, perpassados por conhecimentos como os possibilitados pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), por exemplo, será possível idealizar atividades que permitam acesso ao conhecimento para todos os alunos.

Entre outros tantos aspectos que serão potencializados dessa maneira, aqui estará a formação em contexto, uma vez que o compromisso dos professores para esse olhar mais detido sobre as especificidades dos alunos, assim como o trabalho em parceria, trará o acesso a outros conhecimentos e percepções, partilhados pelos demais profissionais e, a expertise de cada um circulará entre todos, potencializando a construção de novas formas e estratégias de ensino.

O segundo quadro, citado por Mendes (2014), destaca fatores importantes para o sucesso da proposta envolvendo o Ensino Colaborativo. Foi criado com base no programa-piloto de Argueles, Hughes e Schumm, na Flórida. Aqui também percebemos a presença da importância do planejamento comum e todas as habilidades que essa proposição pode desenvolver no ambiente escolar.

Figura 2 – Aspectos para o sucesso do Ensino Colaborativo



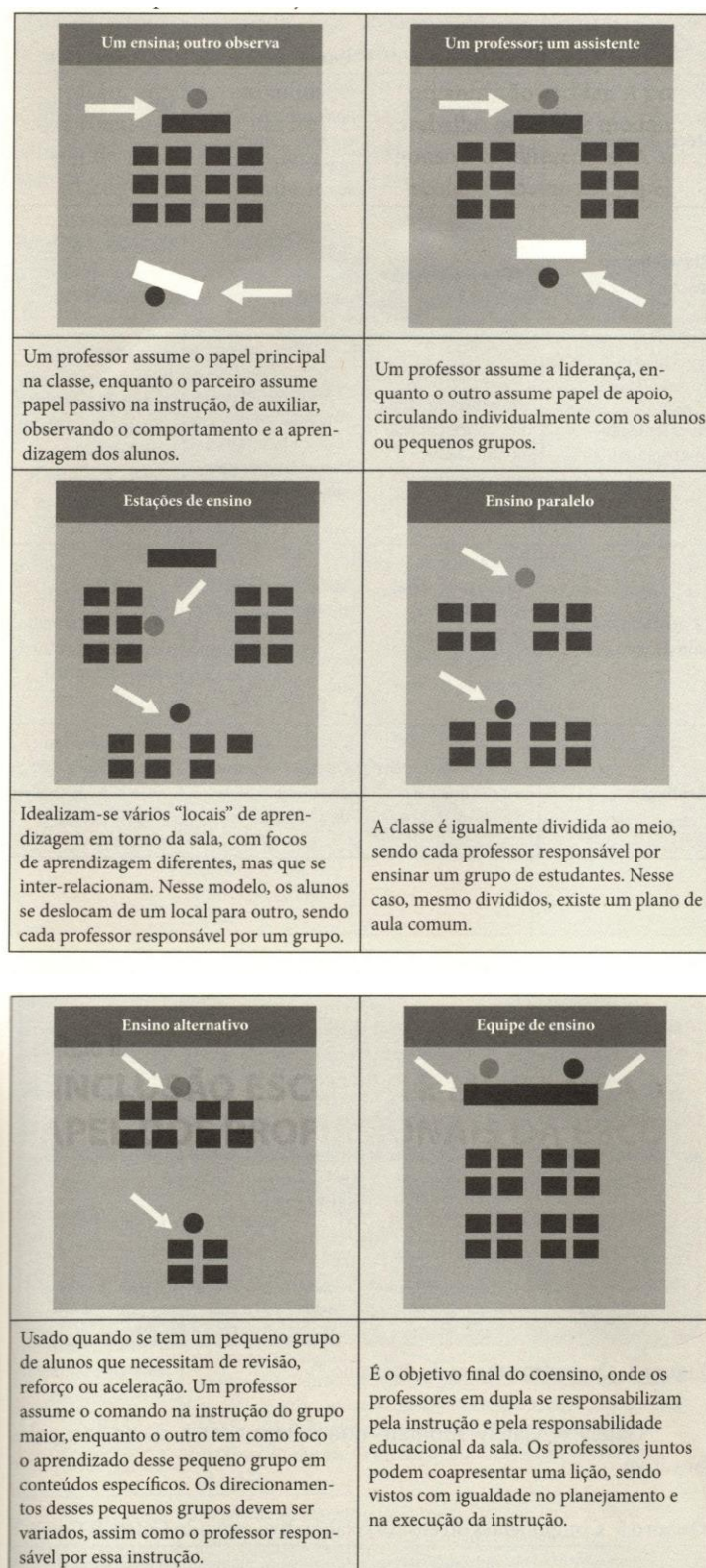
Fonte: Argueles, Hughes e Schumm (2000) apud MENDES (2014, p. 50)

É necessário que se perceba como a proposta de tempo para planejamento conjunto possibilita que aspectos como a comunicação, a flexibilidade, a compatibilidade, muitas vezes apontados como entrave para as ações, sejam, na proposta coletiva, potencializadores das construções.

Há, na construção coletiva, sem hierarquias de saberes, a potência do compartilhamento e a dificuldade de articulação, barreira constante para o serviço do AEE, é superada.

Mendes (2014) avança nos relatos sobre as contribuições de outros países, trazendo, inclusive, os estudos de Conderman, Bresnahan e Pedersen no qual eles elencam distintos modelos de se garantir a proposta do Ensino Colaborativo (MENDES, 2014, p. 58 e 59).

Figura 3 – Propostas de organização de Ensino Colaborativo



Fonte: Conderman, Bresnahan, Pedersen (apud MENDES, 2014, p. 58 - 59)

Como o Ensino Colaborativo é uma proposição nova, é bastante significativo que conheçamos modelos de estruturação para tal oferta, uma vez que, ao analisarmos cada uma, podemos fazer comparativos com as realidades

educacionais a que pertencemos e “desenhar” como deveria se dar a estrutura dentro do contexto do nosso trabalho.

Mesmo que essa nova proposição surja nos estudos até aqui abordados como mudança possível, com a perspectiva de favorecer práticas colaborativas que melhor garantam espaços e vivências de fato inclusivos para todos os alunos, temos de considerar aspectos negativos que foram apontados por Capellini (2004) e Fontes (2008), quando as autoras encontraram, em suas pesquisas, a resistência de alguns professores à presença de outro profissional nas turmas em que trabalhavam.

A cultura da “minha turma”, “meus alunos” ainda é muito presente, inclusive devido às estratégias utilizadas durante a formação inicial. É necessário que se perceba a importância de não trabalharmos de forma solitária e que precisamos desenvolver habilidades de um trabalho mais dialógico, partilhado.

Pérez (2007 apud FONTES, 2013) utiliza os estudos de Hargreaves (1999) sobre tipologia cultural que apontam cinco modalidades de cultura de professores sobre o seu trabalho. Fontes informa que lançará mão de apenas dois tipos, devido ao seu interesse: individualismo e colaboração.

O individualismo pressupõe uma cultura de trabalho isolado, sem estabelecer interações de planejamento pedagógico junto a seus pares. Nestes casos, a atividade cooperativa e colegiada na prática docente é escassa. Na modalidade de colaboração, ao contrário, há um processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional compartilhados. Embora mais difícil de realizar, a cultura da colaboração é ‘considerada hoje, com razão, uma das chaves de mudança positiva da cultura escolar.’ (PÉREZ, 2007, p. 9 apud FONTES, 2013, p. 62)

Podemos nos ancorar nos ideais que nos traz Fontes (2013) para pensarmos sobre quais passos precisam ser dados no sentido de consolidarmos as práticas colaborativas e ainda podemos lançar mão dos estudos de Rabelo (2012 apud MENDES, 2014, p. 56 - 57), quando a pesquisadora traz, definidos, os estágios que implicam o Ensino Colaborativo.

Quadro 1 - Síntese dos estágios e componentes do ensino colaborativo

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

3.1 O QUE NÃO DEVE SER COMPREENSÍVEL COMO ENSINO COLABORATIVO

Uma vez que viemos discorrendo sobre o que é o Ensino Colaborativo, parece significativo também pontuar o que não é o Ensino Colaborativo, como Mendes (2014) orientou e como Capellini e Zerbato (2019, p. 38) esmiuçaram. Segundo as autoras, não é Ensino Colaborativo:

- Professores que se alternam para ministrar disciplinas.
- Um professor ensina, enquanto o outro faz somente adaptação de materiais ou simplifica a atividade do aluno.
- Um professor ensina a lição, enquanto o outro permanece sentado, observando, sem função ou tarefa específica.
- Quando as ideias de um professor prevalecem ou determinam o que ou como algo deve ser ensinado.
- Um professor agir como tutor, auxiliar, ajudante ou voluntário.
- Um professor ensinar e o outro ter papel de cuidador.
- Quando se tem dois professores habilitados ensinando para a classe organizada para ser mais homogênea, e que, por exemplo, agrupa alunos considerados 'fracos' numa mesma turma.
- Remoção dos alunos para receber instruções em salas separadas ou para realizar atividades paralelas no canto da própria sala de aula (tradução de CODERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009 feita pelas autoras – CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 38).

Muitas ações como as relatadas acima ocorrem no cotidiano das escolas. Podemos considerar que ações dessa natureza vão de encontro com a proposta do Ensino Colaborativo, perpetuando práticas excludentes. Sendo assim, devemos lançar mão dos tópicos acima para orientar e estruturar uma proposta pedagógica de fato condizente com o que preconizam os estudos até aqui construídos.

Friend e Hurley-Chamberlain (2007 apud MENDES et al., 2014) abordam a importância de conhecer o que não são as práticas implicadas na perspectiva do ensino colaborativo, para que os equívocos não se tornem impeditivos do processo inclusivo de qualidade. Orientam que o Ensino Colaborativo

não acontece em uma sala de aula comum onde um professor age como o principal enquanto o outro atua como ajudante, e muito menos quando a atividade com o aluno com deficiência é ensinada pelo professor de educação especial no canto de uma sala da escola regular, enquanto o professor do ensino comum se dedica ao restante da classe. (FRIEND; HURLEY-CHAMBERLAIN, 2007 apud MENDES et al., 2014, p. 47)

Ainda a obra de Mendes (2014, p. 47) traz a colaboração de Conderman; Bresnahan; Pedersen (2009) sobre o que não é o Ensino Colaborativo:

- a) qualquer tipo de parceria com um profissional que atua em paralelo ao professor do ensino comum, que seja voluntário ou mesmo com assistentes ou auxiliares sem formação específica em Educação Especial;
- b) quando se planejam as mesmas lições da mesma forma como se faria se não houvesse um colaborador na sala, ou seja, quando não há alterações na forma de ensinar;
- c) quando se tem dois professores certificados ensinando para uma classe organizada para ser mais homogênea e que, por exemplo, agrupa alunos considerados “fracos” numa mesma turma;
- d) quando se removem os alunos para receberem instruções em salas separadas.

Outro dificultador para que as práticas colaborativas se efetivem e tragam qualidade no que é estruturado é a falta de conhecimento sobre o trabalho pedagógico. Quando a proposta do Ensino Colaborativo implica “adaptações” e os profissionais envolvidos ainda se ancoram em concepções capacitistas, é possível que sejam pensadas atividades com conteúdo reduzido, de baixa qualidade ou até mesmo fora do contexto do currículo trabalhado na sala de aula, o que nega o direito do aluno de ter acesso ao conhecimento.

