

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAGUÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEI**

ADRIANA INOCÊNCIA GONÇALVES

**ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS**

**PARANAGUÁ, PR
2022**

ADRIANA INOCÊNCIA GONÇALVES

**ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM
SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranaguá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino.

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross.

**PARANAGUÁ, PR
2022**

G635e

Gonçalves, Adriana Inocência

Ensino colaborativo e formação continuada em serviço: contribuições para práticas inclusivas / Adriana Inocência Gonçalves. Paranaguá, 2022. 154 f. + Produto educacional

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Roseneide Maria Batista Cirino.

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

1. Ensino colaborativo. 2. Educação Inclusiva. 3. Formação de professores. I. Cirino, Roseneide Maria Batista. II. Ross, Paulo Ricardo. III. Universidade Estadual do Paraná. IV. Título. V. Contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

CDD 371.92
23. ed.

TERMO DE APROVAÇÃO

ADRIANA INOCÊNCIA GONÇALVES

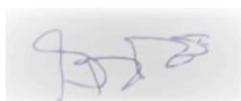
“ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós Graduação em Educação Inclusiva, Centro de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação da Universidade Estadual do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Membros da Banca:



Prof.ª Dr.ª Roseneide Maria Batista Cirino
(Presidente)



Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross
(Coorientador)



Prof.ª Dr.ª Lucélia Cardoso Cavalcante
(PROFEI/UNIFESSPA)



Prof.ª Dr.ª Eliana Marques Zanata
(UNESP/BAURU)

Paranaguá, 26 de outubro de 2022.

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, **Antônio e Fátima**, homem e mulher de fé, que me ensinaram o verdadeiro sentido da vida.

Aos meus filhos, **Antonio Gabriel e Helena Fátima**, razões que me impelem diariamente a ser uma pessoa melhor.

Ao meu esposo, **Ederson**, que sempre me apoiou e me incentivou, cuidando dos nossos filhos, da nossa casa, sendo paciente e amoroso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus**; foi por Sua Graça e por Seu Amor que cheguei até aqui, foi por Seu Zelo e Cuidado que as providências aconteceram, colocando, nesta trajetória, pessoas certas em horas certas, que me acolheram, me ensinaram, me desafiaram e me motivaram. Gratidão Senhor!

À minha preciosa orientadora, **Prof.^a Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino**, que, delicadamente, me nomeou de “Minha Poliana...”, reconhecendo, em mim, uma eterna sonhadora, que, durante este processo formativo, adquiriu novas asas, as quais ganharam robustez, a cada conversa, a cada ensinamento, a cada pontuação; inesquecíveis serão as orientações de horas, que se passavam como se fossem minutos para mim... Gratidão Professora!

Ao meu coorientador, **Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross**, homem com valor inestimável, um exemplo de vida, que me ensinou a ressignificar meus olhares, tecendo reflexões que sem ele jamais poderia ter feito, aguçando meu interesse por novas leituras, indo além de leituras literárias, leituras de cada situação apresentada, leituras próprias à vida. Gratidão Professor!

Às **professoras titulares da banca**, Dr.^a Eliana Marques Zanata e Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante, agradeço o tempo disponibilizado para leitura, análise e contribuições valorosas a este trabalho, e por colaboraram de modo significativo com seus conhecimentos, possibilitando reflexões e propondo ajustes.

Aos **professores suplentes da banca**, Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv, por estarem à disposição e reservar seu tempo caso houvesse necessidade.

Aos **professores das disciplinas do programa**, Dr.^a Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Dr.^a Denise Maria Vaz Romano França, Dr.^a Eliane Paganini da Silva, Dr.^a Elizabeth Regina Streisky de Farias, Dr.^a Eromi Izabel Hummel, Dr.^a Gabriela Maria Dutra de Carvalho, Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, Dr.^a Kátia de Abreu Fonseca, Dr.^a Leocilea Aparecida Vieira, Dr.^a Lucélia Cardoso Cavalcante, Dr.^a Noemi Nascimento Ansay, Dr.^a Sandra Salete de Camargo Silva, Dr.^a Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha, Dr.^a Roseneide Maria Batista Cirino e Dr.^a Vera Márcia Marques Santos. Seus conhecimentos e suas orientações subsidiaram esta dissertação e contribuíram para muitas reflexões, redirecionamento e mudanças de atitudes e de práticas.

À **Secretaria Municipal da Educação de Araucária**, por oportunizar a realização desta pesquisa. Especialmente, as 17 professoras participantes, que disponibilizaram seu tempo, emanando compromisso em proporcionar o melhor para a educação, além de partilhar suas vivências e seus conhecimentos.

Aos **amigos da ciência**, da turma do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), e do Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas (Gpepi), aqui representados por Fernanda Libânio, Mari Lidia Chempcek e Wully Castelar, pelas inúmeras partilhas, pelas reflexões e até mesmo pelos desabafos.

Aos **amigos da vida**... são tantos... que, nestes últimos dois anos, tiveram paciência, me ouviram, me apoiaram e oraram por mim. Aqui representados por Elaine Borges que, prontamente, sempre me ajudou em diversas situações, em especial nos momentos que exigiam edições tecnológicas.

À **minha família**, por estarem sempre comigo, me incentivando, acreditando que eu seria capaz, orando por mim, pedindo sabedoria e força. Especialmente aos meus amores mais próximos, **Antonio, Helena e Ederson**, agradeço mais uma vez e peço desculpas por, mesmo presente, ter estado tão ausente.

A todos que, mesmo não citados, estiveram comigo nesta viagem, **gratidão!**

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza. Projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades. Nessa travessia, pode reafirmar-se a identidade e a intolerância, simultaneamente à pluralidade e à tolerância. No mesmo curso da travessia, ao mesmo tempo que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades.

(Octavio Ianni)

RESUMO

GONÇALVES, Adriana Inocência. **Ensino colaborativo e formação continuada em serviço**: contribuições para práticas inclusivas. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

Esta pesquisa circunda a temática do ensino colaborativo e da formação continuada em serviço e suas contribuições para as práticas inclusivas. Ela emergiu da problemática evidente no distanciamento em relação às práticas realizadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino regular. O objetivo foi analisar as contribuições do ensino colaborativo no processo de formação continuada em serviço, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a superação do distanciamento evidenciado na problemática. Este estudo está fundamentado em teóricos que discutem a inclusão sob a perspectiva da abordagem social, no viés do Ensino Colaborativo, como: Capellini, Mendes, Rabelo, Vilaronga, Zanata, Zerbato, entre outros. Do ponto de vista da metodologia, esta pesquisa é de cunho teórico bibliográfico e de campo, de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa colaborativa. Os participantes somaram um total de 17 professoras da Rede Municipal de Araucária, Paraná, que atuam no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado. Para a coleta de dados, foi preenchido um questionário inicial de identificação do perfil pessoal e profissional e realizadas entrevistas semiestruturadas, considerando a investigação dos conhecimentos prévios acerca da temática e das demandas formativas indicadas pelos participantes. Os dados coletados foram organizados e explorados por meio da Análise Temática, de forma qualitativa e descritiva. O produto educacional disponibilizado constitui-se de um *e-book*, com caráter autoformativo. As evidências permitem pontuar que há a necessidade de formação continuada, visto que incidem reflexões sobre concepções, atitudes e estratégias, e explicitam que a modalidade de formação continuada em serviço ainda não tem a dimensão necessária. Constatou-se o reconhecimento da necessidade do trabalho colaborativo, o que ainda carece ser mais bem compreendido para ser implementado, o que pode possibilitar a ruptura com modelos biomédicos até então presentes nas concepções e nas atitudes de alguns dos participantes. Tal ruptura permite aos docentes reconsiderar atitudes e concepções e a consolidação da cultura inclusiva, também presentes no contexto pesquisado. Por fim, conclui-se que o reconhecimento da abordagem social acerca da deficiência, do ensino colaborativo, das expectativas sobre a aprendizagem dos alunos Público-alvo da Educação Especial está na colaboração da construção de práticas pedagógicas inclusivas consubstanciadas em estratégias universais de ensino.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino colaborativo. Atendimento Educacional Especializado e ensino comum. Formação em serviço.

ABSTRACT

GONÇALVES, Adriana Inocência. **Collaborative teaching and in-service training: contributions to inclusive practices.** 2022. 154 p. Thesis (Master's in Inclusive Education) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaguá, 2022.

This research surrounds the theme of collaborative education and in-service training and its contributions to inclusive practices. It emerged from the evident problem in the distancing in relation to the practices performed by the teachers of the Specialized Educational Service and teachers of regular education. The objective was to analyze the contributions of collaborative education in the process of in-service training, in view of the development of inclusive pedagogical practices and the overcoming of distancing evidenced in the problem. This study is based on theorists that discuss inclusion from the perspective of the social approach, in the collaborative education stance, such as: Capellini, Mendes, Rabelo, Vilaronga, Zanata, Zerbato, among others. From the point of view of the methodology, this is a bibliographic theoretical and field research, of qualitative approach, characterized as collaborative research. The participants were a total of 17 teachers from the Araucaria Municipal Network, state of Paraná, Brazil, who work in regular education and Specialized Educational Service. For data collection, an initial questionnaire for identification of the personal and professional profile was completed and semi-structured interviews were carried out, considering the investigation of prior knowledge about the theme and formative demands indicated by the participants. The data collected were organized and exploited through the Thematic Analysis, in a qualitative and descriptive manner. The educational product available is an e-book, with self-education character. Evidence allows to point out that there is a need for continuing training, as reflections on conceptions, attitudes and strategies are required, and explain that the modality of in-service training does not yet have the necessary dimension. It was observed the recognition of the need for collaborative work, which still lacks being better understood to be implemented, which can enable the disruption with biomedical models hitherto present in the conceptions and attitudes of some of the participants. Such disruption allows teachers to reconsider attitudes and conceptions and the consolidation of inclusive culture, also present in the context researched. Finally, it is concluded that the recognition of the social approach about disability, collaborative education, expectations on the learning of the target students of Special Education is the collaboration of the construction of inclusive pedagogical practices embodied in universal strategies of teaching.

Keywords: Inclusion. Collaborative teaching. Specialized Educational Service and common teaching. In-service training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saberes docentes do coensino	51
Figura 2 – Fatores necessários para o coensino.....	53
Figura 3 – Propostas de arranjos em coensino	60
Figura 4 – Mapa temático inicial, indicativos de extratos relevantes.....	71
Figura 5 – Mapa temático final.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras participantes	79
Gráfico 2 – Área de atuação: ensino comum e AEE	80
Gráfico 3 – Formação acadêmica das professoras participantes	80
Gráfico 4 – Titulação das professoras participantes: Pós-Graduação	81
Gráfico 5 – Quantidade de Pós-Graduação Latu Sensu das professoras participantes	81
Gráfico 6 – Tempo de atuação na Educação	83
Gráfico 7 – Tempo de atuação na Educação atendendo aluno PAEE.....	84
Gráfico 8 – Tempo de experiência no AEE.....	84
Gráfico 9 – Documentação pedagógica.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Legislação vigente que subsidia a formação docente.....	29
Quadro 2 – Estágios e componentes do coensino	48
Quadro 3 – Papéis e responsabilidades dos professores	58
Quadro 4 – Participantes da pesquisa e atuação	66
Quadro 5 – Tema de análise 1: Formação continuada em serviço como espaço-tempo de inclusão	73
Quadro 6 – Tema de análise 2: Ensino colaborativo: desconstruindo o planejamento e as práticas fragmentadas e compartimentadas	74
Quadro 7 – Tema de análise: Atitudes docentes: recebi um aluno PAEE e, agora? O que devo fazer?.....	75
Quadro 8 – Planilha descritiva para sistematização do questionário de identificação inicial dos participantes	147
Quadro 9 – Primeira sistematização dos dados das entrevistas.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AT	Análise Temática
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HA	Hora Atividade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PECS	<i>Picture Exchange Communication System</i>
Pneepei	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
Profei	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
Seduc-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEED-PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

TOD	Transtorno Opositor Desafiador
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unespar	Universidade Estadual do Paraná
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE	27
2.1.1 Formação docente inicial e continuada	30
2.1.2 Formação continuada em serviço	36
2.1.3 Formação para o aprimoramento das práticas inclusivas: a colaboração em pauta.....	39
2.2 ENSINO COLABORATIVO	45
2.2.1 Compreendendo o ensino colaborativo	46
2.2.2 Possibilidade de implementação	49
2.2.3 Aspectos legais e políticos da inclusão e relação com o ensino colaborativo.....	55
2.2.4 Papel dos professores no coensino e possibilidades de arranjos em sala de aula.....	58
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	61
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
3.2 O UNIVERSO E O CAMPO DA PESQUISA	65
3.3 PARTICIPANTES	66
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	67
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	69
3.6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	77
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	79
4.1 O PERFIL PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA	79
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COMO ESPAÇO-TEMPO DE INCLUSÃO.....	86
4.3 ENSINO COLABORATIVO: DESCONSTRUINDO O PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS FRAGMENTADAS E COMPARTIMENTADAS	95
4.4 ATITUDES DOCENTES: RECEBI UM ALUNO PAEE, E AGORA? O QUE DEVO FAZER?	108

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	136
ANEXO.....	149

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha trajetória na educação como professora ao ingressar no quadro próprio dos professores do município de Fazenda Rio Grande, Paraná (PR), no ano de 1998. Logo no primeiro ano, tive a experiência de trabalhar com um aluno com deficiência intelectual e Transtorno Opositor Desafiador (TOD)¹, incluso em uma turma da 1ª série, nomenclatura da época. Assim, com apenas 18 anos de idade, fui movida a buscar mais conhecimentos teóricos e metodológicos – tenho certeza de que ele foi o motivador para o início de minha trajetória na Educação Especial.