Fortalece nossa percepção a afirmativa de Mendes et al. (2014, p. 79) presente na seguinte reflexão:

[...] se a atividade for realizada para o aluno-alvo sem embasamento nas atividades da sala, necessariamente vai acontecer uma aula paralela dentro do mesmo espaço físico da sala de aula, o que pode dificultar o aprendizado do aluno e não se configurar uma situação ideal, pois o professor pode estar mudando o currículo, o que não é recomendado.

Saber quais práticas negam os direitos dos alunos é bastante significativo, uma vez que nos orienta sobre a tomada de decisões mais assertivas na busca de garantir não apenas a matrícula e a permanência do aluno público da Educação Especial nos espaços educacionais, mas o acesso ao currículo.

Capellini e Zerbato (2019, p. 19) traduzem bem a importância da educação para todos os alunos:

A educação escolar deve propiciar uma formação crítica que também permita ao indivíduo, com ou sem deficiência, se relacionar e interagir com a sociedade em que vive, propiciando sua autonomia. Há muitos benefícios na formação individual dos estudantes, quando a escola não segrega os alunos por suas ditas incapacidades (nem sempre reais de

fato) de aprender ou conviver. Ao contrário, esses estudantes, juntos, podem aprender muito mais, cada um com suas especificidades.

Isso posto, o capítulo subsequente trata do Ensino Colaborativo em um estudo de caso especificamente do município de Juiz de Fora.

4 ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO COLABORATIVO EM JUIZ DE FORA

Diante do exposto, dissertando sobre as contribuições apontadas nas pesquisas sobre o tema quanto ao que é o Ensino Colaborativo, como e por que essa proposta vem sendo defendida como possibilidade de melhoria na PNEEPEI (2008) e nas práticas realizadas nos espaços educacionais, neste capítulo, procede-se à apresentação das especificidades da rede municipal de ensino do município de Juiz de Fora e a inquietação geradora da pesquisa.

Para isso, faz-se necessário explicitar como chegamos ao Ensino Colaborativo em Juiz de Fora - MG. A fim de reunir as informações, estudei as políticas locais, os registros até aqui constituídos pelos profissionais da educação e precisei, conforme informado no caminho metodológico, lançar mão de conhecimentos que possuo devido às vivências no cotidiano escolar da rede municipal de ensino, do envolvimento no trabalho com a Educação Especial, bem como das formações das quais fiz parte e do meu contato direto com fatos aqui expostos.

Na busca de uma inclusão efetiva, que não esteja apenas abstratamente referida nos documentos legais (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, entre outras), a rede de ensino do município de Juiz de Fora - MG garantiu a oferta de uma nova perspectiva de trabalho docente: professores compartilhando a elaboração e a execução das práticas pedagógicas inclusivas nas salas de aula.

Nesse sentido, o laudo não pode ser o definidor do direito, mas, sim, que o aluno demande atenção a aspectos como necessidade de garantir melhor comunicação e/ou atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção e que um aspecto muito significativo seja levado em consideração - sua autonomia, ao pensar as estratégias para melhor atendê-lo.

Tais pontos aparecem definidos pela Nota Técnica nº 19/2010, que trata sobre disponibilização de profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento - TGD, matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino e também em outros documentos reguladores, como a Lei Brasileira de Inclusão.

Sabendo que a proposta inclusiva nos exige muito mais do que a garantia da matrícula, que nos impulsiona a inúmeras mudanças no contexto educacional, como, por exemplo, nas concepções que orientam historicamente a organização dos espaços-tempo escolares, a fim de que todas as diferenças sejam de fato atendidas nas escolas, a rede municipal de ensino veio estruturando sua caminhada.

Sendo assim, é preciso que se contextualize que, durante muito tempo, a educação no Brasil manteve espaços segregados, estruturados com a visão da busca pela “cura” das diferenças ou de seu “apagamento” na sociedade. Na década de 1970, vivenciamos uma mudança de perspectiva, tendo-se iniciado um movimento em direção à consolidação da oferta de espaços que garantissem vivências educacionais, mas ainda fortemente influenciados pelo viés biologizante, já que isso se dava em classes especiais ou em salas de recursos e, unicamente, para alunos com deficiências de ordem sensorial.

Contribuía para tal estrutura, a LDB nº 5.692/71, que trazia a questão do atendimento aos alunos com deficiência para o contexto do ensino regular, porém, com uma perspectiva muito voltada para atender ao mercado de trabalho, propondo o treino de determinadas atividades laborais, de forma repetitiva e contínua, como mais uma forma de garantir o desenvolvimento social de determinados grupos de pessoas com deficiência.

Como nos explica Arendt (2009), essa era a vertente econômica presente na educação das pessoas com deficiência nesse período.

Em Juiz de Fora, a essa época, havia oferta de atendimentos para alunos com baixa visão e/ou cegueira na Escola Municipal Cosette de Alencar (1976).

A década de 1980 é marcada por desconstruções e busca pela abertura para novos caminhos. No Brasil, é momento de queda da ditadura e possibilidades de maior participação da sociedade, vários movimentos sociais se organizam, bandeiras são levantadas em defesa dos direitos humanos, sendo uma delas o direito de aprender, direito de acesso a uma educação de qualidade e à inclusão escolar, valorizando-se toda a diferença, sem discriminação de qualquer natureza.

Inaugura-se um período muito significativo de garantias legais, das quais podemos citar a mais importante de todas, a estruturação e a consolidação da Constituição Federal de 1988 cujo Art. 6º traz a legitimação dos direitos sociais,

entre eles, a educação, que deve ser vista como direito inalienável dos seres humanos, parte fundamental para a construção do sujeito integral, acompanhado do Art. 205º, segundo o qual “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”.

Nesse sentido, no município de Juiz de Fora, firma-se o compromisso pela garantia e oferta de uma educação de qualidade, quando se inicia o processo de integração de alunos com deficiência nas salas regulares a partir da 3ª série, na E.M Cosette de Alencar (1984); estabelece-se parceria com a 18ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), com a UFJF e a Associação dos Cegos e inicia-se a oferta de atendimentos especializados aos internos da Associação dos Cegos, que estivessem matriculados nas séries “mais avançadas” (1984); cria-se a sala de recursos na E.M. Cosette de Alencar (1985).

A escola continuou sendo uma referência nesse período, como aponta Moreira (2000), quando relata em seu texto a criação na Secretaria de Educação do Serviço de Educação Especial (em 1993) que, segundo ela, trazia a “mudança de enfoque no tocante à educação de crianças com deficiência”, havendo, nessa época, “63 alunos com deficiência inseridos no ensino regular, sendo que destes, 59 eram alunos com deficiência visual integrados na E.M. Cosette de Alencar” (MOREIRA, 2000, p. 53).

Visando garantir a efetividade de ações inclusivas, investiu-se na aquisição do primeiro computador para o desenvolvimento de propostas educacionais acessíveis a alunos de baixa visão e/ou cegueira, em 1993, na E.M. Cosette de Alencar. Em 1994, também através do trabalho desenvolvido, a E.M. Cosette de Alencar adquiriu a primeira impressora Braille e instalou o Programa DOSVOX¹.

Há, nessa época, um movimento de adaptação das escolas municipais e implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, como nos informa Moreira (2000, p. 55):

¹ Primeiro programa de leitura de tela feito no Brasil, o DOSVOX é um sistema destinado a auxiliar a pessoa com deficiência visual a fazer uso do computador por meio de um aparelho sintetizador de voz. O sistema foi desenvolvido no Núcleo de Computação da UFRJ.

- Adaptação da E. M. Núbia Pereira de Magalhães para o atendimento aos alunos com paralisia cerebral, através de sua adequação física, aquisição de materiais e recursos específicos e da formação permanente dos profissionais.
- Ampliação do atendimento a alunos com deficiência Visual na E.M. Cosette de Alencar através da aquisição de novos equipamentos e materiais específicos às necessidades desses segmentos e da realização de cursos na área da Deficiência Visual e Visão Subnormal destinados aos profissionais da escola.
- Adaptação da E. M. Cecília Meirelles (1998) para o seu funcionamento como referência para alunos com deficiência auditiva, através da aquisição de equipamentos, materiais, da realização de cursos de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e da formação permanente de professores da escola sobre a educação de crianças com deficiência auditiva no ensino regular.

Como se pode observar, Juiz de Fora e, mais especificamente, a Secretaria de Educação, já nessa ocasião, demonstrava seu compromisso com o objetivo de garantir espaços escolares que atendessem às especificidades dos alunos da rede municipal, sem distinção, desde a creche até a conclusão do Ensino Fundamental.

Anunciando maiores mudanças e garantias de direitos, na década de 1990, temos acontecimentos importantes na esfera mundial, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, e a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade - Declaração de Salamanca, que aconteceu na Espanha, em 1994, eventos que foram bastante significativos no que tange ao direito dos alunos, com deficiência e outras necessidades educacionais, de estar na escola regular.

Muitos movimentos nacionais e políticas públicas sofreram influência desses eventos. Podemos citar a LDB (BRASIL, 1996), como exemplo, com destaque para os Artigos 58 e 59 do referido documento.

Nesse cenário de políticas influenciadas pelos movimentos internacionais, Juiz de Fora deixou explicitada sua compreensão de que inclusão não é apenas garantia da matrícula e que as ações necessárias para a consolidação de uma escola para todos deveriam ser preconizadas. Como exposto nos recortes do artigo de Moreira (2000), sempre foi dado amplo enfoque e investimento contínuo na formação de professores para garantir a efetivação das propostas inclusivas, entre tantas outras ações.

Há um certo contraste entre a educação inclusiva no município e a que se verificava em âmbito nacional: no fim da década de 1990 e início dos anos 2000, embora a perspectiva da educação inclusiva tenha promovido mudança bastante

importante no panorama da educação brasileira, ainda convivíamos com a ideia de que os sujeitos é que deveriam se adequar às escolas, justificando, assim, a manutenção de espaços segregadores para que as pessoas com deficiência “se preparassem” para frequentar a sala regular. Era o período em que as políticas nacionais caminhavam numa perspectiva denominada de integração.

Pletsch (2014, p. 51) nos auxilia a compreender esse momento histórico:

[...] os documentos de 1994 e 1999 ainda estavam informados pelo movimento da integração. Tal movimento se baseava nos princípios de “Normalização” e “Integração” e pretendia possibilitar condições de vida mais normais para os sujeitos com deficiência. Em termos de escolarização, pregava-se a preparação prévia dos alunos com deficiência para sua entrada no ensino comum regular, de modo que só eram integrados aqueles alunos que demonstrassem condições de acompanhar os colegas sem necessidades educacionais especiais.

Diferentemente do que ocorria nos sistemas de ensino do país, a rede municipal de Juiz de Fora desenhava um caminho diferente.

Em 2001, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, com objetivo de oferecer o suporte ao trabalho desenvolvido pelas escolas e creches com relação aos alunos com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, implementou o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar/PEACE. O Programa foi desenvolvido em 2 núcleos regionais (Centro e Leste) e contava com uma equipe interdisciplinar, composta por fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais. Além do atendimento aos alunos com deficiência e/ou que apresentassem barreiras na aprendizagem, os núcleos atuavam, regionalmente, na formação de professores, no suporte ao trabalho escolar, na articulação de ações intersetoriais (Saúde, Assistência Social, Vara da Infância, Conselho Tutelar e outros) e com as famílias. (JUIZ DE FORA, 2015)

Consolidam-se documentos normativos que vão garantir avanços importantíssimos para as conquistas de direitos à escolarização do estudante público da Educação Especial na perspectiva inclusiva e Juiz de Fora, mais uma vez, marca seu compromisso com a proposta de uma educação de fato para todos, como podemos ver na iniciativa de ser polo formador da Política Nacional do então Governo Lula - Educação Inclusiva: Direito à diversidade.