Minha primeira formação específica foi no decorrer do mesmo ano (1998). Ingressei e cursei o extinto curso Adicional em Deficiência Mental, promovido pelo Instituto de Educação do Paraná, na cidade de Curitiba/PR. A partir dessa formação, vieram muitas outras, e eu sempre imbuída a compreender e a contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse processo, fui percebendo a essência dos conhecimentos e dos subsídios para a transformação das atitudes, das ações e das práticas.

Meu ingresso formal na Educação Especial foi no ano de 1999, quando ingressei como professora auxiliar na Escola de Educação Especial Esperança de Vida, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) de Fazenda Rio Grande/PR. No ano de 2005, fui aprovada no concurso de Educação Especial promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), assumindo minha própria vaga do concurso municipal na referida escola. Nessa escola, além de atuar como professora, tive a oportunidade de atuar como pedagoga e diretora.

Mediante as mudanças na legislação, a escola precisou readequar-se e mudar a nomenclatura. Assim, hoje, tem o nome de Escola XVII de Janeiro – Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase I, na Modalidade de Educação Especial. Atualmente, atuo como professora 20 horas semanais, em uma turma de EJA. As demais 20 horas semanais, sou professora do quadro próprio do município de Araucária-PR, desde o ano de 2008. No referido município, já atuei na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino

¹ O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria – APA (2014, p. 462), define o TDO como “[...] um padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses”.

Fundamental e nas diversas áreas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sou, também, professora regente de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nessa trajetória, aprendi a olhar os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)² para além de suas deficiências e dificuldades, aprendi o quanto eles podem aprender, nos surpreender e nos ensinar. Já se foram aproximadamente 24 anos, e como já supracitado, ao transitar pelos diversos níveis e modalidades, tive a oportunidade de me especializar em algumas áreas (Educação Especial, Ética e Gestão de Pessoas, Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento), e inúmeros outros cursos afins. Entretanto, sentia a necessidade de ir além, de buscar novos conhecimentos, tendo em vista o aprimoramento das práticas até então desenvolvidas.

Ao ler o edital do processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), vislumbrei a oportunidade, vi que a base teórica disponibilizada pelo programa vinha ao encontro de tudo aquilo que sempre acreditei, vi que existiam pesquisas e estudos nacionais e internacionais que embasavam o ensino colaborativo entre os professores do AEE e os professores do ensino comum, vi que, desses estudos, emergiam inúmeras possibilidades concretas e assertivas para a implementação de práticas inclusivas. Ao vislumbrar essas possibilidades de aprendizagem, inscrevi-me. Recordo-me como se fosse hoje de cada fase do processo seletivo e cada alegria vivida. Tendo a aprovação final, iniciou-se uma nova fase trajetória profissional, a trajetória de pesquisadora, uma experiência inédita e cheia de desafios, de superação de limites e, sem dúvidas, de aprendizagens.

É com muita alegria que compartilho, com vocês, um pouco de tudo isso, sistematizado nesta dissertação.

² Segundo a legislação brasileira – Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 –, o atual PAEE é composto por pessoas com deficiências (deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência física, deficiência sensorial, deficiências múltiplas), transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

1 INTRODUÇÃO³

Esta pesquisa tem como temática investigar o ensino colaborativo para a formação continuada em serviço e suas contribuições para as práticas inclusivas, tendo como pressuposto a inclusão de todos os alunos, de modo especial os alunos PAEE, e oportunizar uma educação de qualidade, conferindo, a eles, não só o direito de acesso ao ensino regular, mas também a permanência, o reconhecimento do direito de estarem juntos, aprendendo e participando, independentemente de suas condições biopsicossociais.

Deixamos exposto que os alunos PAEE não são o público somente da Educação Especial, pois compreendemos que a responsabilidade educacional desses alunos compete a todos os professores e demais profissionais envolvidos⁴, na mesma direção que os serviços da Educação Especial podem se estender aos demais alunos, em uma perspectiva colaborativa (FONSECA, 2021).

Conforme Cabral (2021, p. 154), há um “[...] contrassenso entre a expressão ‘Público-Alvo da Educação Especial’ [...]”, assumida na legislação, na produção científica nacional e na própria concepção de acessibilidade. Segundo o autor, há de considerar-se a necessidade de ressignificar o contexto, pois todos os alunos têm direitos a uma educação de qualidade. Contudo, romper com esses contrassensos exige uma predisposição dos atores envolvidos em (re)conhecer e em (des)construir suas concepções, as quais, muitas vezes, concebem “[...] a inclusão como uma utopia político-social [...]” (CABRAL, 2021, p. 155).

Para tanto, é preciso reconhecermos os limites encontrados nos sistemas educacionais e o distanciamento ainda existente entre as práticas realizadas por todos os envolvidos nesse processo. Ao reconhecer esses limites, é preciso buscar novas estratégias formativas e práticas, tendo em vista atender a diversidade desse público. Essa busca requer de todos uma reflexão acerca de sua função, de sua formação, de suas ações e de suas concepções, seja atuando no AEE, seja no ensino comum.

Nesse sentido, o ensino colaborativo vem sendo indicado como uma estratégia promissora, mas desafiadora, pois exige um trabalho em equipe, de corresponsabilidade e de formação continuada. Diversas pesquisas, estudos e

³ Neste texto introdutório, será usado o verbo, em dados momentos, no pessoal.

⁴ No decorrer desta dissertação, os demais profissionais envolvidos dizem respeito aos diretores, aos pedagogos, ao pessoal dos serviços administrativos, dos serviços gerais, aos inspetores, ao pessoal de apoio, entre outros conforme o contexto.

experiências têm apresentado as contribuições desse trabalho em parceria. Destacamos, a seguir, algumas referências internacionais e nacionais: Internacionais: Archer e Hughes (2010); Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009); Gately e Gately Jr. (2001); Nougaret, Scruggs e Mastropieri (2005); Todd (2007); Nacionais: Capellini e Zerbato (2019); Capellini (2004); Mendes (2006, 2008); Mendes, Almeida e Toyoda, (2011); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Rabelo (2012, 2016); Silva (2020); Vilaronga (2014); Zanata (2004), entre outros teóricos. Os referidos estudos, as pesquisas e as experiências supracitados apontam que o ensino colaborativo contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos e potencializam, significativamente, o processo de inclusão. Entretanto, é necessário que essa prática seja compreendida.

Vilaronga e Mendes (2014) apontam que essa proposta já vem sendo implementada em alguns países, com significativa relevância. Nessa direção, destacamos que, no Brasil, essa prática se encontra em fase de experimentação, com indicativos de sucesso, conforme assinalam Marin e Braun (2013), ao afirmarem que, no ensino colaborativo, há uma articulação de saberes entre os professores, em que cada um com seus conhecimentos contribui para a efetivação da aprendizagem dos alunos PAEE, considerando suas especificidades. Para as autoras, professores do AEE e professores do ensino comum, juntos podem fazer os ajustes e as adequações curriculares, de modo a planejar e a elaborar recursos e estratégias metodológicas.

Vilaronga e Mendes (2017) afirmam que, embora haja inúmeros indicativos de êxito do ensino colaborativo, é importante assinalar que sua implementação não é tarefa fácil, visto que exige dos envolvidos voluntarismos, habilidade de comunicação e relação interpessoal, o que nem sempre é um processo natural; precisa, assim, ser instigado e desenvolvido.

As dificuldades para a implementação do ensino colaborativo consistem em uma das inquietações que permeiam a minha atuação docente, pois, em minha trajetória profissional, ao atuar tanto no ensino comum como no AEE, percebo um distanciamento entre nós professores, evidenciando a fragmentação entre o trabalho da atividade docente. Nesse processo fragmentado, em meu cotidiano, identifico situações e discursos como: “essa é a função do professor do atendimento especializado”, “essa é função do professor do ensino regular”, “meu trabalho é com jogos, lúdico, produção de materiais”, “meu trabalho é alfabetizar”. Com essas concepções, as poucas interações e mediações acontecem meramente para cumprir

protocolos, de forma esporádica, ou quando o “problema” já se agravou, deixando consequências negativas entre os envolvidos, comprometendo os processos de ensino e de aprendizagem, gerando desgastes e frustrações entre os envolvidos.

Observamos que as mediações e as conversas são insuficientes. Agregamos, ainda, o distanciamento das formações ofertadas pela mantenedora, pois, geralmente, são organizadas por grupos distintos (grupos de professores do AEE e grupos de professores do ensino comum). Tais situações prejudicam as trocas de experiências, de vivências, e acentuam as dificuldades encontradas nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno PAEE.

Esse contexto precisa ser repensado, visto que o AEE não pode ser concebido como um serviço à parte, paralelo ao ensino regular. Conforme Glat (2018), essa fragmentação é confirmada em estudos e pesquisas, os quais apontam que a escolarização de educandos com deficiências incluídos no ensino regular continua. De acordo com a autora, na maioria dos casos, é considerada uma responsabilidade quase que exclusiva dos professores do AEE. Nos contextos inclusivos, os profissionais enfrentam dificuldades em estabelecer parcerias e desenvolver práticas de forma colaborativa, o que exige uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares, aproximando-os.

Até então, muitas podem ser as variáveis que conduzem a esse distanciamento: pessoais, profissionais e condições de formação. No decorrer da trajetória profissional, os professores constroem crenças e expectativas em relação à sua função e ao desempenho de seus alunos. Assim, ao emergirem as dificuldades e os desafios, emerge, também, a necessidade de busca de conhecimentos e de informações. Nesse sentido, a formação continuada permite a reflexão entre teoria e prática com vistas a uma nova prática, no intuito de superar o ponto de vista imediato, abstrato e unilateral, unir conscientemente pensamento e ação, sair da cotidianidade e ascender ao planejamento e à reflexão.

No contexto educacional, os professores e todos os demais profissionais que atuam nos contextos educacionais precisam perceber que seus atos devem ser conscientes e intencionais, o que exige uma elevada consciência de sua prática, posto que a problematidade e a falta de clareza de suas ações podem conduzir a ineficiências de seu trabalho. Fica exposto, desse modo, que a consciência desejada é a consciência interessada no bem comum, a todos os alunos, bem como o direito à aprendizagem. Para Vásquez (1977), é preciso existir uma coerência entre o ponto de

partida (a intenção originária) e o ponto de chegada (o produto), e “[...] as intenções não plasmadas – por melhores que sejam – não contam” (VÁZQUEZ, 1977, p. 319).

Nessa direção, compreendemos que é urgente qualificar as práticas, desde o seu planejamento inicial, do seu desenvolvimento e da sua avaliação, só assim elas se tornam significativas e transformadoras. Rabelo (2016) corrobora essa ideia ao afirmar que a práxis, como alteração das práticas, não está dada naturalmente; desse modo, é necessário que formações continuadas sejam desenvolvidas em espaços criativos, problematizadores, que coloquem o professor na condição de sujeito pensante, que reflete criticamente, que constrói propostas didáticas, intervém, avalia e reconstrói o processo pedagógico.

Nesse contexto, a formação continuada ganha significado. Em Barbosa e Fernandes (2018), constatamos a existência da convergência entre a formação continuada e o professor reflexivo. Essa convergência é resultante do foco central da prática pedagógica e de sua episteme, conforme apontam Gatti (2020), Martins (2015), Zeichner (2008) e outros autores.

A formação continuada é considerada um espaço-tempo de oportunidades para que todos os professores e demais profissionais envolvidos possam se autoconhecer, redescobrir novas possibilidades, romper com paradigmas que limitam suas ações e suas práticas, as quais, muitas vezes, foram demarcadas por fronteiras que legitimam discursos. No âmbito desta pesquisa, entendemos que a formação continuada propiciada pelas relações colaborativas pode auxiliar na busca de novas metodologias, ações e práticas inclusivas.