Em 2004, a Prefeitura de Juiz de Fora firmou convênio com o MEC, através da Secretaria de Educação Especial / SEESP, e comprometeu-se a sediar o Seminário de Educação Inclusiva: direito à diversidade, realizando o curso de Formação de Gestores e Educadores de seu município e dos municípios da área de abrangência determinada pelo MEC. De 2004 a 2014 foi oferecida a formação a 2675 profissionais

entre gestores e educadores. Tal fato contribuiu e legitimou o compromisso de Juiz de Fora com a educação visando a implementação de um processo educacional comprometido com a garantia e efetivação dos direitos humanos. (JUIZ DE FORA, 2015)

Com os avanços das formações e imbuídos na construção de propostas que auxiliassem cada vez mais a consolidação da perspectiva inclusiva em seus espaços educacionais, a rede municipal de ensino faz ajustes e ampliações em suas políticas, como se pode perceber pelo recorte documental:

No ano de 2005, o Programa (PEACE) passou a fazer parte da estrutura administrativa da Secretaria de Educação, passando a ser denominado como Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar - NEACE. Em 2006 e em 2011 foram criados novos núcleos de atendimento especializado nas regiões sul e sudeste, com o objetivo de estender o trabalho a todas as unidades escolares da rede municipal. Para adequar o trabalho que vinha sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com relação à oferta de Atendimento Educacional Especializado, em 2013, os Núcleos de Atendimento Especializado à Criança Escolar/NEACE passaram a ser denominados, Centros de Atendimento Educacional Especializado/CAEE. De acordo com a Nota Técnica Nº 055/2013/MEC/SEESP, que orienta a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, o Atendimento Educacional Especializado deve ser ofertado pelas redes de ensino, considerando-se que o poder público tem o dever de assegurar às pessoas com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (JUIZ DE FORA, 2015).

Outra iniciativa importante ocorreu nos anos 2009 e 2010, quando o município garantiu a oferta da SEESP/MEC, do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado/AEE, a 50 profissionais efetivos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora e de municípios da área de abrangência, em parceria com a Universidade do Ceará, sediado e coordenado pela Secretaria de Educação, no modelo semipresencial.

Como resposta ao investimento da Gestão Educacional de Juiz de Fora no tocante à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, houve o fortalecimento da Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAEDI) dentro do Departamento de Inclusão e Atenção ao Educando (DIAE), solidificou-se a oferta da formação continuada de professores para a construção e a efetivação de práticas inclusivas, garantiu-se a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, que hoje contabiliza o total de 56 escolas.

Também houve a consolidação dos Centros de AEE, que hoje acompanham o trabalho realizado nas escolas municipais, divididas de forma

regionalizada (CAEE Centro, CAEE Leste, CAEE Sul e CAEE Oeste/Sudeste). Os profissionais dos Centros, além de serem responsáveis pela oferta de formação aos professores da rede municipal, realizam o AEE para os alunos público da Educação Especial cujas escolas ainda não tenham sido contempladas com a abertura da SRM.

Em razão dessa trajetória, todas as escolas da rede municipal de ensino contam, atualmente, com matrículas de alunos público da Educação Especial, bem como com suportes especializados, ofertados e garantidos pelos profissionais especializados, quer na SRM da própria escola e/ou dos CAEE's.

Apesar de o município de Juiz de Fora sempre caminhar de forma a atender aos objetivos preconizados pelas políticas nacionais e, algumas vezes, inclusive ter se organizado de forma contemporânea às legislações, sabemos que a perspectiva de oferta e garantia de uma educação de fato inclusiva e de qualidade é algo que exige muito mais do que o cabedal legal.

Destacam-se, entretanto, avanços na Educação Especial numa perspectiva inclusiva em relação ao país, uma vez que, muitas vezes, as ações desenvolvidas ainda não são capazes de consolidar a melhoria na qualidade da educação. Apesar de se perceber que o discurso faz eco ao que as políticas determinam, mudanças reais não se efetivam de forma a revolucionar as práticas educacionais, transformando currículos engessados em algo mais acessível a toda a comunidade escolar.

Conquanto muito já tenha sido feito na rede de ensino do município, como no contexto nacional, há necessidade de aperfeiçoamento, pois ainda convivemos com propostas educacionais pensadas para um perfil de sujeito único, idealizado, desconsiderando as inúmeras diferenças existentes até mesmo em um pequeno grupo de alunos. Essa constatação não é nenhuma novidade, visto que, infelizmente, em muitas pesquisas e em espaços formativos, é comum ouvirmos que o discurso educacional está muito distante da prática.

Porém, não podemos afirmar que esse é o único problema da educação em nosso país e no município de Juiz de Fora. Mesmo que as gestões dessa rede municipal de ensino tenham sido arrojadas nas suas proposições, temos vivenciado, historicamente, a precarização da educação e os reflexos disso afetam não apenas as práticas denominadas "inclusivas", ou pensadas para um

grupo específico de “alunos da Educação Especial”. As práticas baseadas em um modelo único, homogêneo têm sido oferecidas a todo aluno, sem que se pense nas múltiplas formas de aprender. A escola ainda tem sido um espaço que seleciona e segrega, que cria grupos, guetos, “filas” e classes nas quais se “encaixam”, ou não, determinados alunos.

Em que pese o fato de as políticas municipais poderem ter demarcado muito bem uma série de avanços significativos na perspectiva inclusiva, para a real consolidação da educação inclusiva, seria necessária uma mudança cultural dentro dos muros da escola. Muito além disso, teria de haver mudanças nas posturas políticas nacionais, nos “arranjos” que são criados para atender aos interesses dos organismos internacionais que estão, desde o princípio dos tempos, por trás dos “desenhos” dos sistemas educacionais, na tentativa permanente de que se produza mão de obra “competente” para atender ao mundo do capital.

Uma escola que é de fato para todos, que acolhe as diferenças, demanda muito. Como Mendes, Pletsc e Hostins (2019, p.13) nos convocam, é preciso focar atenção em algo mais:

Tomamos como foco a escolarização, e com isso, nossa preocupação foi ‘desviar’ a atenção dos ‘sujeitos com deficiência’ para compreender os processos pedagógicos a que estes sujeitos estão inseridos no âmbito da escola. Com isso, além de nos deter no debate de questões específicas da Educação Especial, nos parecia uma condição *sine qua non* discutir a própria escola, suas dificuldades, materialidades, reformas.

É preciso considerar apontamentos sobre a escola brasileira, como o levantado por Mendes (2014, p. 123):

Especificamente no caso da escola brasileira, seria utópico pensar em política de inclusão escolar, dado que isso envolve a colocação de alunos em escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta. Os alunos podem ter acesso garantido às escolas, mas, assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem melhoria da qualidade do ensino. É por isso que para discutir inclusão escolar é preciso pensar antes de tudo em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos.

Isso nos leva a pensar sobre os processos que legitimam o fracasso escolar nos sistemas educacionais públicos brasileiros e a problematizar o real

motivo de, apesar de tantas conquistas legais, não avançarmos na busca por proporcionar acesso ao conhecimento aos nossos alunos.

Beyer (2013) se posiciona quanto a fatores que acredita serem dificultadores para a concretização da perspectiva inclusiva no Brasil, tais como “número excessivo de alunos por sala de aula, a desmotivação docente, o pouco apoio dos gestores educacionais” (BEYER, 2013, p. 68).

No tocante aos pontos destacados por Beyer, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora traz o diferencial de investimento significativo na carreira docente e empenho constante dos gestores. Contudo, entre o que se pretende ao gestar políticas de incentivo, de formação e o que de fato se legitima nos espaços educacionais, há um distanciamento.

Especificamente, ao falarmos do aluno público da Educação Especial, podemos citar alguns documentos que deveriam impactar mais efetivamente a educação desses sujeitos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 04/2009 e a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (LBI/2015). No entanto, muitos estudiosos vêm questionando tais documentos e apontando a necessidade de que a PNEEPEI, por exemplo, seja reavaliada e que alguns aspectos sejam revistos.

Desde sua implementação, a PNEEPEI deixou lacunas que dificultaram interpretações razoavelmente convergentes. Em um país de dimensões como o Brasil, que engloba tão variadas culturas, as interpretações se deram de modos muito diversos, criando um hiato entre o que se pensava ser suporte ao processo inclusivo e as ações que muitas vezes perpetuam a exclusão dentro da escola. É possível se perceber isso também nos serviços de Educação Especial da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Muitos estudos realizados durante as disciplinas no PROFEI corroboram com essas percepções, além das trocas entre os pares de formação, que foram possibilitadas em fóruns de debate, aulas síncronas e outros espaços de diálogo durante esse período.

Büttenbender (2019, p. 76) aponta que “em uma década do início desta política, descompassos acerca da atuação do professor de Educação Especial emergem na escola comum”. E traz ainda reflexões baseadas em Martins (2014), quando afirma que tais estudos buscaram

compreender se há tentativa governamental de redirecionamento da proposta de inclusão escolar. Enfatiza contradições e mudanças na interpretação jurídica e analisa as intencionalidades implícitas da proposta governamental difundida após a PNEEPEI. Das contribuições advindas das análises, percebe-se que a tendência política da Educação Especial indica que a realização do ideário inclusivista está alicerçada na formação docente e Atendimento Educacional Especializado (AEE); todavia, influenciada ainda no modelo médico-psicológico, com foco nos recursos e técnicas em detrimento do pedagógico e sem articulação entre AEE e classe comum. (BÜTTENBENDER, 2019, p. 77)

Diante das dificuldades apontadas, como a falta de articulação entre professores especialistas e da sala comum/regular, falta de tempo para planejamento coletivo, desconhecimento sobre serviços e recursos para acessibilizar o currículo (por parte do professor da classe comum regular) e desconhecimento do currículo (por parte do professor especialista), é que os equívocos acabam se efetivando e impedindo a consolidação da proposta inclusiva no contexto nacional e, também, nas escolas da rede municipal.

Frente a tais desafios e barreiras impostas, nos últimos anos, tem chegado ao Brasil o conhecimento de uma possibilidade de ofertar mais suporte aos alunos público da Educação Especial dentro das salas de aula: a proposta do Ensino Colaborativo.

O Ensino Colaborativo ainda é pouco conhecido no Brasil, como já apontamos no capítulo específico que trata do tema. No entanto, as produções científicas vêm crescendo, pois não se pode pensar em incluir alunos apenas aceitando as matrículas, sem que seja oferecido um olhar responsável para a subjetividade do indivíduo. O estudante não pode ser visto apenas pelo viés da falta, associada à deficiência. Essa percepção tem como aliada a consideração feita por Kupfer et al. (2017):

Crianças em situação de inclusão não são apenas um conjunto de feixes de nervos, músculos e ossos comandado por comportamentos automáticos a serem condicionados, adaptados e canalizados; as crianças-sujeito são habitantes desse corpo ao mesmo tempo que habitados por ele, e não existem sem que um laço com os outros as constitua, as mantenha e lhes dê um sentido marcado pelo desejo. (KUPFER et al., 2017, p. 10)

No entanto, mesmo que existam políticas públicas que orientem para uma escola das diferenças, voltadas para o acesso desses alunos às escolas e para

sua permanência nelas, percebem-se, por outro lado, desafios referentes à qualidade da educação ofertada. Em Juiz de Fora, busca-se repensar as estratégias para que o exposto na lei não seja tão distante da realidade das escolas que se denominam inclusivas, mas que internamente não se reestruturaram.