Com as práticas formativas, a implementação do ensino colaborativo acontecerá gradativamente, a desmistificação de inverdades impostas que reforçam dualidades entre a responsabilidade do professor do AEE e do professor do ensino comum, as quais são frutos da falta de conhecimento e de sensibilidade (VIEIRA; OMOTE, 2017).

De acordo com Mendes (2008), a ideia de colaboração deve ser considerada, hoje, a chave de efetivação do movimento de inclusão. Esse movimento foi impulsionado, especialmente, a partir da década de 1990, quando organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial (BM) instituíram uma agenda internacional para discussão da

Educação Especial no âmbito mundial e promoveram: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁵, em 1990; a Declaração de Salamanca⁶, 1994; a Convenção da Guatemala⁷, em 1999; o Compromisso de Dakar⁸, em 2000; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência⁹, em 2007. Conforme Barbosa, Fialho e Machado (2018), dessas conferências, emergiram declarações e recomendações que os países signatários precisam adequar às suas políticas, leis e diretrizes, reestruturando todo o sistema educacional, com vistas a incluir a todos, emergindo, assim, um campo fértil de investimentos.

Considerando ser o Brasil signatário desses movimentos, é fundamental compreendermos os aspectos históricos, políticos e ideológicos que determinam todo esse processo educacional inclusivo, o qual exige de todos os professores profissionais envolvidos um compromisso ético, em busca da garantia dos direitos de todas as pessoas, independentemente de suas condições, que historicamente foram marginalizadas e excluídas dos espaços sociais, como a escola (BEZERRA; ARAUJO, 2013).

Observamos que, a partir dessas declarações, afloraram os discursos esperançosos e salvacionistas, forjando-se um projeto político ideológico, atribuindo à educação a resolução dos problemas sociais, apontando a ela uma sobrecarga de atribuições, enquanto ações contraditórias e reprodutivistas se propagaram em larga escala sem terem sido dialeticamente refletidas e estudadas.

Inúmeras leis foram elaboradas e promulgadas: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução N° 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001); as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, instituídas pela Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009); o Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispôs sobre a Educação Especial, o AEE (BRASIL, 2011); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei N° 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a),

⁵ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

⁶ Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994.

⁷ Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, na cidade da Guatemala, na Guatemala, em 28 de maio de 1999.

⁸ Compromisso de Dakar – Educação para todos, em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000.

⁹ Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, Estados Unidos, em 30 de março de 2007.

entre outras.

Nesse viés, há a necessidade de observarmos, com muito zelo, o contexto educacional e os profissionais envolvidos nesse processo, de forma especial os professores, sejam eles do AEE, sejam das classes comuns. Nesse contexto, Glat (2018) ressalta que, para fazer frente às atuais expectativas propostas pela legislação, mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, é preciso desconstruirmos a visão estereotipada sobre a inclusão, indo além da criação de um modelo teórico conceitual. É preciso reconfigurarmos, sobretudo, a subjetividade da função docente, sua identidade, em busca de compreender quem são os profissionais responsáveis pela promoção da humanização e da socialização do conhecimento historicamente constituído.

Mantoan (2003) enfatiza que, para a consecução dessa mudança educacional, cercada de incertezas e de inseguranças, é necessária a ousadia na busca do novo para o bem comum. Isso suscita a necessidade de rupturas com os pensamentos que recortam a realidade, dividem em normais e diferentes, professores especializados e professores do ensino regular. Sem essa ruptura, a lógica das lacunas e incompletudes é certa, e o determinismo formaliza e reduz as possibilidades, ignorando o que é subjetivo, afetivo e criador.

No viés da colaboração, os professores do AEE e os professores do ensino comum poderão assumir o protagonismo de uma nova cultura educacional inclusiva, tendo mais possibilidades de interação e de reflexões, deixando de exercer sua função de forma individual. De forma colaborativa, poderão formar-se juntos, estudar, planejar, elaborar estratégias metodológicas, produzir materiais, avaliar as práticas, repensar as ações.

Partindo desses pressupostos e dessas inquietações, delineamos a seguinte questão de pesquisa: **Em que medida o ensino colaborativo pode contribuir para a consolidação das práticas inclusivas?**

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Analisar as contribuições do ensino colaborativo no processo de formação continuada em serviço, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para tanto, os objetivos específicos estão delineados da seguinte forma:

- ✓ Discutir sobre as implicações no processo formativo em serviço para a inclusão

escolar.

- ✓ Compreender a relação entre o processo de formação continuada em serviço, ensino colaborativo e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.
- ✓ Identificar a relevância do ensino colaborativo, com vistas à promoção de práticas pedagógicas inclusivas, rompendo com paradigmas que fragmentam os serviços educacionais.
- ✓ Disponibilizar um e-book autoformativo, contribuindo com o processo inclusivo.

Esta pesquisa consolidou-se por seu caráter teórico bibliográfico e de campo, com pressupostos colaborativos de cunho reflexivo com a abordagem de análises qualitativa. Reconhecemos que, no enfoque qualitativo, há uma maior oportunidade de investigarmos os pressupostos levantados em relação ao ensino colaborativo, à formação docente e às práticas inclusivas.

Primamos pela abordagem colaborativa, de cunho reflexivo, levando em conta a contribuição dos participantes e as reflexões fomentadas nessa trajetória, sendo possível articular o processo investigativo com a formação docente, propiciando uma aproximação entre pesquisadores e participantes, de acordo com Desgagné (2007), Ibiapina (2016), Magalhães e Fidalgo (2011), entre outros teóricos. O método de análise de dados utilizado baseou-se nas técnicas da Análise Temática (AT), a qual tem em vista compreender os fenômenos a partir das perspectivas dos participantes, baseada nos dados coletados, sustentados pela profundidade e pelo engajamento (CLARKE, 2017). Nessa direção, esta pesquisa foi desenhada tendo a participação de 17 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes no ensino comum e no AEE, da Rede Municipal de Educação do município de Araucária-PR.

Tendo em vista a consecução dos objetivos, a redação deste estudo foi organizada em cinco seções sequenciadas. A primeira seção trata desta Introdução. A segunda seção versa sobre a fundamentação teórica, subdividida em duas partes, a saber: formação docente e seus desdobramentos, sendo feita, inicialmente, uma contextualização da temática; na sequência, abordamos suas especificidades: formação inicial, formação continuada, formação continuada em serviço, e, por fim, formação para o aprimoramento das práticas inclusivas, tendo a colaboração em pauta. Abordamos, ainda, a relevância da formação docente para o processo inclusivo, seu potencial de encorajamento para a ruptura com mitos, estigmas e preconceitos. Partimos, então, para o ensino colaborativo, seus indicativos apontados na legislação brasileira e na política nacional inclusiva, seus subsídios teóricos, suas

possibilidades de implementação e o papel dos envolvidos.

Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, em busca de pontuar os aspectos teórico-metodológicos que a fundamentaram. Ademais, descrevemos o universo e o campo da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coletas de dados, os procedimentos de coleta de dados e a proposta do produto educacional.

Na quarta seção, apresentamos a análise e a discussão dos dados. Discorremos sobre o perfil profissional e a relação com a temática e as análises dos temas: Formação continuada em serviço como espaço-tempo de inclusão; Ensino colaborativo: desconstruindo o planejamento e as práticas fragmentadas e compartimentadas; Atitudes docentes: recebi um aluno PAEE, e agora? O que devo fazer?

Para fechar as análises, foram tecidas, na quinta e na última seção, as considerações finais, com suas conclusões provisórias. Ficou evidente a necessidade de formação continuada, uma vez que é, nesse processo, que as concepções e as atitudes podem ser repensadas. No que se refere à formação docente em serviço, pudemos constatar que sua implementação ainda não é vivenciada no contexto, prevalecendo as formações oferecidas pela mantenedora e aquelas de interesse pessoal fora do horário de trabalho.

No que se refere ao trabalho colaborativo, há o reconhecimento de sua necessidade; entretanto, seus subsídios e suas bases precisam ser mais bem compreendidos, para que o trabalho colaborativo seja implementado de forma mais assertiva, rompendo, assim, com a fragmentação dos serviços entre ensino comum e AEE. Dessa forma, ao receber-se um aluno PAEE, todos podem ter atitudes inclusivas, acolher o aluno PAEE, a partir de suas necessidades, perceber as deficiências em uma abordagem social, em uma perspectiva de corresponsabilidade pela aprendizagem, consolidando, assim, as práticas pedagógicas inclusivas, mediante estratégias universais de ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção traz os fundamentos teóricos que elucidaram o entendimento dos conceitos base desta pesquisa: formação docente e ensino colaborativo. As subseções foram organizadas a partir das necessidades fundantes no decorrer do trajeto percorrido deste estudo.

Inicialmente, apresentamos aspectos gerais referentes à formação docente e a alguns dispositivos legais vigentes que direcionam tal formação. No que tange à formação docente, discorremos sobre a fase inicial e continuada, com destaque para a modalidade da formação docente em serviço como possibilidade de engajamento direcionado ao processo de ensino colaborativo, o qual, conseqüentemente, permite o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Na sequência, versamos sobre a relação do ensino colaborativo com os aspectos legais e políticos da inclusão vigentes, seus conceitos, suas possibilidades de implementação e o papel dos envolvidos nesse processo. Não temos a pretensão de esgotar os fundamentos sobre o ensino colaborativo, pelo fato do espaço-tempo desta dissertação e pela própria dinâmica do conhecimento.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente, a inclusão educacional é um imperativo ético essencial para atender à diversidade, o que exige de todos uma elevada consciência de sua prática. Fica exposto que a consciência desejada é aquela interessada na aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, é fulcral o reconhecimento da importância da formação docente. Destarte, a problematidade que envolve a temática precisa ser pauta de reflexões, atentando para a necessidade de qualidade no trabalho docente.

O termo “formação” está vinculado à ideia de: “1 - Modo pelo qual alguma coisa se forma [...]. 2 – Conjunto de conhecimentos que se deve adquirir para o desempenho de uma profissão, de um encargo” (FERREIRA, 2011, p. 236). O termo vinculado ao exercício da função docente ganha dimensões humanas nesse esclarecimento. Martins (2010) afirma que todo o processo formativo está imbricado ao resultado de seu trabalho e às condições histórico-sociais das quais sucede. Nessa perspectiva, não podemos perder de vista que o resultado do trabalho docente é a humanização das pessoas, o que depende da mediação e da humanidade do professor. Para

Martins (2015), o trabalho educativo pressupõe um homem diante de outro homem, o que exige uma clareza conceitual e pedagógica de sua ação, o que dimana, sobretudo, do processo de formação docente. Pryjma e Winkeler (2014) corroboram ao vincularem a formação docente ao princípio de qualificar professores para o exercício profissional, para o ato de humanizar as pessoas. Para tanto, esse ato precioso exige a proposição e o desenvolvimento de práticas significativas e inclusivas, tarefa difícil e complexa.

Conforme Schlünzen Junior, Oliveira e Schlünzen (2020), os princípios e as diretrizes de uma educação inclusiva exigem novas metodologias de ensinar e de organizar o contexto educacional, tendo em vista o desenvolvimento de novas práticas inclusivas. Entretanto, atuar pedagogicamente, considerando esses princípios e essas diretrizes, exige de todos os envolvidos um compromisso permanente na busca de uma educação de qualidade. Tal movimento demanda uma base teórico-metodológica muito bem articulada e incorporada às realidades práticas.

Nessa acepção, Libâneo (2015) contribui ao apontar a importância e a necessidade de mais reflexões e pesquisas sobre a temática e suas fragilidades, que, muitas vezes, dissociam conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Desse modo, há fragilidades das formações ao articularem os conhecimentos específicos/curriculares às metodologias adequadas para a efetivação do ensino na prática.

Gatti (2014) indica que alguns dos fatores que contribuem para a fragilidade do processo de formação docente no Brasil advêm da obrigatoriedade de educação tardia, do crescimento populacional e da expansão das redes de ensino. Nesse aspecto, o processo formativo não tem dado conta de atender às demandas, o que tem sido um grande desafio para as políticas educacionais.

São notórios os avanços legais no que tange às políticas de formação docente no país, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim sendo, destacamos, a seguir, algumas das normatizações legais em vigência; entretanto, há, ainda, uma distância entre determinação legal e política pública proposta para a exequibilidade. Com base nessa compreensão, optamos por apresentar, no Quadro 1 que segue, algumas das leis e das normativas que direcionam a um ensino de qualidade em todos os níveis e modalidades da educação nacional.

Quadro 1 – Legislação vigente que subsidia a formação docente

Lei/Normativa	O que institui/define/propõe?	Exequibilidade
Constituição Federal de 1988.	Em seu Art. 205, define que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 137).	Em execução. (Este artigo é fulcral para a educação; dele emerge a grande maioria das leis educacionais nacionais.)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Em seu, Art. 62, institui a obrigatoriedade da formação e determina, no § 1º, a responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios “[...] em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996, n.p.).	Em execução. (Confere a organização político-administrativa, a responsabilidade formativa. Todos são, assim, corresponsáveis).
Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação.	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que dedica quatro (15, 16, 17 e 18) das suas 20 metas à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de docentes (BRASIL, 2014).	Em execução e andamento.
Resolução CNE/CP ¹⁰ Nº 2, de 1º de julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015b).	Em execução
Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a).	Em execução. (Capítulo IV, do direito à educação. Art. 28. X – Determina a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015a, n. p.).
Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016).	Em execução.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).	Em execução.

(continua)

¹⁰ CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

(conclusão)

Lei/Normativa	O que institui/define/propõe?	Exequibilidade
Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Na referida resolução, são dispostas as competências indicadas na BNC-Formação continuada, considerando o que é exigido ao professor: conhecimento dos saberes constituídos, metodologias de ensino, processos de aprendizagem e da produção cultural local e global (BRASIL, 2020).	Em execução.

Fonte: A autora (2022).

Tendo em mente os amparos legais supracitados e os inúmeros desafios para sua exequibilidade, é assertivo compreendermos melhor o valor do processo formativo e os momentos que o compõem, tendo muita clareza que sua execução na prática exige, além das políticas públicas que as implementam, a atitude do querer dos envolvidos. Assim sendo, optamos por conceituar a formação docente inicial e continuada, destacando uma das suas modalidades: a formação docente em serviço e a sua iminência, considerando o desenvolvimento do ensino colaborativo para as práticas inclusivas.

2.1.1 Formação docente inicial e continuada

Iniciamos esta subseção fazendo menção à referência de Ibiapina e Ferreira (2005), pois, para as autoras, os primeiros contatos com a função docente começam bem antes dos processos formativos formais instituídos para tal. Essa relação tem início logo nos primeiros anos da Educação Básica, a partir dos primeiros contatos com os primeiros professores. Formam-se, ali, os primeiros ideais do que é ser professor. E, assim, no decorrer da trajetória escolar, vão se construindo imagens das ações docentes, as quais podem atrair o interesse e o desejo para o exercício da profissão. Entretanto, essas percepções são insuficientes devido às dimensões e às exigências para o exercício da função.

Para Pryjma e Winkeler (2014), a formação inicial configura-se como um processo de aquisição de capacidades humanas e sociais necessárias para a condução da atividade docente, do trabalho em equipe, do domínio de conteúdos, da didática e da reflexão sobre os valores. Gatti (2013) corrobora ao afirmar a relevância

social da formação inicial, base dos subsídios teóricos e metodológicos que alicerçarão a trajetória profissional do professor, fase fulcral para o desenvolvimento das ações e das práticas a serem desenvolvidas, constituindo um setor vital e nevrálgico para a sociedade. Todavia, Nóvoa (2019) aponta que, no decurso da história, a formação inicial dos professores foi vista com indiferença pela sociedade e pelas universidades, contrariando outras profissões (Teologia, Direito, Medicina). Conforme o autor: “No que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior” (NÓVOA, 2019, p. 8).

No contexto educacional brasileiro, a formação inicial dos professores pode ser promovida em nível médio técnico ou em nível superior e tem como incumbência possibilitar a aquisição dos saberes necessários ao exercício da função docente, conforme afirmam Pimenta (1999), Saviani (1996), Tardif (2005), entre outros. Para Pimenta (1999), os saberes da docência envolvem: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Saviani (1996) categoriza os saberes em: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular. Tardif (2005), por sua vez, aborda o pluralismo que envolve o saber profissional dos professores, indo além dos saberes disciplinares e cognitivos, a saber: saberes pessoais, saberes acadêmicos anteriores, saberes provenientes da formação profissional docente, saberes provenientes dos programas formativos e saberes provenientes da própria prática e socialização profissional.

Conforme Mota, Prado e Pina (2008), o saber docente é constituído no decorrer da trajetória pessoal e profissional dos professores, os quais precisam gradativamente ultrapassar os limites de sua relação com o conhecimento, ampliando-os em saberes, premissas de possibilidades dentro dos vínculos e das limitações pessoais e contextuais. Para os autores, esse movimento de produção e de construção (e desconstrução) implica construir e desconstruir práticas e crenças, verdades e realidades.

[...] é um dos caminhos que possibilita ao professor tornar-se um sujeito autônomo, e não um mero cumpridor de tarefas, sendo capaz de romper com análises e práticas aplicacionistas e reducionistas, com os imperativos da racionalidade técnica, instigando assim, uma postura investigativa e reflexiva diante do seu ofício. É esse status do trabalho docente que dá suporte a construção de práticas significativas no seio do processo educativo nas

escolas tomadas a partir de um contexto da realidade do local de trabalho. (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 131).

Os saberes docentes subsidiam as práticas pedagógicas, as quais precisam conferir ao profissional licenciado habilidades para gerenciar as competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (BRASIL, 2018), bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação. Na BNC-Formação – Resolução CNE/CP Nº 2/2019 (BRASIL, 2019) –, são dispostas as competências gerais, considerando três dimensões as quais são independentes, porém integram e complementam a ação docente, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, descritas, individualmente, no Art. 4º da Resolução:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p. 2).

Ao refletir sobre cada competência exigida para a formação inicial, evidencia-se a dimensão de cada uma, todas extremamente necessárias para o desempenho da função docente. No entanto, é preciso observarmos, com muito zelo, se as instituições formadoras e as universidades estão preparadas para oferecer os subsídios teórico-metodológicos necessários para cada uma. Não sendo suficientes os subsídios, a qualidade na formação inicial pode ficar comprometida e, dessa maneira, os prejuízos recaem sobre o futuro professor. É preciso, por conseguinte, remeter-se a um novo paradigma em relação ao processo formativo inicial. Faz-se necessário que as diretrizes curriculares sejam revistas, levando em conta uma maior

articulação com as exigências contemporâneas. Essa deve ser uma preocupação tanto dos cursos profissionalizantes em nível médio como das graduações em licenciaturas.

Os conteúdos teóricos/acadêmicos precisam ter relação com as atividades práticas, de modo que os futuros professores possam imbuir-se, desde o princípio, da finalidade de sua função, tendo consciência de suas futuras ações. “A atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com a finalidade, e essa só existe através do homem, como produto de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 189).

Nesse viés, é preciso ter clareza, desde o início, da escolha da profissão, tendo em vista maior compromisso e envolvimento, fatores indispensáveis para o desenvolvimento da função docente e, de modo particular, para a proposição de práticas inclusivas, que atendam à diversidade. Para Gatti (2013):

Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2013, p. 53).

No entanto, há de considerarmos que o alcance desse novo paradigma educacional, além do compromisso e do envolvimento dos professores, deve reportar às condições institucionais de trabalho. Conforme André (2015):

Não há dúvida que o professor tem um papel importante no sucesso da aprendizagem, mas há outros fatores, muito fortes, que concorrem para uma educação de qualidade, tais como os recursos disponíveis nas escolas; o tipo de organização do trabalho escolar, uma equipe gestora que propicie suporte físico, pedagógico, emocional aos docentes; salários dignos, condições de trabalho adequadas; carreira atrativa, um conjunto de condições que deve fazer parte de políticas de apoio aos docentes. (ANDRÉ, 2015, p. 35).

O processo de formação docente deve, porém, integrar o projeto de vida do professor, conferindo valor e sentido à sua prática. Nessa linha de entendimento, a formação inicial precisa ser continuada, na asserção que é, durante a trajetória, que a identidade pessoal-profissional vai se constituindo, e as reflexões sobre as práticas desenvolvidas vão sendo feitas.

A formação continuada configura-se como um processo permanente de aprendizagens, atentando para a aquisição dos saberes e dos conhecimentos necessários para a realização das atividades docentes e o desenvolvimento das práticas, as quais precisam estar alicerçadas aos princípios inclusivos, visando a

promoção da aprendizagem a todos os alunos. Nessa perspectiva, Rabelo (2012) afirma:

De um modo geral, as formações continuadas podem se dar por iniciativas pessoais e/ou institucionais, podendo ser estas últimas, coletivas quando se envolve grupos ou individuais – um curso de especialização, por exemplo. As formações continuadas englobam cursos de atualização, capacitação, aperfeiçoamento, especializações e participações em eventos, palestras, congressos, oficinas que assumam o objetivo de contribuir com o aprimoramento dos conhecimentos [para a] atuação do professor como intelectual inserido em uma sociedade e um profissional da educação que busca constantemente [a] melhoria de sua prática pedagógica. (RABELO, 2012, p. 41).

Rabelo (2016) aponta que a formação continuada tem uma razão de ser e deve sobrepor a ideia equivocada e enganosa de resolver os problemas advindos das fragilidades da formação inicial e suas lacunas, não podendo ser vista como compensatória, restringindo seu potencial. A formação continuada contribui significativamente para o aprimoramento das práticas, com efeitos positivos para o ensino e a aprendizagem qualificados a todos os alunos.

A formação continuada deve ser, assim, vista como um caminho para reflexões e redirecionamentos, permitindo a articulação entre teoria e prática, de forma a superar o ponto de vista imediato, abstrato e unilateral, unindo, conscientemente, pensamento e ação. “A reflexão suscitada num coletivo pensante e criativo de professores em processos de aprendizagens/formação é uma experiência rica de trocas intersubjetivas – entre os pares e professores/pesquisadores mediadores” (RABELO, 2016, p. 61). Salles (2004) lembra que a formação continuada se estende para além dos muros das universidades e das escolas, pois ela ocorre nas lutas democráticas e sindicais, no contexto familiar, no tempo livre de lazer e de fruição estética, entre outros.

Sob o ângulo legal, o Art. 4º da Resolução CNE/CP Nº 1/2020 define a formação continuada:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, p. 2).

Nessa acepção, é indubitável a importância da formação continuada, imprescindível no contexto educacional brasileiro. Ser professor não é uma tarefa que se perfaz em transmitir conteúdos fragmentados, visto que a “[...] escola assenta num

contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral” (NÓVOA, 2019, p. 3).

Para tanto, os processos formativos precisam instigar a reflexão em relação às práticas desenvolvidas. Zeichner (2008) contribui ao descrever que as práticas reflexivas envolvem o reconhecimento de que os professores devem exercer um papel ativo na formulação dos propósitos e das finalidades de seu trabalho durante todo o exercício da profissão, estando intrinsecamente atrelado ao exercício do trabalho colaborativo desenvolvido com o outro e a produção de conhecimentos novos. O autor afirma, ainda, que ensino não é papel exclusivo das universidades e atribui a importância da participação ativa dos professores para a produção de novos conhecimentos. Segundo o pesquisador:

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Outro ponto apontado por Zeichner (2008) é a pouca ênfase dada às reflexões sobre a prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente, em que um sustenta o crescimento do outro. Para o autor: “Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Destarte, tendo em vista as considerações supracitadas, é emergente a busca de novas possibilidades formativas. Acreditamos que uma delas seja a formação continuada em serviço. Esta ganha destaque, nesta pesquisa, pela compreensão que temos de que o lócus da escola é espaço por excelência de formação continuada em contexto da prática. Cumpre destacarmos o estabelecido nos documentos normativos os quais referendam, dentre outros aspectos, a importância da formação em serviço no que tange às competências que se articulam, por um lado, ao aprimoramento profissional pessoal, e, por outro lado, ao aprimoramento das práticas voltadas aos atendimentos às demandas da educação inclusiva.

2.1.2 Formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço é uma modalidade da formação continuada. Para Caramori (2014), esse tipo de formação configura-se como

[...] formação oferecida para professores atuantes e que, em sua implementação, traz à tona temas relevantes do cotidiano escolar para a prática docente, favorecendo a reflexão do professor sobre seu trabalho, o aprimoramento e a modificação de sua atuação. (CARAMORI, 2014, p. 61).

Para a autora, nessa modalidade, os professores tornam-se sujeitos do próprio processo de conhecimento, e sua prática cotidiana é tomada como pano de fundo. Nesse sentido, o foco das aprendizagens advém das vivências reais, contextualizadas com as necessidades diárias.

Na legislação vigente, essa modalidade está descrita no Capítulo IV da Resolução CNE/CP Nº 1/2020, amparada por quatro artigos, a saber:

Art. 11. As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Art. 14. A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2020, p. 6).