Silva (2017) destaca como é fácil perceber a legitimação do arbitrário cultural nas práticas pedagógicas de diversos professores. Segundo o autor, a escola brasileira, através de seu arbitrário cultural elitista e da violência simbólica, nega as diferenças, legitimando aquilo que Bourdieu (2007) denomina de “os excluídos do interior”.

Dessa forma, os alunos conhecidos em nas escolas como “os alunos da Educação Especial” acabam, em grande parte das vivências escolares, ficando em salas de aula, no mínimo por 20 horas semanais, sem que lhes seja ofertada qualquer adaptação curricular. O discurso e a prática corrente remetem-se à mera perspectiva de que esses alunos estão na escola somente para um processo de socialização com os seus pares (o que legitima um retrocesso aos tempos integracionistas). Nessa perspectiva, Mendes et al. (2014) alertam-nos sobre o fato de que matricular esses alunos não basta, sendo preciso que eles sejam vistos, acolhidos em suas especificidades.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora implementou, no ano de 2011, a proposta de Ensino Colaborativo, inicialmente denominada Bidocência, e que, segundo o Plano Municipal de Educação vigente em 2015, deveria ser um serviço organizado seguindo a orientação:

[...] presença de dois professores nas turmas em que se encontram matriculados alunos com transtorno global do desenvolvimento ou que apresentem deficiências que afetam sua autonomia nas atividades de alimentação, locomoção e cuidados pessoais, assim como na interação. O trabalho pedagógico proposto é que os dois professores se revezem com todos os estudantes da turma, nas tarefas de cuidar e educar. (JUIZ DE FORA, 2015).

Desde então, a Secretaria de Educação vem garantindo formações continuadas para os profissionais que exercem a função de Professor para o Ensino Colaborativo nas escolas da rede municipal, além de outras formações no sentido da observância das diferenças que constituem os seres humanos,

espaços esses para se discutirem as múltiplas possibilidades de “educar na diversidade”.

Importante esclarecer que o serviço ofertado na rede municipal de Juiz de Fora não é uma proposta condizente com os estudos desenvolvidos internacional e nacionalmente, pois tais propostas implicam a ação do professor especialista (professor da Educação Especial ou AEE) atuando de forma colaborativa junto aos professores (ensino comum/regular) nas salas de aula.

O que se dá na rede municipal de ensino, nas salas de aula em que os alunos público da Educação Especial demandam atenção mais específica às suas particularidades, é a presença de um professor para o Ensino Colaborativo, dividindo as responsabilidades, que envolvem práticas colaborativas na turma, para além da garantia de oferta do serviço de AEE no contraturno de escolarização, com o professor especialista em Educação Especial/AEE.

Compreendendo a necessidade de que o suporte em sala de aula fosse ofertado por outro professor e não por profissionais com formação de diferentes áreas (com titulação de Ensino Médio completo, por exemplo, como especificado na Nota Técnica nº 19), garantiu-se a contratação desse profissional. Não há, no entanto, para tal contratação, a exigência de uma formação específica, além da formação em Pedagogia ou Normal Superior.

A proposta de Juiz de Fora é bastante arrojada, o que implica grande impacto financeiro e ainda não temos produzido meios de avaliar como as ações colaborativas influenciam nas aprendizagens e na vida de nossos alunos. Faz-se necessário problematizar essa questão. Além disso, há desafios frequentes como a judicialização do direito da criança, muitas vezes movida pelo desconhecimento, pelo não entendimento da proposta, pela compreensão criada pelo senso comum de que é o laudo o determinante do direito ao acompanhamento, além de questões relativas às políticas locais de cunho eleitoral.

Também é importante levar ao conhecimento através deste estudo que há cidades que já implementaram o Ensino Colaborativo como política, ancorados nos moldes propostos pelos estudiosos, como Mendes, Capellini, Vilaronga e a Universidade de São Carlos, mas com adequações às realidades de cada localidade. São os municípios de Macatuba-SP, São Carlos-SP e Aracruz-ES.

4.1 COMO SE DÁ O ENSINO COLABORATIVO NOS MUNICÍPIOS QUE JÁ IMPLEMENTARAM A POLÍTICA?

No município de Macatuba-SP, a proposta é ofertada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade, atendendo a 25 alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, com a proposição de observações em sala de aula, elaboração do Plano Educacional Individualizado junto ao professor da sala de aula, oferta do AEE no contraturno, segundo Plano de Trabalho datado de 01/02/2020².

Já no município de Aracruz - ES, uma pesquisa-ação realizada por Dévens (2007) levou a proposição do Ensino Colaborativo e a formação em contexto para duas escolas. Nessa época, havia professores que realizavam o Ensino Colaborativo, denominados professores de apoio e outros professores que realizavam somente o AEE na SRM. A pesquisadora não mencionou se havia tempo e espaço para articulação entre esses dois profissionais e para exercer as funções, era preciso ter formação inicial em qualquer licenciatura, desde que possuísse especialização em AEE, Educação Inclusiva ou Educação Especial.

Ao pesquisar sobre como se dá a proposta atualmente no município³, tivemos acesso à Resolução nº 0006/2020, que, entre outras deliberações, determina que “a Secretaria Municipal de Educação deve instituir e fazer funcionar o setor responsável pela Educação Especial, dotando-o de profissionais efetivos que possuam formação inicial e continuada na área” (ARACRUZ, 2020).

Nessa resolução, há a determinação dos cargos ligados à Educação Especial, sendo um deles o de Professor de Suporte Pedagógico (PSP), que tem as seguintes funções:

I - planejar, junto aos professores regentes da turma, o diagnóstico inicial do estudante público-alvo da Educação especial, identificando suas necessidades educativas especiais.

² Disponível no portal transparência através do endereço eletrônico: http://site.siteargus.com.br/material_apae/CA_644/transparencia/18_3_644_15315_Termo_fomento_04-2020.pdf

³ Informações coletadas em: <http://www.aracruz.es.gov.br/arquivos/leis/Especial.pdf>

II - mobilizar e orientar a elaboração da Proposta Educativa do Aluno (PEA), contribuindo com a definição de estratégias e metodologias que fomentem a ação pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

III - avaliar as atividades desenvolvidas pelos professores regentes de turma, verificando se atendem às necessidades educativas especiais dos estudantes.

IV - acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos professores de AEE na SRM.

V - realizar, junto ao diretor escolar, professores e auxiliares de professores da educação básica (APEB), reuniões trimestrais com os responsáveis pelos estudantes público-alvo da educação especial, objetivando apresentar o PEA, o plano de AEE, os recursos pedagógicos disponibilizados aos estudantes e os avanços alcançados no processo de escolarização. (ARACRUZ, 2020)

A Proposta Educativa do Aluno (PEA) é obrigatória, sendo de responsabilidade do Professor de Suporte Educacional articular sua construção com os demais profissionais envolvidos.

Segundo essa resolução, há também os cargos de Profissional Especializado em Educação Especial, de Tradutor e Intérprete de LIBRAS, de Instrutor de LIBRAS, de Guia Intérprete para alunos Surdocegos e de Auxiliar de professor da Educação Básica (APEB), com formação de nível médio, para auxiliar nas atividades de alimentação, higienização, locomoção e em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário.

Como podemos perceber, o que se compreende por colaboração na proposta de Aracruz é a tarefa do professor que articula as ações com todos os profissionais da escola, sem, no entanto, ser responsável pelo acompanhamento direto do aluno público da Educação Especial. O profissional que fica responsável por esse serviço é o profissional de apoio, com formação em nível médio.

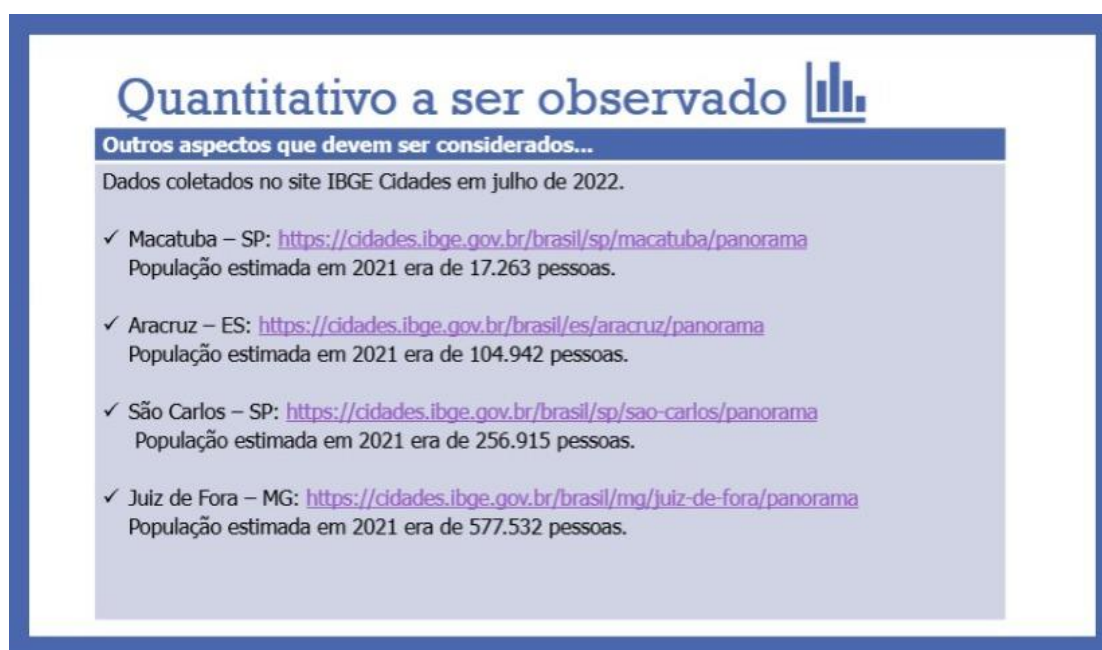
Sobre São Carlos - SP, temos as informações trazidas no trabalho realizado por Zerbato (2013), em que a pesquisadora traz o Plano Municipal de Educação no qual o município assume o compromisso de ofertar o Ensino Colaborativo, não informando, entretanto, como se dará a estruturação da oferta do serviço, se em sala de aula ou na SRM. Outro dado importante é que não fica explicitada no texto a informação sobre qual será a prevalência de permanência do professor especialista junto ao aluno.

Na pesquisa, a autora discorre sobre o que se considera professor especialista em Educação Especial: aquele que possui graduação na área ou aquele que fez formação em outra área e se especializou em Educação Especial. Outra informação relevante é que em São Carlos há professores que realizam

apenas o Ensino Colaborativo, há os que realizam apenas o AEE e os que realizam as duas propostas de trabalho.

Após pesquisar a estruturação do Ensino Colaborativo nos municípios a fim de construir a síntese acima, consideramos importante trazer alguns dados quantitativos com relação aos municípios citados e o município de Juiz de Fora, tanto no que se refere ao número de habitantes como ao número de alunos matriculados nas escolas municipais, número de escolas e de professores, para que se possa construir uma imagem melhor sobre as especificidades e realidades distintas de cada município.

Figura 4 - Dados coletados no site IBGE Cidades em julho de 2022



Fonte: IBGE (2022)

Figura 5 - Dados coletados no site <https://novo.qedu.org.br/> em julho de 2022



Fonte: QEDU (2022).

Como a proposta que tem sido ofertada na rede de ensino de Juiz de Fora tem particularidades, além de os dados quantitativos serem bem distintos aos dos municípios citados, vale frisar que, na cidade, há contratação de mais um professor, além do professor especialista em Educação Especial que garante a oferta do AEE no contraturno.

Desde sua implementação, a proposta sempre implicou na garantia de outro professor, com formação para a docência em nível superior, mas sem a exigência de formação específica na área.

Os dados quantitativos sobre a contratação desses profissionais para o Ensino Colaborativo na rede municipal de ensino de Juiz de Fora têm sido uma crescente, como poderemos observar na tabela apresentada abaixo, o que é, de certa forma, alarmante, uma vez que as várias interpretações possíveis das legislações, a propagação de informações de senso comum sobre a obrigatoriedade do profissional de apoio, criam frentes de trabalho que não se fariam necessárias, bem como ofertas que não se traduzem em melhoria na qualidade do ensino, do acesso ao conhecimento e da aquisição de autonomia para os alunos público da Educação Especial. Observemos a tabela a seguir, com dados fornecidos pela SE em 2022.

Tabela 1- Quantitativo de professores contratados para o Ensino Colaborativo e alunos atendidos por esse direito

ANO	QUANTITATIVO DE PROFESSORES CONTRATADOS PARA O ENSINO COLABORATIVO	QUANTITATIVO DE ALUNOS ATENDIDOS PELA PROPOSTA
2013	213	216
2014	334	334
2015	366	392
2016	446	489
2017	555	618
2018	616	635
2019	592	714
2020	534	626*
2021	692	883
2022	856	856

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2022)

Podemos observar um crescimento significativo na contratação de professores e há necessidade de que essa oferta seja reavaliada e reestruturada de forma a se tornar uma política que contribua para a efetivação de práticas colaborativas no interior das escolas, permitindo que os alunos acessem vivências balizadoras de aprendizagens significativas.

Para tanto, é necessário que se construam espaços para o diálogo próximo com os diversos atores envolvidos, para que se faça a escuta de vozes como as dos familiares, dos profissionais do sistema educacional, dos responsáveis setores judiciário e legislativo.

Nesse movimento dialógico, amplia-se a possibilidade de sucesso da oferta do serviço, pois são acolhidas as demandas dos sujeitos diretamente implicados, além de possibilitar que sejam informados/instruídos sobre o que é a proposta do Ensino Colaborativo, como e por que ela é pensada e estruturada para que a perspectiva inclusiva se efetive de melhor forma. É de suma

importância que tenham acesso a esse conhecimento e sobre os limites e possibilidades de efetivação da política na rede municipal de ensino.

Também se faz premente que, ao instituir a normativa, a Secretaria de Educação apresente os critérios necessários para a oferta do serviço, bem como formas de monitoramento, a fim de que se façam os ajustes necessários para garantia de algo de fato significativo para os alunos da rede municipal de ensino.

5 PROPOSTA DE PRODUTO EDUCACIONAL

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora construiu, ao longo dos anos, seguindo os orientadores legais, diversas ações com o objetivo central de melhoria na qualidade da educação ofertada aos alunos atendidos. De forma bastante contemporânea, estruturou propostas de formação, de oferta de serviços e orientadores legais para que os espaços educacionais do município oportunizassem o acesso e a permanência dos alunos que apresentassem demandas reais e/ou circunstanciais que se impusessem como barreiras ao seu aprendizado.

Como percebido no levantamento da historicidade dessas ações, desde o início das propostas que traziam em seu bojo a perspectiva inclusiva, a rede municipal de ensino se posicionou no compromisso de garantir melhores condições para o público da Educação Especial e, percebendo a potência de equipes profissionais fortalecidas pela formação, investiu em políticas públicas dessa natureza, sendo o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Municipal um importante instrumento de incentivo para a busca de bases epistemológicas que fundamentem as práticas educacionais.

Como a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é a política na qual se ancorou e se ancoram os orientadores da Secretaria de Educação para a rede municipal de ensino, dando seguimento às proposições estabelecidas, são mantidas ofertas de formação continuada no contexto escolar, bem como outras propostas formativas ofertadas no Centro de Formação do Professor (CFP), vinculado ao Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), tendo como base o diálogo sobre a escola das diferenças e sobre as múltiplas questões que envolvem o fato de existir, de ser e estar em sociedade.

Esse dado é relevante, uma vez que as pesquisas apontam a necessidade de implicação dos gestores para a melhor qualificação dos profissionais e que, conforme Rabelo (2012, p. 50) afirma, isso “depende de medidas eficazes dos sistemas de ensino.”

Bueno (1999 apud RABELO, 2012) diz ainda que, a formação de qualidade para o trabalho junto aos alunos público da Educação Especial

[...] implica em ações políticas de largo alcance, envolvendo financiamento, organização técnica dos sistemas de ensino, melhoria das condições de trabalho docente (expressas por políticas de seleção, de carreira, de salário, de contrato de trabalho, etc.) e tantas outras. (BUENO, 1999, p.14 apud RABELO, 2012, p. 50)

Dentro das propostas garantidas nos últimos anos, citaremos as de formação que estão mais diretamente ligadas ao interesse desta pesquisa, que são as para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para Professores do Ensino Colaborativo, formações essas pensadas na tentativa de diminuir equívocos, orientar práticas educacionais inclusivas e minimizar a dicotomia percebida entre Educação Especial e educação regular.

Contudo, é importante trazer para o debate Siems (2010 apud RABELO, 2012, p. 44) quando nos diz:

[...] não há formação especializada prévia que possa dar conta de todo espectro da diversidade humana, mas há a necessidade de investir-se em processos de formação que, articuladamente, favoreçam a predisposição à reconstrução de práticas docentes por todos os profissionais.

Além disso, mesmo que as formações sejam ofertadas, que muitos professores se vinculem a elas, não temos garantias de que as concepções serão modificadas e que as práticas colaborativas serão instauradas no interior dos espaços educacionais. No entanto, devemos insistir e ampliar a ação, propiciando espaços formativos para todos os profissionais da rede municipal de ensino, não apenas para professores de AEE e/ou professores de Ensino Colaborativo, uma vez que a Educação Especial é campo de saber e perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Em consonância com o exposto, Jesus e Alves (2011 apud RABELO, 2012, p. 23) afirmam:

Tendo a educação especial o seu lugar, mas necessitando articular-se à educação geral, é preciso considerar que os profissionais que atuam nesses espaços educativos demandam conhecimento e formação que os possibilitem compreender que tais espaços precisam ser planejados, organizados e coordenados por processos de gestão que os assumam imbricados dialeticamente.

Como professora de Atendimento Educacional Especializado e, também, professora nos cursos de formação ofertados pela rede municipal de ensino de

Juiz de Fora, convivo, há muitos anos, com as dúvidas, as angústias e as buscas dos professores quando o tema é a inclusão. Dentre elas, muitas são as dúvidas que permeiam a oferta do Ensino Colaborativo entre os profissionais da rede municipal, gerando barreiras para a efetivação de propostas de fato inclusivas.

Tem sido comum a prática de que o professor para o Ensino Colaborativo fique com toda a responsabilidade sobre o aluno, uma vez que o entendimento mais corriqueiro é de que ele está na turma devido à presença desse sujeito, do que decorre que, o que se espera da oferta do serviço, na realidade, não se efetiva no interior dos espaços educacionais.

Há uma ideia arraigada de que os sujeitos se resumem à sua deficiência e o desconhecimento sobre os aspectos envolvidos no desenvolvimento humano potencializa o medo quanto ao trabalho com os alunos público da Educação Especial, paralisando iniciativas que poderiam ser bastante significativas. Jesus (2008 apud RABELO, 2012, p. 50) nos conclama a não aceitar essas concepções quando diz que

o desafio que se apresenta é tentar instituir outras práticas de potencialização dos saberes-fazeres, de modo que a presença de alunos em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes.

Daí a importância de continuarmos buscando que a inclusão ocorra e que a formação dos profissionais da educação se efetive no sentido de perceber o humano como sujeito dotado de inúmeras diferenças, dentre as quais pode estar a deficiência, sendo a escola um espaço muito significativo na garantia de vivências fundamentais para o seu desenvolvimento.

Tais reflexões devem perpassar o fazer pedagógico cotidianamente, no intuito de fortalecer nos professores o desejo de se engajarem em práticas colaborativas que garantam a inclusão dos alunos público da Educação Especial, bem como da importância da formação para esse exercício colaborativo, em que as trocas de saberes e o conhecimento mútuo fortalecem os vínculos profissionais, o planejamento articulado, a avaliação coletiva, como aspectos fundamentais para a melhoria das proposições garantidas aos alunos.

Importante ressaltar que a rede de ensino de Juiz de Fora possui um quadro composto por profissionais bastante qualificados, em diferentes campos de pesquisa. São várias ações de incentivo no sentido da formação, como

relatado nos resgates históricos e, de forma mais expressiva temos garantias estabelecidas, por exemplo, pelo Plano de Carreira (Lei nº 8710, de 31 de julho de 1995), pagamento de adicional de 20% (Art. 82 da Lei nº 8710/1995), pagamento de reunião pedagógica remunerada mensalmente (Lei nº 11169, de 22 de junho de 2006), entre outros.

Percebemos, no entanto, que determinados segmentos do magistério municipal não se vinculam às formações quando o tema é a educação em uma perspectiva inclusiva e isso deve ser levado para a reflexão e diálogo junto às comunidades escolares. É preciso que lancemos mão de oportunidades já estabelecidas pelas normativas do município, como a Reunião Pedagógica, para que as formações continuadas sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva sejam mais frequentes no espaço escolar e levem um número maior de profissionais ao envolvimento com o tema, o que exige um comprometimento da equipe gestora com a organização, oferta e garantia desse espaço tempo formativo.

Rabelo (2012, p. 52) chama atenção para o fato de que os dispositivos legais do Ministério da Educação trazem em seus conteúdos a “necessidade de trabalho em equipe, colaboração, coletividade, união, para enfrentar os desafios da educação inclusiva.” Assim, é preciso pontuar sobre a importância do fortalecimento da formação coletiva dentro dessa perspectiva, uma vez que o desconhecimento pode afastar os profissionais das práticas colaborativas que seriam potentes na transformação do contexto cultural escolar.

O desconhecimento é apontado como dificultador em outros contextos educacionais, como podemos perceber no relato de Pelosi e Souza (2012 apud MENDES et al., 2014, p. 28): “[...] a falta de conhecimento do grupo dificultava a troca de informações, a compreensão das necessidades e a aceitação das adaptações e orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho”.

Conforme aponta Vilaronga (2014, p. 39), mesmo que percebamos a formação como uma das “chaves de mudança, cumpre destacar que essa não é a única medida necessária, pois seria preciso a alteração de todo o contexto escolar e social para que existam mudanças significativas em um grande número de práticas de ensino nas escolas”. A autora ainda destaca que, ao estruturarmos os espaços formativos, devemos levar em consideração o contexto educacional no qual propomos a formação e que tais formações não

devem ser apenas informativas, mas que proporcionem o desejo pelo diálogo ampliado, para que mudanças se efetivem.

Possibilitando a formação em contexto, poderemos lançar mão das experiências dos diversos atores envolvidos, dos conhecimentos específicos que cada profissional traz, bem como da riqueza da escuta através do diálogo, que busca, principalmente, compreender as angústias e as barreiras e pensar formas de modificar tais questões. Novamente nos ancoramos nas contribuições de Rabelo (2012, p. 52) quando a autora afirma que

o trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos.

No entanto, mesmo que a rede de ensino do município tenha construído uma história de ações pioneiras para garantia de uma escola que contemple as diferenças em suas práticas pedagógicas, sendo uma das proposições para isso, a garantia de mais um professor nas salas onde haja matrícula de alunos público da Educação Especial que demandem os aspectos pontuados pela Nota Técnica nº19/2010 e outros dispositivos legais que tratam sobre o profissional de apoio em seus textos, bem como tenha garantido a oferta de formação para esses professores, ainda convivemos com muitas inseguranças sobre o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva.