Considerando a eminência dessa modalidade formativa, é evidente que os desafios são proporcionais; entretanto, é imprescindível valer-se de seus pressupostos. Conforme Nóvoa (2017), o eixo de qualquer formação profissional é o contato com a profissão, o conhecimento e a socialização em um determinado universo profissional. Para o autor, não é possível formar médicos sem a vivência em instituições de saúde. Além disso,

[...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares [...]. Há de se reconhecer devidamente a função formadora do professor. Hoje, sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas

qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos. (NÓVOA, 2017, p. 1122-1123).

Nessa direção, a formação continuada em serviço permite ressignificar o trabalho pedagógico. Por meio da relação colaborativa entre os pares, é possível analisar suas práticas desenvolvidas; assim, os professores colocam-se na condição de pesquisadores e de organizadores de sua formação. Para Capellini (2004):

Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem, apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos. (CAPELLINI, 2004, p. 70).

Na compreensão de Fonseca (2021), a formação continuada em serviço deve acontecer nos momentos disponibilizados pelos órgãos superiores, tempo propício para reflexões sobre a atuação docente, justamente para estar envolvido com o seu contexto social e político.

Um dos momentos privilegiados para a formação continuada em serviço é a hora atividade (HA). Conforme o Art. 2º, §4º, da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a, n.p.). O outro 1/3 da carga horária, que corresponde a 33,33% da jornada de trabalho, será destinada a atividades de estudos, de formações, de planejamento e de avaliação.

Davis *et al.* (2011), pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, descrevem a escola como locus de formação continuada e permanente. As autoras apontam que, nos locais de serviço/trabalho, a formação continuada ocorre de forma fecunda e privilegiada e que, por meio das relações diárias, as indagações são respondidas e as práticas são repensadas.

Conforme Davis *et al.* (2011), nessa perspectiva formativa, os resultados são promissores, visto que é atribuído maior comprometimento aos professores, os quais gradativamente são instigados à inovação e à mudança, construindo comunidades de aprendizagens e, em consequência, aprendem a negociar os conflitos, evitando os acordos rápidos e simplistas. Desse modo, os docentes podem desenvolver a sensibilidade política, ética, conhecer o macro contexto em que atuam, suas iniquidades e suas disfunções. Entretanto, para que esse processo de formação seja incorporado à cultura escolar, são necessários o incentivo e o apoio da gestão e da

mantenedora, as quais podem propiciar parcerias com universidades e instituições. “Só atuando em conjunto, torna-se possível formar culturas institucionais nas escolas que ofereçam apoio a professores diferentes em diferentes momentos do ciclo profissional” (DAVIS *et al.*, 2011, p. 833).

Nóvoa (2019) afirma:

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados [...]. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2019, p. 11, grifo do autor).

Na escora dessa prerrogativa, tendo em vista os benefícios da formação em serviço e seus impactos positivos, discorreremos, a seguir, sobre a implementação dessa modalidade formativa sob a perspectiva da colaboração, descrita na Resolução CNE/CP N° 1/2020, em seu Art. 7º:

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo. (BRASIL, 2020, p. 5).

No que tange a este estudo, trata-se dos benefícios formativos advindos da colaboração entre os professores do AEE e os professores do ensino comum, levando em conta a fundamental importância desses profissionais para a implementação de práticas inclusivas. De acordo com Lanuti e Mantoan (2021):

A inclusão escolar nos ensina, a cada dia, que a aprendizagem do que nos falta sobrevém aos encontros com o outro, que não conseguimos desvendar; ela é essencialmente ativa e mobilizadora, pois o confronto com a alteridade, que nos deixa perplexos, constitui o momento ideal de aprender o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida, pelo desejo de enfrentar o desconhecido. (LANUTI; MANTOAN, 2021, p. 63).

Nessa perspectiva, é fundamental considerarmos a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada durante o processo formativo em serviço, de modo a possibilitar a ressignificação das atitudes e os saberes docentes, tendo a colaboração como aliada nesse percurso.

2.1.3 Formação para o aprimoramento das práticas inclusivas: a colaboração em pauta

Conforme visto, o processo de formação docente é imprescindível, e vai muito além da formação inicial e continuada exigida para promoção na carreira. No que tange à educação inclusiva, essa necessidade é, ainda, mais evidenciada. Legalmente, a formação continuada para o atendimento dos alunos PAEE e da educação inclusiva está amparada no Decreto Nº 7.611/2011, cujo Art. 5º atribui essa responsabilidade à União, a qual prestará apoio técnico aos demais sistemas:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais [...]. (BRASIL, 2011, n.p.).

Entretanto, esse apoio não se efetiva a contento nos contextos escolares. Nesse sentido, Bezerra (2021) faz uma analogia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Pnepei), publicada em 2008 (BRASIL, 2008b). Para o autor, “[...] essa foi a resposta política para tornar viável a inclusão escolar, de forma a considerar, em tese, a singularidade do PAEE, sem modificar as estruturas escolares e sua *mesmidade*, e sem perturbar sua regularidade” (BEZERRA, 2021, p. 6, grifo do autor). No decorrer da análise, o autor questiona o risco do paralelismo entre os atendimentos ofertados:

Mais uma vez, a diferença – sempre tão louvada, mas igualmente desconsiderada – era autorizada a se manifestar em um espaço delimitado, próprio, criado para abrigá-la e recebê-la com hora marcada, como em um “consultório de atendimentos”, aonde se vai com um “problema” e se espera que, por um serviço individualizado, estruturado em sessões terapêuticas, logo se saia reabilitado. (BEZERRA, 2021, p. 6).

Nessa perspectiva, podemos observar que a colaboração não acontece e o distanciamento das práticas é notório, pois os professores intitulados como “especialistas”, professores do AEE, acabam exercendo a função de “reabilitação”, cabendo aos professores do ensino comum a função do ensino e da aprendizagem.

Comungamos da preocupação do autor no que tange às formações. Muitas delas, inclusive as especializações em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, trazem muitos embargos conceituais, mas, comumente, são aligeiradas e generalistas, o que converge na carência de subsídios teórico-metodológicos para o exercício de sua

função. “Daí presa fácil do discurso médico-biologizante e categorizante que retroalimenta, na escola, a deficiência e a (re)produz como diferença temerária, digna de vigilância e conserto, em vez de suportes e apoios” (BEZERRA, 2021, p. 6).

Na análise do autor, a legislação vigente foi reduzindo o trabalho do AEE às salas de recursos multifuncionais, divorciando-se o profissional do AEE do trabalho desenvolvido nas salas do ensino comum e em contraturno, o que prejudica ainda mais a comunicação entre os professores. Nessa direção, é urgente a ruptura com essa lógica de educação para reabilitação e, paralelamente, com essa perspectiva de educação que limita os atendimentos aos alunos PAEE, ficando à margem uma diversidade de outros alunos, que também requerem práticas inclusivas e um olhar diferenciado.

No viés da colaboração e da unidade de trabalho entre os professores, todos os alunos se beneficiam, independentemente de laudos e de rótulos. Para tanto, o processo formativo que tem em vista o aprimoramento das práticas inclusivas requer dos professores um predispor, visto que o enfrentamento de preconceitos e a ruptura com mitos e estigmas exigem muita determinação e empatia.

Vieira e Omote (2017) contribuem ao afirmar que a formação para o exercício no AEE e na educação inclusiva vai além de aquisição de saberes conceituais e metodológicos, sendo necessárias reflexões no que se refere aos aspectos afetivos, sociais e às variáveis pessoais dos professores.

Assim como todos os seres humanos, os professores constroem crenças e expectativas a respeito de seus alunos e de seu desempenho escolar, sejam favoráveis ou desfavoráveis. Essas podem decorrer de uma percepção aguçada do professor devido à sua experiência profissional ou sensibilidade, mas podem também ser fruto de preconceitos, influenciados por valores pessoais e culturais específicos, ou mesmo por vivências anteriores negativas e conceitos equivocados. As concepções, crenças, expectativas e atitudes sociais dos professores influenciam suas ações e interações com seus alunos, incluindo o público-alvo da Educação Especial. (VIEIRA; OMOTE, 2017, p. 559).

No processo de inclusão, especialmente dos alunos PAEE, as crenças e as expectativas são visíveis. Percepções e sentimentos influenciam diretamente o acolhimento desses alunos e as práticas desenvolvidas. Nesses contextos, os professores precisam observar com muito zelo os fatores que interferem em seu trabalho e os elementos que forjam sua identidade docente. E, a partir dessa observação, reconhecer o seu valor e perceber que não são os únicos responsáveis pela sua aprendizagem. É essencial perceber que existe um sistema, uma

organização e uma equipe que precisa atuar colaborativamente. Somente nessa perspectiva vai se diluindo a sensação de impotência, comumente encontrada nos contextos inclusivos.

Nessa direção, fazemos uso das contribuições e dos estudos de Brown (2013) para justificar a conjectura supracitada. Brené Brown concentra seus estudos e suas pesquisas nos sentimentos que interferem diretamente nos relacionamentos humanos, especialmente a coragem, a vulnerabilidade, a vergonha e a empatia. A autora inicia seu livro intitulado *A coragem de ser imperfeito* com um recorte do discurso “Cidadania em uma República”¹¹:

Não é o crítico que importa; nem aquele que aponta onde foi que o homem tropeçou ou como o autor das façanhas poderia ter feito melhor. O crédito pertence ao homem que está por inteiro na arena da vida, cujo rosto está manchado de poeira, suor e sangue; que luta bravamente; que erra, que decepciona, porque não há esforço sem erros e decepções; mas que, na verdade, se empenha em seus feitos; que conhece o entusiasmo, as grandes paixões; que se entrega a uma causa digna; que, na melhor das hipóteses, conhece no final o triunfo da grande conquista e que, na pior, se fracassar, ao menos fracassa ousando grandemente. (BROWN, 2013, p. 11).

Optamos em citar esse recorte pela assertiva presente nele, pois esse trecho representa perfeitamente a condição dos professores nos contextos inclusivos, seja atuante no AEE, seja no ensino comum. Tais profissionais convivem diariamente com a vulnerabilidade, sendo ela um estado constante. Frequentemente emergem novos desafios, novos alunos PAEE são matriculados, alunos com dificuldades biopsicossociais, além dos alunos ditos “típicos”. Todos, indistintamente, têm o direito de ser incluídos literalmente, incluídos não só nos espaços e nas atividades, mas, sobretudo, nas relações entre os pares, entre os professores regentes, os professores do AEE e demais profissionais envolvidos, sentindo-se pertencentes ao contexto capaz de superarem as dificuldades.

A escola precisa ser espaço inclusivo, de modo que esses alunos possam ser vistos e ouvidos, tendo, na escola, um baluarte, enraizado pela cultura inclusiva, em que os professores tenham muita clareza do seu papel. Vieira e Omote (2017) contribuem ao afirmar que a

[...] construção da inclusão depende de muitos ingredientes. No caso da inclusão escolar, o professor é um dos principais repositórios, considerando que dele pode depender, em grande extensão, a construção de relações

¹¹ “Cidadania em uma República” é o título de um discurso proferido pelo ex-presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, na Sorbonne, em Paris, França, em 23 de abril de 1910. É por vezes referido pelo título “O homem na Arena”.

interpessoais com cada um dos alunos e entre eles, de tal sorte a criar um ambiente social da classe propício à aprendizagem de todos os alunos. (VIEIRA; OMOTE, 2017, p. 560).

Assim, não cabe mais a justificativa de não estar preparado. Para Brown (2013), quando esperamos “estar preparados”, não admitindo a vulnerabilidade, sacrificamos relacionamentos e oportunidades, muitas vezes irrecuperáveis, deixando de explorar talentos e contribuir de alguma forma. Para a autora:

Vulnerabilidade não é fraqueza; e a incerteza, os riscos e a exposição emocional que enfrentamos todos os dias não são opcionais. Nossa única escolha tem a ver com o compromisso. A vontade de assumir os riscos e de se comprometer com a nossa vulnerabilidade determina o alcance de nossa coragem e a clareza de nosso propósito. Por outro lado, o nível em que nos protegemos de ficar vulneráveis é uma medida de nosso medo e de nosso isolamento em relação à vida. (BROWN, 2013, p. 12).

Os professores e os demais profissionais envolvidos estão nos contextos escolares para criar vínculos com as pessoas – isso é o propósito da criação humana. É nessas relações que as situações de aprendizagem acontecem, abraçando a vida e a profissão com sentimento de amor-próprio, cultivando a coragem de ser imperfeito. Para Brown (2013), a partir do momento que a vulnerabilidade é reconhecida, pode-se catalisar a coragem e a empatia, podendo estabelecer novos vínculos entre os pares.