Muitos professores desconhecem o que é o Ensino Colaborativo, como vem sendo desenvolvido, quais as pesquisas que orientam as proposições desse serviço, por que motivo ele surge, além de desconhecer a estrutura na própria rede de ensino de Juiz de Fora.

Recentemente, no Seminário Comemorativo dos 10 anos do CAEE Oeste/Sudeste, em oficina intitulada “Ensino Colaborativo – um diálogo sobre práticas colaborativas”, proposta por mim e uma colega de trabalho do CAEE, tivemos contato com relatos da falta de conhecimento sobre o que é o Ensino Colaborativo, a falta de preparo para a função, o trabalho solitário (uma vez que se compreende que esse profissional está na sala para atender ao aluno, logo “o aluno é dele”), a criação de espaços segregados dentro das salas de aula, a

dificuldade de comunicação e para o planejamento conjunto, entre outros aspectos.

Ao longo do estudo sobre o tema, pudemos perceber que tais dúvidas e equívocos são comuns. Várias pesquisas apontam as inseguranças quanto à função do profissional de apoio e essa realidade não é diferente no município de Juiz de Fora, há muitas angústias, muitos debates que precisam ser feitos, o que nos leva a crer que seria oportuno, num futuro próximo, a realização de pesquisa junto aos profissionais que estão implicados nessa proposição, a fim de elucidar algumas questões, apontar percepções, realizar ajustes, a partir da contribuição de quem está no lócus da ação.

Frente à oferta na rede de ensino de mais um professor nas salas de aula para a função do Ensino Colaborativo e percebendo que, em muitos casos, os objetivos propostos não são contemplados, ponderamos que é preciso a formação em Educação Especial ou áreas afins como uma das prerrogativas para essa frente de trabalho, além do compromisso com a formação continuada em contexto, que poderá ampliar e aprimorar a busca por estratégias que visem garantir a qualidade na Educação Inclusiva.

É mister que se estabeleçam diretrizes que articulem melhor os serviços garantidos pela Educação Especial do município, uma vez que, para além do suporte em sala de aula, a atuação de outro professor da Educação Especial/AEE nas Salas de Recurso Multifuncional, no contraturno escolar dos alunos, foi mantida. O professor do Ensino Colaborativo é, assim, mais um profissional nessa interlocução, atuando diretamente com o aluno e seus pares, com os professores em sala de aula e em outros espaços e tempos escolares, no turno escolar dos alunos público da Educação Especial, bem como no planejamento.

Observamos, com isso, que a proposição pode, inclusive, minimizar um dos aspectos avaliados como negativos do serviço de AEE ofertado pela PNEEPEI (2008), em consonância com o que é apontado nas pesquisas de Fontes (2013) e Capellini (2004), que é a dificuldade de articulação entre o professor da SRM e o professor da classe comum. O modelo que a rede municipal de ensino busca garantir com essa ação dialógica mais próxima, que tem no professor de Ensino Colaborativo a complementaridade das formas de

estabelecer parcerias, pode ser funcional e impactar mais e melhor as vivências dos alunos público da Educação Especial.

A articulação do Atendimento Educacional Especializado ganha nova configuração, tendo mais um profissional como ponte. É sabido que uma das barreiras para que práticas colaborativas entre os professores de AEE e da sala regular se efetivem é a dificuldade em criar momentos para troca, para planejamento coletivo, para estar em sala e perceber se o que é praticado na SRM impacta a vida escolar do aluno. Com isso, o professor para o Ensino Colaborativo pode fortalecer essa construção coletiva.

Nessa perspectiva, podemos nos ancorar em Orrú (2017, p. 55), quando a autora afirma:

[...] a cada ocasião em que a inclusão é invocada pelos excluídos, os atores das comunidades de aprendizagem, dos espaços de aprendizagem, aqueles que tecem teias colaborativas e de solidariedade, são chamados a reinventar a inclusão, uma vez que não há métodos ou receitas para fazê-la.

Porém, para que essa proposta tenha de fato significado para os alunos público da Educação Especial, necessário se faz que, para além da formação, haja uma normativa orientadora, que aborde de forma bastante elucidativa, qual a estruturação do serviço, quais são as atribuições desse profissional, como devem ser desenvolvidas as ações colaborativas, como será observada sua real funcionalidade, se o desempenho do aluno foi favorecido com a presença do serviço ou não, além de trazer critérios para a contratação dos professores que ficarão responsáveis pelo serviço. Tais critérios devem passar pela exigência de formação na área da Educação Especial e/ou AEE, perfil para desenvolver a proposta, bem como pela disponibilidade de se vincular a formações continuadas sobre as discussões numa perspectiva inclusiva, incluindo as ofertadas pela rede municipal de ensino.

Capellini (2004, p. 224) traz a importância da “implementação de políticas claras que deem sustentação ao processo, aos professores. Pois ninguém promove educação inclusiva sozinho”.

Corroboram com essa percepção Moura e Neto (2014, p.150) quando relatam que,

em se tratando de clareza e informação, vale ressaltar a dificuldade enfrentada neste estudo em localizar documentos que deixassem claro a presença e a função do professor de apoio permanente em sala de ensino regular, o que demonstra a escassez de produção sobre as atribuições do papel do professor de apoio permanente em sala de ensino regular em relação à sua presença na comunidade escolar, a prática pedagógica que deverá desenvolver, tornando-se campo fértil para a constituição de ambiguidades de entendimento a respeito do papel deste profissional.

Os mesmos autores destacam: “[...] na escola *locus* deste estudo, demonstrou-se pouco conhecimento sobre as atribuições deste profissional, ao mesmo tempo que sinalizaram diferenças significativas a respeito da real função desse professor de apoio permanente no ensino regular, o que evidenciou concepções diversas” (IBIDEM).

Outra questão importante, que deve ser tratada para que essa proposição atenda de fato às peculiaridades de cada aluno, é que se tenha o entendimento de que, em alguns casos, o aluno necessitará do suporte contínuo de um profissional de apoio, que lhe garanta segurança para locomoção, alimentação, higiene, entre outros cuidados específicos, que exigem dedicação integral para além das mediações educacionais. O serviço do profissional de apoio é garantido por lei e tem realidade distinta da função do professor de Educação Especial e/ou AEE.

Atualmente, a oferta do serviço do Ensino Colaborativo na rede municipal de ensino está estruturada seguindo diretrizes que foram estabelecidas pela equipe do DIAE/SE em 2020 e se ancora na Nota Técnica nº 19/2010 em primeiro lugar:

Professor para o Ensino Colaborativo (EC). De acordo com a Nota Técnica 19/2010 do Ministério da Educação, alunos públicos da Educação Especial têm direito a um profissional de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação e para prestar auxílio quando não realizam essas atividades com independência. Este apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), profissional de apoio escolar é a pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Como orientadores para a contratação do profissional apresenta-se o seguinte texto:

Em relação à contratação do professor de Ensino Colaborativo, o recrutamento ocorre por processo seletivo simplificado, divulgado no Órgão Oficial do Município, conforme o Art. 3º da Lei N.º 7.685 - de 25 de janeiro de 1990. Tal contrato não excederá, segundo o Art. 6º da referida lei, o prazo de seis meses, podendo ser, contudo, renovável apenas uma vez por igual período.

Como se pode perceber, não há nenhuma especificação quanto à necessidade de formação específica para exercício da função, e/ou de compromisso com a formação continuada, bem como perfil profissional e quais as atribuições do cargo.

Já na Resolução nº 201 da Secretaria de Educação, publicada no Diário Oficial Eletrônico do dia 05/11/2021 e disponível no endereço eletrônico https://www.pjf.mg.gov.br/e_atos/anexos/201-SEa_174234.pdf, consultado em 27/07/2022, há uma seção que trata sobre as atribuições desse profissional, nos Artigos 30, 31 e 32:

Art. 30. São consideradas atribuições do cargo de Professor Regente que atua na função de Ensino Colaborativo: I - Trabalhar em parceria com os demais professores regentes da turma, compartilhando a responsabilidade pela prática educacional de toda a turma e pelos cuidados no que tange à locomoção, higiene, alimentação e interação social de todos os estudantes, em particular do público da Educação Especial; II - Organizar, em conjunto com os demais professores regentes e coordenação pedagógica, o planejamento educacional, a elaboração e adequação de materiais didático-pedagógicos, de estratégias e recursos tecnológicos, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes; III - Definir e produzir, em conjunto com os demais professores regentes da turma, formas diversificadas de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem de todos os estudantes, condizentes com o Projeto Político Pedagógico inclusivo da escola e conforme as orientações da coordenação pedagógica; IV - Avaliar, sistematicamente, o seu trabalho, considerando o desenvolvimento dos estudantes; V - Realizar interface contínua com o responsável pelo estudante da educação especial, em conjunto com demais professores regentes da turma, coordenação pedagógica e direção escolar; VI - Buscar, continuamente, a formação com vistas à qualificação e aprimoramento pedagógico na perspectiva da educação inclusiva; VII - Confeccionar, em articulação com a equipe diretiva e demais professores, o plano de aprendizagem e desenvolvimento individual (PADI) do estudante público da educação especial: estudante com deficiência intelectual, visual (baixa visão ou cegueira), deficiência auditiva, surdez, deficiência física, surdocegueira, deficiência múltipla (duas ou mais deficiências), transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação (da turma em que atua); VIII - Articular o planejamento com o professor da sala de recurso multifuncional (SRM) ou com o professor do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), caso o estudante

seja atendido em uma dessas salas. Art. 31. São atribuições específicas do cargo de Professor Regente que atua na função de Ensino Colaborativo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental: I - Definir previamente e articular permanentemente com os professores que atuam como referência I e II e com a coordenação pedagógica, o planejamento do trabalho pedagógico, a confecção e adequação de atividades e diferentes estratégias de avaliação do processo de aprendizagem de todos os estudantes; II - Acompanhar e auxiliar a turma no desenvolvimento das atividades com professores de áreas específicas como Artes, Educação Física e demais disciplinas.

Art. 32. É atribuição específica do cargo de Professor Regente que atua na função de Ensino Colaborativo da 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental orientar e auxiliar toda a turma, mas, principalmente, ao estudante que propiciou o direito ao professor para o ensino colaborativo, quanto à execução das atividades previamente adequadas pelos professores das disciplinas específicas.

Podemos considerar que é significativa a construção de tal seção, porém, apontamos a necessidade de que o texto seja reestruturado, de forma que fiquem postos aspectos relevantes para o sucesso da proposta, como a importância da ação de colaborar, de construir práticas colaborativas perpassadas pela parceria, pela responsabilidade comum a todos os sujeitos da comunidade escolar. Nesse sentido, é necessário que se trate dos tempos de planejamento coletivo e de como esse profissional pode favorecer um diálogo mais dinâmico entre os professores da sala de ensino regular, o professor responsável pelo AEE na SRM, a família e os demais sujeitos da comunidade escolar.

É relato constante nas pesquisas desenvolvidas que uma premissa fundamental para o sucesso do Ensino Colaborativo é o estabelecimento de planejamento prévio entre a equipe, como mais uma estratégia para que práticas colaborativas favoreçam a inclusão. Diante de tais evidências, a proposta do Ensino Colaborativo na rede municipal de ensino de Juiz de Fora traz mais um aspecto favorecedor para sua implementação, uma vez que essa rede já tem garantido em seus dispositivos legais o tempo de planejamento remunerado, com redução de carga horária de efetivo exercício junto aos alunos para 13 horas 20 minutos semanais, ficando as demais horas disponíveis para o planejamento (Lei nº 12680 - De 19 de outubro de 2012).