Quando se admite que na função docente todos são vulneráveis, possibilitam-se muitas coisas, dentre elas: pedir ajuda, ter mãos suadas e coração disparado (sensações normais aos seres humanos), permitindo-se estar mais presente, sem medo de tirar a máscara e arriscar-se. No entanto, eminentemente, há a necessidade de recomeçar sempre que preciso, tirando proveito de tudo que foi bom, revendo os erros e reelaborando.

Assim, as atitudes e a personalidade docente, com toda sua subjetividade, vai se manifestando, o que é muito necessário. Oliveira (2017) adverte que, mesmo tendo sido mencionados como figura fundamental para a inclusão escolar, nem sempre os sentimentos dos professores são considerados. Em meio às exigências contemporâneas, isso é muito prejudicial, visto que é urgente olhar para a subjetividade do professor. “Não construiremos uma escola plural, diversa e democrática sem considerar os sentimentos dos professores, seus temores, suas angústias e suas incertezas diante de novas proposições políticas, administrativas e metodológicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 645).

É preciso não perder de vista, nesse contexto, a particularidade marcante do ser humano, que é o seu desenvolvimento aprimorado e diversificado de aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Esses atributos permitem uma ampla gama de variações no convívio com seus pares, pois cada pessoa possui uma possibilidade quase ilimitada de lidar com diferentes situações (VIEIRA; OMOTE, 2021).

Assim, é preciso romper com os velhos hábitos formativos, capacitações homogêneas, com padronização de modelos e de técnicas. Na perspectiva de uma educação inclusiva, não devem existir receitas prontas, até porque isso seria inviável mediante a heterogeneidade existente no contexto escolar. Entretanto, é essencial que os professores estejam instrumentalizados de um repertório teórico prático, tendo em vista a proposição de planejamentos e de estratégias pedagógicas que tenham em vista a efetivação das práticas inclusivas, considerando sempre as especificidades dos alunos, o que demanda muitos desafios, dentre eles a busca de formações constantes.

Não temos aqui a intenção de apresentar os alunos PAEE como “peso/fardo”, com exigências formativas extraordinárias; pelo contrário, ter um aluno PAEE, ou outro que requeira uma atenção maior, é uma oportunidade prática de enriquecimento pessoal e profissional. Contudo, nessa trajetória desafiante, os professores do AEE e os professores do ensino comum precisam trabalhar juntos, colaborando um com o outro, não havendo uma hierarquização de funções e de saberes, já que os conhecimentos teóricos e práticos de ambos precisam ser partilhados nessa relação formativa.

Gatti (2020) corrobora ao considerar a articulação da teoria e da prática, alertando sobre a urgência de rever concepções que as concebem como opostas. As práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas. Segundo a autora:

Pensar as práticas educacionais em contexto e em sua dinamicidade demanda a superação de uma concepção meramente simplista e técnica sobre o ensino, avançando para uma compreensão da unidade teoria–ação–relação–percepção–sensibilidade situacional–processo de escolha–comunicações–mudanças/cristalizações. (GATTI, 2020, p. 17).

As práticas educacionais são realizadas por meio das relações pedagógicas estabelecidas entre o coletivo escolar, que, às vezes, se convergem, mas outras vezes não. Todavia, é nessa convergência e divergência que as reflexões são tecidas. No tocante à educação inclusiva, isso é fundamental. Vilaronga e Mendes (2017)

corroboram ao afirmarem que professores do AEE e do ensino comum precisam aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os alunos PAEE alcancem melhores desempenhos. Nessa acepção, o trabalho conjunto possibilita a muitos alunos o acesso ao conhecimento e o direito a aprender e não somente “socializar”.

Nessa linha de pensamento, é preciso compreendermos que o espaço escolar precisa ser um espaço formativo. Silva (2020) contribui, assim, com esse entendimento:

[...] essa modalidade de formação é mais que uma simples mudança de *locus*, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados no trabalho colaborativo entre os profissionais atuantes na escola. Sem dúvida, articula-se a reflexão das pesquisas de abordagens de ação-colaborativa, mediante os quais os professores e demais profissionais da escola assumem o protagonismo nas mudanças e inovações. (SILVA, 2020, p. 50).

Entretanto, conforme Glat (2018), é inegável a existência de uma visão dualista em relação ao trabalho pedagógico ofertado aos alunos PAEE, o que configura uma grande barreira para a inclusão escolar. A própria nomenclatura legitima essa dualidade: “Público-Alvo da Educação Especial”. “Essa visão do ‘nosso público-alvo’ tem suas raízes na construção histórica da Educação Especial como sistema educacional paralelo [...]” (GLAT, 2018, p. 15, grifo da autora). Nesse sentido, trabalhar colaborativamente se trata de um processo interno de desconstrução das representações sociais forjadas até então, rompendo com o dualismo equivocado de dos dois grupos de alunos (“normais” e “especiais”) e dois grupos de professores (“comuns” e “especializados”). Não pretendemos negar as especificidades de cada área; pelo contrário, os conhecimentos dos dois profissionais devem articular-se, e, nessa articulação, necessitam gerar novas práticas inclusivas. Fonseca (2021) colabora ao afirmar:

Este exercício de reflexão sobre a prática, não é simples e nem fácil, porém necessário e colabora para que o professor possa, coletivamente e em equipe, reconstruir e reorganizar sua prática pedagógica e, da mesma forma, para que a escola crie ambientes de aprendizagem coletivos e compartilhados para estudantes e professores. Certamente, isto possibilitará superar a falsa impressão de que a culpa da *não aprendizagem* é do estudante, melhor dizendo, que o coletivo da escola possa compreender que a suposta *não aprendizagem* está muito mais relacionada às estratégias, aos recursos, à didática e não propriamente à condição de deficiência. (FONSECA, 2021, p. 34, grifos da autora).

Reiteramos a afirmação assertiva da autora, pois o exercício reflexivo, realizado colaborativamente, não é tarefa fácil; desse modo, muitas vezes, ele acaba não acontecendo. Para Glat (2018):

A ausência de uma cultura de colaboração pedagógica e psicossocial entre os diversos agentes educacionais influencia negativamente – eu diria mais, inviabiliza – a efetivação das políticas de inclusão escolar. Essa colaboração, porém, precisa ser construída com base em um pacto de reconhecimento do direito e das possibilidades de desenvolvimento desse alunado, bem como no investimento em uma busca conjunta por alternativas criativas e diversificadas para aprendizagem de todos os alunos. (GLAT, 2018, p. 17).

Em resposta às dificuldades, emerge o ensino colaborativo, uma proposta baseada na abordagem social da deficiência, pressupondo modificações na atual conjuntura educacional. Assim sendo, a seguir, discorreremos sobre essa valorosa possibilidade de trabalho, seus conceitos, sua trajetória, suas contribuições e suas possibilidades de implementação.

2.2 ENSINO COLABORATIVO

Como visto na seção anterior, para que a inclusão se efetive na prática, é imprescindível a ruptura com mitos e estigmas segregacionistas, que tendem a dualizar o processo educacional dos alunos PAEE, gerando lacunas, potencializando a segregação e os preconceitos.

Contrapondo essa situação vivenciada por muitos, emerge o ensino colaborativo, um modelo que se configura pelo trabalho articulado entre os professores do AEE e do ensino comum. Nessa articulação, dividem-se a responsabilidade de planejar, de executar e de avaliar o trabalho. Para tanto, toda a equipe precisa estar em consonância; assim, a soma dos esforços possibilita mais qualidade ao processo de escolarização dos alunos PAEE, permitindo a aprendizagem de todos. Conforme Fonseca (2021, p. 22): “O seu processo de escolarização é de responsabilidade de todos os profissionais da escola e devem ter com princípio a inclusão escolar de todos os estudantes”.

Entretanto, a implementação desse trabalho não é tarefa fácil, visto que exige compreensões sobre a temática, sua relação com os aspectos legais e políticos, com as bases teóricas, com as possibilidades de implementação e com o papel dos envolvidos nesse processo.

2.2.1 Compreendendo o ensino colaborativo

O ensino colaborativo configura-se pela articulação dos saberes e dos conhecimentos dos professores do AEE e do ensino comum, que, em unidade, buscam unir seus conhecimentos e suas vivências profissionais para a elaboração e a implementação de práticas inclusivas que promovam o ensino e a aprendizagem para todos, de forma especial aos alunos PAEE.

Conforme Capellini e Zerbato (2019), o ensino colaborativo teve início nos Estados Unidos, na década de 1980. Os primeiros trabalhos e estudos foram de Garvar e Papania (1982), Will (1986) e Wood (1998). No Brasil, os primeiros estudos foram de Capellini (2004) e Zanata (2004). A partir deles, inúmeros outros surgiram: Mendes (2006, 2008); Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Rabelo (2012, 2016); Vilaronga (2014); Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018); Capellini e Zerbato (2019); Silva (2020), entre outros.

Mediante as leituras e os estudos feitos, podemos observar que a proposta do ensino colaborativo já vem sendo implementada em alguns países, com significativa relevância. Entretanto, no Brasil, essa prática encontra-se em fase de experimentação, mas com fortes indicativos de sucesso.

Capellini e Zerbato (2019) afirmam que o ensino colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência. Nessa direção, pressupõe-se que é a escola que deve ser modificada para atender aos alunos, e não ao contrário. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018):

A ênfase está nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como aspectos inerentes à condição humana e, conseqüentemente, tomados como eventos esperados, e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. Nesta perspectiva pressupõe-se que, na medida em que os direitos avançam, as desigualdades diminuem, e que a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é a forma de combater a discriminação contra pessoas com deficiências. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 23).

Nessa acepção, emergiu o ensino colaborativo, um modelo de prestação de serviço de apoio, no qual um professor do AEE e um professor do ensino comum dividem a responsabilidade de planejar, de instruir e de avaliar. Nessa relação de parceria, os docentes tendem a somar esforços para romper com paradigmas e estigmas que, até então, eram determinantes para a segregação e, até mesmo, para a exclusão dos alunos PAEE.

Para Friend *et al.* (2010), o ensino colaborativo não é uma panaceia para inclusão dos alunos PAEE, mas é uma grande promessa. Por meio da colaboração, os professores podem inovar, criando estratégias diversificadas, dentro de um único trabalho, mais responsivo à diversidade de todos os alunos.

Todd (2007) afirma que a educação inclusiva é construída por muitas maneiras, e novos tijolos vão sendo adicionados. A eles são adicionados também cimento novo, e é isso que impede o aparecimento de rachaduras, de inclinações e de quedas. Essa unidade entrelaçada é o que podemos chamar de parceria, baseada na mutualidade e no respeito. Este deve ser o grande desafio das relações estabelecidas nos contextos escolares: ir além da retórica que acompanha a palavra “parceria”, alcançando verdadeiramente formas de trabalho que tenham como ponto fulcral a colaboração.

Para Lima e Fialho (2015), este trabalho de “parceria” já acontece; entretanto, o formato de organização das escolas atuais limita a possibilidade dessa relação colaborativa alargar-se e tomar proporções maiores. Os autores destacam alguns fatores que contribuem para isso: a tradição cultural do trabalho isolado, o currículo rígido, a falta de planejamento comum, entre outros. “A ausência das condições organizacionais e culturais que possibilitem esta interdependência profunda é um obstáculo importante ao crescimento profissional dos docentes” (LIMA; FIALHO, 2015, p. 30).

Forte e Flores (2012) enfatizam que a qualidade do ensino depende da aprendizagem dos professores e das relações estabelecidas entre os pares. Assim, é necessário pensar nas práticas de colaboração como fenômeno dinâmico e permanente, no qual precisa existir socialização, confrontação e transformação de ideias preconcebidas, bem como reinterpretção de experiências vividas. Entretanto, trabalhar colaborativamente não é algo natural. Para alguns, pode ser mais fácil; para outros, nem tanto; e, para muitos, pode ser difícil. Assim sendo, construir relações de comunicação interpessoal e parcerias colaborativas pode demandar tempo. Vilaronga e Mendes (2017) assinalam a importância dos envolvidos disporem-se voluntariamente para que a comunicação e a relação interpessoal possa fluir e evoluir. Para Gately e Gately Jr. (2001), a parceria colaborativa efetiva-se por estágios, a saber:

- ✓ **Estágio inicial:** os dois professores comunicam-se superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si; a comunicação é formal e infrequente.
- ✓ **Estágio de comprometimento:** Já existe um comprometimento, a comunicação é mais frequente, um nível de confiança é estabelecido, e, assim, o professor do AEE vai assumindo um papel mais efetivo na sala de aula.
- ✓ **Estágio colaborativo:** A colaboração é efetiva, havendo uma relação agradável, as ações e as práticas complementam-se, e, mediante essa relação harmoniosa de confiança e de respeito, todos são beneficiados.