O planejamento coletivo, base para a efetivação de práticas colaborativas, favorece, como evidenciado, aspectos que apontamos como significativos: a formação docente em contexto, uma vez que a troca de conhecimentos fica

favorecida, além de haver tempo para mais diálogo e estudos sobre o desenvolvimento humano, sobre as especificidades dos sujeitos, sobre as diferentes formas de aprender e como poderão ser estruturadas as propostas.

É recorrente a manutenção de práticas pedagógicas muito influenciadas pela educação tradicional, justificadas pela premissa de ofertar o mesmo a todos, com a falsa pretensão de garantir, assim, parâmetros de igualdade de direitos. Vale problematizar aqui se essa ideia já não deveria ter sido superada. Quando ofertamos as mesmas propostas para uma turma de alunos, sem levar em consideração as diferenças contidas ali, certamente deixaremos sujeitos à margem, independente se são alunos com deficiência ou não.

Capellini (2004, p. 226) traz a seguinte reflexão na qual nos ancoramos:

No processo de democratização do ensino, muitos alunos sem deficiência aparente que ocupam um banco no ensino comum são excluídos do acesso ao saber sistematizado, pela estrutura tradicional e arcaica que está posta nas escolas. Cabe nos perguntar então por que precisamos segregar outro tanto por conta da diferença em decorrência da deficiência, ao invés de rever e recriar nossas práticas, a fim de melhorar para todos.

Para que tal cultura se modifique, precisamos contemplar na estrutura dos nossos serviços, o tempo de planejamento coletivo, fomentar o ideal de que tais momentos favorecem as formações em contexto, as discussões sobre formas diversificadas e qualitativas de oportunizar aprendizagens, de avaliar os alunos, observando que muitas vezes não será a conclusão da tarefa nosso maior objetivo, mas o tempo de envolvimento do educando.

Vigotski, traduzido por Prestes e Tunes (2018, p.100), traz uma afirmativa que reforça nosso entendimento: “Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo”.

Portanto, proposições que contemplem ajustes necessários são bem-vindas e devem ser construídas coletivamente, através da troca e do diálogo entre diferentes saberes. Ao garantir, no planejamento, um currículo que seja acessível, podemos atender adequadamente a um maior número de alunos.

Retomando as questões que envolvem a estruturação da proposta do Ensino Colaborativo da rede municipal, outro aspecto que precisa ser avaliado é a diferenciação apontada para as funções do profissional, conforme os

segmentos educacionais em que atua. As orientações que se encontram em vigor são, como constatamos, diferentes. Percebemos a necessidade de unicidade, pois uma proposta que ainda é pouco conhecida no país, como foi amplamente discutido ao longo do texto, por si só, gera muitas dúvidas e ambiguidades.

No desenho de uma proposição que possa vir a embasar políticas educacionais no intuito de garantir uma escola de fato inclusiva, devido às experiências que já temos ao longo dos anos no Brasil, sabemos que precisamos estudar e avaliar cada questão, permitindo que a política traga garantias de sua exequibilidade. Ao possibilitar interpretações diversas, podemos tornar uma proposta que faria diferença na garantia de acesso ao conhecimento em mais uma proposição registrada em documentos e transformada em diferentes ações inócuas no interior da escola.

Um documento dessa natureza precisa ser conciso, traduzir a realidade escolar, abordar os aspectos de fato relevantes e, diante das demandas dos alunos público da Educação Especial, pontuar que há casos e casos e que, em algumas situações, alguns sujeitos trarão demandas mais específicas, que deverão ser avaliados com especial cuidado por equipe capacitada, estipulando um profissional de apoio que seja responsável durante todo tempo de permanência do aluno nos espaços escolares, mediando questões mais particulares, como as do autocuidado e da locomoção.

Nos casos que se conclua que a função possa ser exercida por estagiários, estes também devem passar por formações ofertadas pela Secretaria de Educação, como forma de capacitar esse estudante a desenvolver mais e melhores formas de garantir suporte aos alunos que demandem seus serviços.

Atualmente, a função desempenhada pelo estagiário é a seguinte, conforme podemos ver no texto a seguir e que constituía as orientações em 2020:

Estagiários - Em alguns casos, quando a turma não tem direito ao professor para o Ensino Colaborativo, a Secretaria de Educação contrata um estagiário de Pedagogia ou de Psicologia para auxiliar professores e alunos, em todas as atividades. Contudo, ele não pode planejar nem adaptar conteúdos, tendo em vista que está em processo de formação, ainda sem habilitação para tal. O contrato desse

profissional é feito através de um convênio que a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) tem com as principais Instituições de Ensino Superior da cidade. O estágio é remunerado, não obrigatório e tem a duração de no máximo dois anos. Caso o graduando conclua seu curso antes deste tempo, o contrato é cancelado. (JUIZ DE FORA, 2020).

Vale esclarecer que o texto informa a contratação de estagiários nos casos em que a turma não tenha “direito” ao professor para o Ensino Colaborativo e que tal construção textual pode gerar questionamentos quanto a como é feita essa condução, o que significa “não ter direito”, se não seria o caso de avaliar a “necessidade”, entre outros aspectos. Percebendo essa fragilidade é que destacamos acima a necessidade da estruturação também desse tipo de atendimento na reformulação da normativa da rede municipal de ensino.

Diante do exposto, a proposição desta pesquisa é a de se criar uma normativa para a oferta e garantia do serviço de Ensino Colaborativo na rede de ensino do município de Juiz de Fora. Importante que a normativa contemple em seu texto os aspectos até aqui percebidos como hiatos na atual oferta, trazendo as contribuições das bases empíricas construídas em nosso país, possibilitando maior efetividade de tal serviço, além de apontar a necessidade de monitoramento da política. Propõe-se, como produto educacional, a formação de professores para o trabalho em uma perspectiva colaborativa.

A pesquisa na área educacional não se esgota e a discussão trazida aqui também não tem esse intuito, pelo contrário, coloca-se como início de uma caminhada em busca de maiores e melhores ofertas de ensino de qualidade, em uma rede que se mostra, desde sempre, comprometida na garantia dos direitos de todos à educação.

Assim, tomando por base as descrições e análises dos elementos que constituem as pesquisas realizadas até aqui sobre o tema do Ensino Colaborativo, bem como as políticas de educação inclusiva no Brasil e na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, em especial, a implementação da proposta do Ensino Colaborativo na escola regular, essa formação em contexto citada na proposição pode, futuramente, disponibilizar um espaço/instrumento formativo que se configure em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora, já que tal instituição caminha continuamente em diálogo com rede municipal de ensino e que a parceria Universidade/Comunidade tem se mostrado bastante potente.

Dessa forma, proponho a estruturação de um curso de formação para os profissionais da rede municipal de ensino, via Centro de Formação de Professores da Secretaria de Educação, e que, se possível, trará o suporte da extensão de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aponto a necessidade da parceria com a Universidade Federal não somente pela certeza das contribuições que a pesquisa universitária possa trazer para o contexto formativo, mas também para que as vozes dos educadores implicados nessa formação sejam ouvidas no contexto acadêmico e que seja refletida no lócus da academia. Isso porque, como já fora mencionado, a formação inicial ainda não tem contemplado a perspectiva inclusiva como deveria. Acredito que fazer circular, no contexto da academia, a informação sobre as lacunas no currículo quanto à Educação Especial também se faz premente.

Este capítulo se dedica à defesa das ideias constituídas durante a pesquisa, contudo, não tem a pretensão de trazer uma formação que seja “resposta” para as demandas percebidas, é apenas a proposição de mais uma forma de nos fortalecermos na construção de uma política que se mostra com grande potencial para a perspectiva inclusiva.

Sendo assim, propomos alguns caminhos a serem contemplados dentro dessa formação e que ela contenha, em seu bojo, discussões que contemplem alguns aspectos, como:

- Histórico da Educação Especial no Brasil;
- Histórico sobre a Educação Especial no município de Juiz de Fora;
- Estudo dos marcos legais;
- Estudo do material formativo produzido pelo MEC quando da implementação da PNEEPEI (2008);
- Princípios gerais e legais nos quais as políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da cidade se ancoram;

- Construções históricas do município na busca por uma escola de fato inclusiva que encaminharam ações de vanguarda, inclusive possibilitando a oferta do Ensino Colaborativo;
- O que se compreende como Ensino Colaborativo a partir das pesquisas já realizadas no Brasil;
- Experiências sobre o Ensino Colaborativo que já vêm se consolidando em municípios do Brasil;
- Estudos sobre o que não é o Ensino Colaborativo;
- Estudos sobre o desenvolvimento humano uma vez que ignorar as peculiaridades que estão presentes na constituição de cada sujeito, sua historicidade, podem ser dificultadores para se pensar em mediações planejadas e estruturadas, podendo assim, impactar nas aprendizagens e, conseqüentemente, na vida do aluno público da Educação Especial);
- Estudos mais aprofundados sobre a Teoria Histórico-Cultural e as contribuições de Vigotski para a educação, principalmente na modalidade Educação Especial.

Mesmo que, ao longo de toda a pesquisa, tenha-se construído a argumentação sobre a importância dos estudos quanto ao Ensino Colaborativo e as práticas mediadas por essa oportunidade, vale salientar que não há evidência quanto à necessidade de uma formação dessa natureza, no entanto procurar-se-á garantir aos professores mais um espaço de reflexões, principalmente no que tange ao trabalho nessa perspectiva, de forma a que possam se sentir melhor preparados para a implementação efetiva dessa abordagem nos espaços educacionais da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Para finalizar, citamos Thousand e Vila (1989 apud MENDES; VILARONGA, 2014) quando propuseram duas características para a escola se

tornar inclusiva: gastar tempo e energia formando a equipe escolar e capacitar equipes educacionais para tomar decisões de forma colaborativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuando há muitos anos no Atendimento Educacional Especializado dessa rede de ensino, observando algumas barreiras para o maior sucesso da perspectiva inclusiva e vendo ser constituída a garantia de mais um professor nas salas de aula em que estão matriculados alunos público da PNEEPEI (2008) que demandam suportes significativos, como estratégia para melhoria dos serviços da Educação Especial, dediquei-me ao estudo desta proposição, ainda pouco conhecida em nosso país: o Ensino Colaborativo.

Ao longo dos estudos realizados, foi possível constatar, nas pesquisas e experiências desenvolvidas pelas universidades brasileiras, que o Ensino Colaborativo se mostra como bastante promissor, além de trazer mais e melhores garantias de que a inclusão se efetive nos espaços educacionais.

No entanto, acreditamos que, pelo pouco tempo de início das pesquisas no Brasil e pelo fato de ainda não fazer parte da política nacional de Educação Especial, mesmo sendo apontado como potente estratégia de concretização de práticas inclusivas no interior das escolas, o Ensino Colaborativo ainda é pouco conhecido e ocorrem muitos equívocos em relação a ele que comprometem o trabalho.

Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora também é possível perceber dúvidas e interpretações equivocadas, com práticas nomeadas como Ensino Colaborativo, mas sendo desenvolvidas de forma muito diversa do que de fato deve ser, criando espaços e tempos que excluem o aluno público da Educação Especial das vivências oportunizadas aos seus pares, bem como limitam seu acesso aos processos de ensino e aprendizagem.

Afirmamos que são espaços que excluem, por crermos numa escola que se compromete com um trabalho que realmente oferte educação de qualidade para todos, uma escola de fato das diferenças.