Rabelo (2012), valendo-se do estudo, indica oito estágios e componentes do coensino, a saber: comunicação interpessoal; arranjo físico; familiaridade com o currículo; metas e modificações no currículo; planejamento instrucional; apresentação instrucional; gerenciamento da aula; e processo de avaliação, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Estágios e componentes do coensino

COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1) Estágio inicial	2) Comprometimento	3) Colaborativo
Comunicação interpessoal	Sente desconforto, cautela e falta de abertura.	Já observa uma abertura para comunicação e maior interação.	Tem tranquilidade para comunicar-se.
Arranjo físico	O professor do AEE fica em um lugar separado e segue orientação do professor do ensino comum.	O espaço é compartilhado, e há mais liberdade em sala.	O espaço de sala é controlado pelos dois professores com definição de papéis.
Familiaridade com o currículo	O planejamento do professor do ensino comum não é compartilhado, e há um limite para confiança.	Os professores compartilham os planejamentos e, juntos, propõem mudanças.	Os dois professores dominam as competências de lidar com o currículo.
Metas e modificações no currículo	Programas padronizados são mantidos, e o professor do AEE é visto como “auxiliar”, que atende ao aluno incluso.	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.
Planejamento institucional	Divisão de funções entre os professores: o do ensino comum gerencia, e o professor do AEE auxilia no ensino.	Inicia a relação para elaborar o planejamento.	Consolida-se como rotina o planejamento em conjunto e o compartilhamento de ideias.

(continua)

(conclusão)

COMPONENTES	ESTÁGIOS		
	1) Estágio inicial	2) Comprometimento	3) Colaborativo
Apresentação Instrucional	Os professores dão instrução de forma separada: um gerência e o outro ajuda.	Mais interação e passam a compartilhar responsabilidades e funções. O professor do AEE 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.
Gerenciamento da aula	O professor do AEE gerência comportamentos dos alunos para o professor do ensino comum ensinar.	Os professores combinam as regras e as rotinas da sala de aula e as necessidades individuais de todos.	Ambos decidem em relação ao gerenciamento da sala de aula.
Processo de avaliação	A avaliação dos alunos é responsabilidade do professor do ensino comum somente.	Os dois professores discutem e decidem sobre a avaliação dos alunos.	Avaliam juntos e percebem as necessidades de ajustes necessários para a aprendizagem de todos.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, 2022, com base em Rabelo (2012).

Para que a colaboração se efetive e haja um avanço nos estágios supracitados, Capellini, Zanata e Pereira (2008, p. 8) indicam seis condições necessárias: “[...] a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre os participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidade; e) compartilhamento de recursos; f) voluntarismo”. Observando as referidas condições, fica evidente que a efetivação desse trabalho requer muito compromisso e engajamento dos envolvidos. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), a chave para desenvolver práticas colaborativas está nas mãos da equipe de gestão e de suporte administrativo. A abertura precisa acontecer bem como todo o suporte e toda a infraestrutura precisam ser disponibilizados.

A seguir, discorreremos sobre algumas das possibilidades de serviços de apoio aos alunos PAEE, em uma perspectiva colaborativa.

2.2.2 Possibilidade de implementação

No viés do ensino colaborativo, não há um modelo único de apoio aos alunos PAEE, bem como um não substitui o outro; ao contrário, se possível, o ideal é a soma das possibilidades. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) apontam alguns dos diferentes tipos de serviço de apoio aos alunos PAEE.

- ✓ **Sala de recursos:** é um dos serviços de apoio privilegiado pela política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, visando o atendimento suplementar ou complementar a todos os alunos identificados como PAEE. Destarte, esse serviço precisa estar muito bem articulado com o ensino comum. Não é possível, assim, a permanência de uma visão simplista, ingênua e desinteressada, que possa pressupor que um único professor, em um curto período, ofertado em contraturno, poderá dar conta de todas as especificidades e dificuldades do aluno. Entretanto, se houver, por parte da equipe de gestão, da equipe pedagógica e dos professores um cuidado para que o trabalho colaborativo aconteça, esse serviço terá significativo valor.
- ✓ **Serviço itinerante:** nesse formato, o professor do AEE desloca-se de escola em escola para trabalhar diretamente com os alunos PAEE e realizar orientação para o professor. O contato é mais esporádico e, por isso, esse serviço não pressupõe uma parceria efetiva entre os professores.
- ✓ **Consultoria colaborativa:** um professor ou profissional do AEE dá assistência a várias escolas e permite atender a um grande número de estudantes. Suas atribuições podem envolver desde a prestação de serviços dentro da classe comum até orientações aos demais professores, profissionais e/ou pais. Fica exposto que, para exercer essa função, o profissional requer de mais *expertise* na área.
- ✓ **Coensino:** envolve um trabalho de parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Esse modelo vem sendo indicado como um dos mais promissores para a implementação de práticas inclusivas. Essa situação é advinda da qualificação do ensino proposto na classe do ensino comum, em que o professor do AEE atua diretamente em sala com o professor do ensino comum. Nesse sentido, pode-se promover práticas que propiciem a participação e a aprendizagem durante todo o período escolar, não somente em momentos isolados e em contraturno.

Nesse serviço de apoio, ambos os professores atuam plenamente, o professor regente tem a responsabilidade primária em relação aos conteúdos curriculares, e o professor AEE responsabiliza-se em propiciar as condições para a aprendizagem, promovendo as estratégias e os recursos que melhor atendam às necessidades não só dos alunos PAEE, mas às de todos, em uma perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).

Conforme Zerbato e Mendes (2018), o DUA configura-se na elaboração de estratégias para a acessibilidade facilitada a todos os alunos, seja nas estruturas físicas, seja em termos de serviços, produtos e soluções educacionais, tendo em vista a eliminação de barreiras que prejudicam a aprendizagem, baseado nos conceitos do DUA, desenvolvido por David Rose, Anne Meyer e demais pesquisadores do *Center for Applied Special Technology (CAST)*¹².

Mediante essa relação colaborativa, de caráter formativa, prática e reflexiva, as atividades são planejadas, estruturadas e avaliadas, favorecendo o redirecionamento e novos encaminhamentos quando necessário. No entanto, considerando a dimensão desse serviço de apoio e as exigências necessárias para sua implementação, é preciso um envolvimento de todos. Trabalhar colaborativamente exige compromisso, engajamento e saberes, bem como depende de muitos fatores. Keefe, Moore e Duff (2004) indicam, como mostra a Figura 1, quatro saberes docentes.

Figura 1 – Saberes docentes do coensino



Fonte: Elaborada pela autora, 2022 com base em Keefe, Moore e Duff (2004).

Conforme a Figura 1 e as afirmações das autoras, é importante destacarmos que não são as *expertises* em áreas específicas que assegurarão o sucesso nas

¹² Organização de pesquisa e desenvolvimento educacional sem fins lucrativos que criou a estrutura do DUA. Para mais informações, ver <https://www.cast.org/about/about-cast>. Acesso em: 20 jul. 2022.

relações e na efetivação de práticas inclusivas. Nesse processo, é primordial estarmos atentos a esses quatro saberes docentes, primícia para todo o trabalho.

- ✓ **Conhecer a si mesmo:** Nesse processo, é fundamental o autoconhecimento, reconhecer a vulnerabilidade, admitir que, durante a trajetória, possivelmente há preconceitos, mitos, estigmas em relação ao processo inclusivo e condições dos alunos PAEE; e, com esse reconhecimento, rever paradigmas e pensar em novas ações e práticas.
- ✓ **Conhecer os alunos:** É um saber indispensável. Mediante esse conhecimento, todas as ações e práticas terão significados, partirão de suas reais necessidades, de seus interesses e de seus sonhos.
- ✓ **Conhecer seu parceiro:** Dispor-se a ouvir o parceiro, seus anseios, seus planos e suas preocupações. É possível, dessa maneira, desenvolver a empatia e fortalecer a relação de confiança;
- ✓ **Conhecer a profissão:** Ter clareza das exigências da profissão, dos documentos norteadores, das diretrizes curriculares e de suas atribuições. Assim, quando necessário, as flexibilizações, os ajustes e as adaptações poderão ser feitos com maior propriedade e asserção.

Argüelles, Hunhes e Schumm (2000) trazem sete fatores necessários para o sucesso de trabalhar colaborativamente, apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Fatores necessários para o coensino



Fonte: Elaborada pela autora, 2022 com base em Argüelles, Hunhes e Schumm (2000).

Conforme a Figura 2, diversos são os fatores que corroboram para o sucesso do coensino; contudo, na ausência de um desses fatores, o trabalho corre o risco de não se efetivar a contento. Nessa direção, utilizamos as contribuições de Capellini e Zerbato (2019) para elucidar esses fatores, também indicados por elas:

- ✓ **Tempo para o planejamento comum:** O tempo para elaboração do planejamento comum é fulcral, é um momento privilegiado para reflexões, estudos e partilhas de dúvidas e ideias, oportunizando a formação em serviço. É um momento em que os professores do AEE e do ensino comum têm acesso às diretrizes curriculares e podem, a partir dos conteúdos, elegerem as estratégias metodológicas mais adequadas, que atendam à necessidade dos alunos PAEE e de toda a turma como um todo. Em casos específicos, podem fazer os ajustes e as adaptações necessários.
- ✓ **Flexibilidade:** É um fator importantíssimo, pois todos os envolvidos precisam estar abertos às mudanças necessárias. A gestão precisa ser flexível e atender às mudanças de rotinas e às novas organizações, se for necessário. O professor regente precisa ser flexível na forma de ensinar e de organizar a sala, e o professor do AEE precisa ser flexível para compreender o estilo do professor. Com isso, o respeito prevalecerá.

- ✓ **Correr riscos, arriscar-se:** Considerando que é um serviço de apoio relativamente novo, muitos serão os desafios; no entanto, serão esses desafios que possibilitarão sair da “zona de conforto” e arriscar-se ao novo, às novas possibilidades. Nesse modelo, não existe receitas prontas para ensinar, até porque os alunos não são os mesmos, cada um tem suas especificidades e suas necessidades.
- ✓ **Definição de papéis e responsabilidades:** Nesse trabalho, não há hierarquias de funções, os professores do AEE e do ensino comum têm seus conhecimentos e suas habilidades e são responsáveis pelos avanços acadêmicos de todos. Para tanto, é preciso ter clareza de seus papéis e de suas responsabilidades.
- ✓ **Compatibilidade:** É próprio da natureza humana a diversidade e, no contexto educacional, citamos, a diversidade de estilos, de filosofias e de metodologias. O exercício da compatibilidade é um grande desafio, porém essencial. Se não houver acordo para o desenvolvimento das práticas e das ações, estas podem não ter sucesso e aplicabilidade. Conforme Capellini e Zerbato (2019), em algumas situações, é necessária a mediação da equipe gestora.
- ✓ **Habilidade de comunicação:** Para muitos contextos, o coensino é uma novidade, pois, até então, os professores estavam acostumados a trabalhar individualmente, conforme suas rotinas. Assim, as habilidades comunicativas precisam ser desenvolvidas, sendo uma das estratégias a gestão promover momentos de formação continuada em serviço. São momentos direcionados para melhor conhecimento entre os pares, que proporcionem a comunicação, sobretudo que desenvolvam a habilidade da escuta. Fica exposto que toda relação comunicativa exige de um dos interlocutores a escuta, sendo escutar uma virtude. Em uma relação colaborativa, é essencial que os pares escutem um ao outro, escutem as angústias, as preocupações, os anseios, os ideais... É nessa oportunidade que a capacidade da empatia é desenvolvida, fortalecendo a relação de reciprocidade e de respeito.
- ✓ **Suporte administrativo/gestão escolar:** Conforme afirmação das autoras, nenhum sistema educacional pode se autoproclamar inclusivo, visto que esse processo é lento e cheio de desafios. Faz-se imprescindível a atuação da gestão, especialmente no gerenciamento dos momentos de medos, de conflitos e de erros. Cabe ainda à gestão a articulação com a mantenedora para a

disponibilização dos profissionais, dos recursos didáticos e paradidáticos, para a adequação estrutural, para o direcionamento para a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP), além de uma proposta curricular acessível que vise o bem comum e a garantia de uma educação de qualidade e a fomentação ao processo de formação continuada, organizando os espaços e os tempos para tal.

Mediante esses sete fatores, e outros que também podem contribuir para a colaboração, fica evidente que o coensino não é sinônimo de inclusão. Amizade não é pré-requisito para a colaboração; e a colaboração não é obtida facilmente. Nessa asserção, é fundamental ter muita clareza na definição dos papéis dos envolvidos nesse processo. Assim, a seguir, discorreremos, de modo especial, sobre o papel dos professores e as possibilidades de arranjos que esses professores podem fazer em sala de aula.