A presente pesquisa surgiu a partir de algumas percepções quanto ao serviço ofertado, uma vez que meu trabalho na Educação Especial da rede municipal de ensino de Juiz de Fora exige a constante articulação com a escola e os professores e da inquietação gerada frente às estratégias pensadas apenas para os alunos público da Educação Especial, na maioria das vezes, desconectadas do contexto da turma, às vezes minimizando conteúdo ou sequer

acessando-o, impedindo as oportunidades de aprendizagem dos sujeitos implicados na garantia da oferta desse direito.

Outros aspectos que me impeliram ao estudo foram a constante judicialização da demanda de contratação de professor e alguns apontamentos feitos pelos familiares e/ou responsáveis quanto à obrigatoriedade de essa contratação ser relativa a um professor, sendo que os documentos orientadores falam de profissional de apoio quando comprovada necessidade de suporte para aspectos como locomoção, comunicação, alimentação e autocuidado.

Creemos que aqui o senso comum cria uma rede paralela de trabalho e o desconhecimento impede que os familiares “confiem” na escola como espaço de vivências para aprendizagens significativas e que muitos alunos público da Educação Especial não vão demandar o suporte de outro professor, podendo, inclusive, ter seu desenvolvimento comprometido com a presença desse serviço, diminuindo seu pertencimento ao coletivo e até afetando ganhos quanto à sua autonomia.

Observemos a argumentação de Beyer (2013, p. 63):

Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores, gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com esforço e sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará.

E ainda Beyer (2013, p. 9):

sem a mobilização dos grupos envolvidos, isto é, família, professores, especialistas, enfim, todos os sujeitos que se vinculam no cotidiano escolar, pouco se poderá esperar em termos de aplicação do projeto da educação inclusiva através de práticas efetivas de inclusão escolar.

Percebendo os dificultadores apontados para a efetivação de práticas colaborativas no interior dos espaços educacionais da rede municipal de ensino e tendo os estudos realizados durante a pesquisa me oportunizado melhor conhecimento sobre o tema, trago outro ponto importante, que é a formação dos professores, motivo pelo qual caminho para a construção de um produto educacional que é um curso de formação.

Glat e Nogueira (2003 apud PLETSCHE, 2014, p. 22) chamam atenção para a falta de conhecimento que gera dicotomia entre Educação Especial e ensino comum, o que se reflete, segundo elas, na “formação dos professores,

que continua privilegiando, na maioria das vezes, uma concepção estática de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em ‘normais e anormais’”.

A importância da formação de professores já é longamente apontada nas pesquisas que envolvem a educação e não teria como ser diferente no tocante à Educação Especial, pelo contrário, percebemos o constante relato quanto ao déficit nesse campo. A falta de conhecimento influencia o professor, gera ansiedade, insegurança, atitudes paralisantes e pode fazer com que o trabalho realizado aconteça pautado em mitos e informações de senso comum, causando prejuízos significativos.

Pletsch (2014, p. 65) afirma que “a formação inadequada tem relação direta com a baixa expectativa dos professores sobre desenvolvimento do aluno com deficiência” e que é preciso “superar a ideia de que a deficiência é uma condição estática e permanente, em favor de uma concepção segundo a qual o desenvolvimento varia conforme os apoios e/ou suportes recebidos pelo indivíduo” (PLETSCH, 2014, p. 115).

Esperamos que a proposta formativa possa contribuir efetivamente com a melhoria do serviço de Educação Especial ofertado na rede municipal de ensino de Juiz de Fora e que, uma vez impactados pelos conhecimentos possibilitados nesse espaço formativo, os professores cursistas reflitam e modifiquem suas práticas, bem como sejam multiplicadores das potentes possibilidades que o Ensino Colaborativo pode garantir no interior dos espaços educacionais como forma de efetivação da perspectiva inclusiva.

Organizar um modelo de educação inclusiva requer um projeto que tenha por finalidade desenvolver práticas educativas equânimes para todos os alunos. Isto não é algo simples e exige mudanças significativas na estrutura escolar da qual dispomos, seja quanto ao tempo, espaços, concepções de ensino, de aprendizagem ou de currículo. (BRAUN; MARIN, 2016, p. 198)

Esta pesquisa não se esgota aqui, na oferta do curso de formação. Fica o desejo de ouvir e conhecer as percepções dos professores durante o curso e coletar dados para construção de melhores formas de ofertar, acompanhar e avaliar o serviço, na busca contínua de garantir educação de qualidade para todos os alunos.

Desejamos, ainda, contribuir, com os conhecimentos constituídos neste estudo, para a reestruturação da atual oferta do Ensino Colaborativo no

município, ouvindo e dialogando com os sujeitos implicados em sua realização, com os familiares e/ou responsáveis, com gestores e com representantes do legislativo e judiciário que têm se envolvido continuamente nesse compromisso com o melhor para os alunos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARIAS, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *ReLePe - Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v.5, e2015321, p.1-14, 2020.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321> Acesso em: 28 ago. 2022

BAILEY, K.D. **Methods social research**. New York: Free Press, 1982. Disponível: https://openlibrary.org/works/OL3464980W/Methods_of_social_research Acesso em: 15 ago. 2022

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. e colaboradores. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BOURDIEU, P. A. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura: In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**.1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** - Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Resolução nº 2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação/ SEESP, Brasília, 11 de setembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Berenice Weissheimer Roth (Org.) Brasília: MEC/SEE, 2006. 191p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6571**, 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Resolução nº 4.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica nº 9/2010.** Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Ministério da Educação, Brasília, abril de 2010.

BRASIL. **Nota Técnica nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação, Brasília, maio de 2010.

BRASIL. **Nota Técnica nº 19/2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Ministério da Educação, Brasília, setembro de 2010.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24/2013.** Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.

BRASIL. **Decreto nº 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o par. 3º do art. 98 da Lei nº 0112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Nota técnica nº 4**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BÜTTENBENDER, M. F. O perfil profissional de professores de Educação Especial: o que os concursos revelam. In: (Org.) MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (Orgs.) **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. [Recurso eletrônico] 1.ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o Ensino Colaborativo**. 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do Ensino Colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino Colaborativo: uma proposta para a escolarização do estudante com TGD**. NEAD/Unesp. 2018.
Disponível em: <http://edutec.unesp.br/imagens/stories/redefor2>

CHIOTE, F. de A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CHRISTO, S. V. **Coensino/ Ensino Colaborativo/ bidocência na educação inclusiva**: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática. Dissertação de Mestrado – Universidade do estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.

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

Disponível em: <https://sk.sagepub.com/books/purposeful-co-teaching/n1.xml> Acesso em: 08 ago. 2022

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n.3, p. 1-16, 1995.

Disponível em: [\(PDF\) Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices](#) Acesso em: 04 set. 2022.

DÉVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas**. 211p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

FEDERICO, M.A.; HERROLD, W.G. JR.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n.1, p. 76-82, 1999. Disponível em :<https://www.semanticscholar.org/paper/Helpful-Tips-for-Successful-Inclusion-Federico-Herrold/d372fd240599b39199727013678ed80e1d2051f3> Acesso em: 15 set. 2022.

FONTES, R. de S. **Ensino Colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D.; FONTES, R. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 32, nº 2, p. 343-355, 2007.

JESUS, D. M.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios a formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. M. JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.) **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v.1.CDV/FACITEC, 2011.

JESUS, D. M. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimentos. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C .P. I. (Orgs.).**Temas em Educação Especial**:

Conhecimentos para fundamentar a prática. Ajaraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF; CAPES-PROESP, 2008^a. p.75-82.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 8710**, de 31 de julho de 1995. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações e fundações públicas.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 10367**, de 27 de dezembro de 2002. Cria a Ajuda de Custo para Valorização do Magistério Público Municipal, institui o Fundo de Apoio à pesquisa na Educação Básica - FAPEB, e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 11169**, de 22 de junho de 2006. Dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 8985**, de 01 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei Municipal de nº 11169 que dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 11790**, de 07 de julho de 2009. Dispõe sobre as alterações das Leis nº 10367, de 27 de setembro de 2002, nº 11169, de 22 de junho de 2006 e nº 11555, de 04 de abril de 2008 e dá outras providências. Alterações de redação sobre ACVM, Adicional por Reunião Pedagógica passa a ser de 10%, incidindo sobre o vencimento do servidor participante e cria o Adicional Anual de Incentivo ao Magistério (AIM).

JUIZ DE FORA. Texto base com Orientações para o Atendimento Educacional Especializado, Orientações para os professores Articuladores de LIBRAS, Orientações para o trabalho com Ensino Colaborativo (Bidocência) em escolas da rede municipal de Juiz de Fora, Orientações para o suporte dos estagiários. SAEDI/DEAP/SE.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 10986**, de 17 de novembro de 2011. Acrescenta dispositivos ao Decreto nº 8985, de 01 de setembro de 2006, que regulamenta a Lei nº 11169, de 22 de junho de 2006, que dispõe sobre o pagamento de adicional ao servidor do Quadro de Magistério, para comparecimento a reuniões de planejamento e pedagógicas e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. **Texto base de 2015 para o Plano Municipal de Educação**. Recorte: 4.2.2 Superação das Desigualdades e valorização das Diferenças. 4.2.2.1 Educação Especial/Inclusiva.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 13403**, de 01 de julho de 2016. Acrescenta dispositivos à Lei nº 11169, de 22 de junho de 2006 e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 13502**, de 28 de março de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências.

JUIZ DE FORA. **Texto base para Documento Orientador - Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação de Juiz de Fora, 2020.

JUIZ DE FORA. **Resolução nº 201**, de 05 de novembro de 2021. Dispõe sobre a organização das unidades escolares da rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

KUPFER, M. C.; PATTO, M. H.S.; VOLTOLINI, R. (Org.) **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49-64.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NETO, E. A. P.; MOURA, S. M. **Papel do Professor de Apoio Permanente para alunos com necessidades educacionais especiais: Reflexões sobre as Políticas Públicas e suas ações educativas nas salas de ensino regular**. XIV Semana da Educação - Pedagogia 50 anos: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

NUNES, L. R. et al. **Análise crítica das teses e dissertações sobre Educação Especial nas áreas de Educação e Psicologia**. Relatório parcial de pesquisa aprovado pelo CNPq (Proc. 524226/9620). Rio de Janeiro, jun., 2000.

ORRÚ, S. E. (Org.) **Para além da educação especial**: avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro (RJ): Wak Editora, 2014.

ORRÚ, S. E. **O reinventar da inclusão** – Os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PELOSI, M. B.; SOUZA, V. L. V. O funcionamento das salas de recursos multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. v. 1, p. 197-218.

PÉREZ, V.M.O. **Cultura escolar y mejora de la educación**.

Disponível: [Cultura Escolar Y Mejora De La Educación - ID:5ec057b5c1d0a](#) Acesso em: 03 set. 2022.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

PRESTES, Z.; TUNES. E. **Imaginação e criação na Infância**: ensaio psicológico para professores – Lev Semionovitch Vigotski; tradução e revisão técnica. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

SIEMS, M. E. R. **Identidade docente em questão**: educação especial em tempos de educação inclusiva, São Carlos: Pedro & João, 2010.

SILVA, G. P. da. **Nessa escola ninguém quer a sua “boa” educação**: o Centro Herval em busca de um caminho popular para a escola popular de massa. Dissertação de Mestrado em Educação. 156 p., 2017. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula**: formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese de doutorado – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino Colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online). Brasília, v. 95, n. 239, p.139-151, jan/abril. 2014.

WCEFA. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v.64, n.2, p. 181-195, 1998.
Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440299806400203> Acesso em: 02 set. 2022.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese de doutorado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.