2.2.3 Aspectos legais e políticos da inclusão e relação com o ensino colaborativo

A educação inclusiva vem se configurando como um imperativo ético para o atendimento à diversidade, devendo ser uma ação política, cultural, social e pedagógica. Ela emerge do reconhecimento do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, independentemente de suas condições biopsicossociais. Para tanto, é preciso estar alicerçada nos princípios dos direitos humanos, avançando para uma concepção de equidade, iniludivelmente ligada a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer os limites encontrados nos sistemas de ensino, os quais evidenciam a necessidade de mudança, e, assim, confrontar a lógica da exclusão, da estigmatização e do preconceito instituídos no decorrer da história.

A política de Educação Especial está contemplada na legislação desde a década de 1960; entretanto, foi a partir da década de 1990 que ela ganhou força, acompanhando a Universalização da Educação para todos. Essa força justifica-se por serem elaboradas com base nas reformas globais, em que organismos internacionais, como a ONU, a Unesco, a OEA, o Unicef e o BM instituíram uma agenda internacional para discussão da Educação Especial no âmbito mundial.

Nesse sentido, é importante compreendermos que as políticas educativas devem ser entendidas a partir do conceito de um campo global das políticas

educacionais, o que exige uma leitura muito atenta, com observância aprofundada das influências reais das agências multilaterais que visam legitimar o poder dos estados, influenciando o conformismo e a engenharia do consentimento, cabendo aos professores desconstruir essa tendência, ao fazerem uma analogia das ideologias. Pavezi e Mainardes (2018) corroboram ao apresentarem as possíveis influências advindas dos tratados e das convenções mundiais sobre a política educacional do AEE, as quais vêm sendo construídas na perspectiva da inclusão social.

Em âmbito geral, os textos legais indicam a construção de uma educação inclusiva, igualitária e única para todos. Entretanto, é função de todos os professores observarem, na prática, se sua implementação acontece de fato. Caso contrário, a lacuna existente entre a questão legal e sua aplicabilidade continuará existindo e contrariando os direitos instituídos, potencializando a exclusão, a estigmatização e os preconceitos.

Outro zelo necessário é a observância de como os alunos PAEE estão representados na legislação; geralmente, estão agrupados por denominações, o que contribui para a perpetuação de mitos individualistas e práticas que contrapõem a verdadeira inclusão, permitindo práticas descontextualizadas e possibilidades de atendimentos segregacionistas.

Contrapondo as situações supracitadas, emerge o ensino colaborativo, que já tem sido apontado na legislação nacional vigente. A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Art. 8º, determina:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

[...];

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) **atuação colaborativa** de professor especializado em educação especial [...]. (BRASIL, 2001, p. 2, grifo nosso).

No inciso VI, do mesmo artigo, é reafirmada a importância do trabalho articulado, a fim de propiciar reflexões e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com Instituições de Ensino Superior e de pesquisa (BRASIL, 2001). Nesse inciso, fica evidente a importância da colaboração não só entre os professores

envolvidos no contexto escolar, visto que compreendemos que essa colaboração precisa se estender a outros setores e sistemas.

Em novembro de 2011, foi aprovado o Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE, devendo este ser complementar e/ou suplementar. Os objetivos estão expressos no Art. 3º, em quatro incisos:

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

Tendo como referência as referidas legislações, estudos e pesquisas, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), a partir de 2021, por meio da Resolução Seduc Nº 92, de 28 setembro de 2021, alterou dispositivos da Resolução SE Nº 68, de 12 dezembro de 2017, ampliando e reorganizando as funções dos professores especializados, que atuam no AEE, atribuindo, dentro de sua carga horária, a função de atuar no ensino colaborativo, juntamente aos professores do ensino comum (SÃO PAULO, 2021).

Destarte, fica evidente que, gradativamente, muitas reflexões e ações vêm sendo feitas em todo o território nacional, emanando a importância de todos os profissionais da educação atuarem de forma articulada, promovendo não só as condições de acesso legal, mas também sua participação com condições de aprendizagem no ensino comum. Para tanto, é urgente a busca de práticas inclusivas que eliminem as barreiras que impedem a aprendizagem, o que emerge a necessidade de repensar o fazer pedagógico e a atuação docente, tendo em vista a busca de novos saberes e conhecimentos, subsídios para o aprimoramento das práticas já existentes e para a elaboração de novas, sempre que necessário.

Entretanto, para que esse processo aconteça de fato, é preciso um querer de quem promove a educação e de todos os envolvidos como um todo, de forma especial os professores. As reflexões precisam ser constantes e rotineiras, preferencialmente no local de trabalho. Nesse movimento, todo o contexto pode ser revisto, bem como a função de cada profissional, independentemente do seu local de atuação, seja no contexto do ensino comum, seja no AEE.

2.2.4 Papel dos professores no coensino e possibilidades de arranjos em sala de aula

Como visto anteriormente, um dos fatores necessários para o sucesso do coensino é a definição de papéis dos professores envolvidos, suas funções e suas responsabilidades. Nesse serviço de apoio à inclusão, não é possível a hierarquização de funções e de conhecimentos, dado que todos são corresponsáveis pelos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, e tanto o professor do ensino comum quanto o professor do AEE podem beneficiar-se dos conhecimentos partilhados, configurando-se como uma estratégia didática inclusiva. O Quadro 3, a seguir, com base em Capellini e Zerbato (2019), descreve os papéis e as responsabilidades dos professores nesse processo.

Quadro 3 – Papéis e responsabilidades dos professores

Professor do ensino comum	Professor especialista/AEE	Os dois professores
Apresentar ao professor especialista o currículo geral a ser trabalhado com a turma.	Desenvolver possíveis flexibilizações, ajustes e adaptações conforme necessidades bem como recursos e estratégias.	Avaliar o currículo, o que pode ser flexibilizado, ajustado e adaptado, para mais aprendizagem e melhor desenvolvimento dos alunos.
Planejar atividades e aulas gerais.	Planejar os objetivos individuais do aluno PAEE, viabilizando estratégias diferenciadas.	Avaliar e rever, sempre que necessário, o desenvolvimento das aulas e das estratégias.
Inserir os ajustes e as adaptações dentro dos conteúdos/das unidades do currículo.	Propor ajustes e adaptações necessárias para os alunos e discutir as orientações com o professor de sala comum.	Analisar as diversas alternativas de explorar o mesmo conteúdo para o acesso à aprendizagem de todos.
Preparar os alunos da turma para receber o segundo professor e esclarecer suas funções.	Apresentar-se aos alunos esclarecendo seu papel.	Instigar mais reflexões, com toda a equipe escolar, sobre o papel de cada profissional, tendo em vista a inclusão verdadeira.
Elaborar com os alunos os acordos e combinados.	Conhecer os acordos e os combinados.	Decidir as formas de condução das ações e das práticas, para que, em harmonia, um professor não desautorize o outro.
Avaliar os avanços acadêmicos da turma, incluindo os alunos PAEE.	Avaliar os avanços individuais dos alunos PAEE.	Inteirar as famílias sobre o desenvolvimento dos alunos, tendo-as como parceiras, bem como demais profissionais conforme necessidade.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora, 2022, com base em Capellini e Zerbato (2019).

Ao observarmos o Quadro 3, fica evidente a importância da comunicação interpessoal para a definição das funções e das especificidades docentes no decorrer

do trabalho, os quais, ao se articularem, incidem no mesmo objetivo, a qualidade educacional, mediante o aprimoramento das práticas já desenvolvidas e a implementação de outras que até então não eram possíveis. Outro fato que fica evidente no que tange aos dois professores é a necessidade de avaliação constante, os quais, em unidade, precisam rever a importância das flexibilizações, dos ajustes e das adaptações do currículo, das metodologias utilizadas, além de instigar reflexões constantes em relação ao papel dos demais profissionais e dos familiares, levando em conta a construção de uma nova cultura inclusiva.

Tendo clareza dos papéis a serem desenvolvidos na perspectiva do coensino, possibilita-se um repensar da organização e dos arranjos físicos em sala de aula. Embora esteja além do escopo desta dissertação descrever detalhadamente o coensino, a essência dessa proposta pode ser planejada na Figura 3 que segue, baseada nos estudos de Vaughn, Shumm e Arguelles (1997) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018). Na representação planejada da Figura 3, é possível observarmos os dois professores atuando em sala de aula sob a perspectiva de seis arranjos físicos, baseadas nas necessidades da turma e dos alunos PAEE.

Dentro dessas seis possibilidades de arranjos, os professores abordam os conteúdos, tendo em vista alcançar os objetivos previstos no Plano de Atendimento Educacional Individualizado dos alunos PAEE, e, ao mesmo tempo, atendem às necessidades de aprendizagem dos demais alunos. Os papéis e as funções precisam fluir e, assim, cada um precisa assumir suas responsabilidades, negociando as tarefas (FRIEND *et al.*, 2010).

Conforme a literatura, o coensino pode ocorrer durante todos os dias da semana e durante todo o período, ou por cronograma, conforme a organização institucional e a disponibilização de professores. Todavia, enquanto esse modelo não for reconhecido e amparado legalmente na legislação, sua implementação torna-se mais difícil, devido à necessidade de planejamento orçamental, especialmente no que tange à contratação dos professores e/ou a ampliação de jornada de trabalho. É urgente, assim, a disseminação das informações, dos diálogos, das reflexões e das tentativas, pois o conhecimento transforma as ações, e, gradativamente, novas conquistas vão sendo alcançadas. Não é possível nos acomodarmos com a não aprendizagem dos alunos, sobretudo com sua exclusão, mediante as deficiências estruturais e sociais.

Figura 3 – Propostas de arranjos em coensino

<p>Diagrama intitulado 'UM ENSINA; OUTRO OBSERVA'. No topo, um círculo escuro representa o professor que ensina, com uma seta apontando para a direita. Abaixo dele, um retângulo representa o professor que observa, com uma seta apontando para a esquerda. O centro da sala contém uma grade de 12 assentos (3x4). Na base da sala, há um retângulo branco e um círculo escuro, com uma seta apontando para a esquerda.</p>	<p>Diagrama intitulado 'UM PROFESSOR; UM ASSISTENTE'. No topo, um círculo claro representa o professor, com uma seta apontando para a direita. Abaixo dele, um retângulo representa o assistente, com uma seta apontando para a esquerda. O centro da sala contém uma grade de 12 assentos (3x4). Na base da sala, há um retângulo branco e um círculo escuro, com uma seta apontando para a esquerda.</p>	<p>Diagrama intitulado 'ESTAÇÃO DE ENSINO'. No topo, um retângulo representa o professor. Abaixo dele, há duas grades de assentos (3x4) separadas por um círculo claro. Abaixo das grades, há um círculo escuro. Abaixo do círculo escuro, há mais duas grades de assentos (3x4). Setas apontam para o círculo claro e o círculo escuro.</p>
<p>Um professor lidera a instrução em grupo, enquanto o outro assume o papel de expectador na instrução, auxiliando e observando dados acadêmicos, comportamentais dos alunos.</p>	<p>Um professor lidera a instrução, enquanto o outro assume o papel de apoio, circula entre os alunos, oferecendo assistência individual.</p>	<p>Organizam-se em estações de ensino e de aprendizagem, com focos diferenciados, porém interligados. Os alunos passam por elas e cada professor é responsável por um grupo.</p>
<p>Diagrama intitulado 'ENSINO PARALELO'. No topo, um círculo claro representa o professor, com uma seta apontando para a direita. Abaixo dele, há duas grades de assentos (3x4). Abaixo das grades, há um círculo escuro, com uma seta apontando para a esquerda.</p>	<p>Diagrama intitulado 'ENSINO ALTERNATIVO'. No topo, um círculo claro representa o professor, com uma seta apontando para a direita. Abaixo dele, há duas grades de assentos (3x4). Abaixo das grades, há um círculo escuro, com uma seta apontando para a esquerda.</p>	<p>Diagrama intitulado 'EQUIPE DE ENSINO'. No topo, há dois círculos (um claro e um escuro) e um retângulo. Abaixo dele, há duas grades de assentos (3x4). Setas apontam para os dois círculos.</p>
<p>A classe é dividida; assim, cada professor fica com um grupo. Mesmo divididos, o planejamento é o mesmo e o objetivo primordial é promover a diferenciação instrucional e aumentar a participação dos alunos.</p>	<p>Um professor direciona as instruções do grupo maior, enquanto o outro trabalha com um pequeno grupo, direcionando conteúdos específicos que precisam ser revisados ou enriquecidos. Deve haver variação dos professores e das formas de instrução.</p>	<p>Ambos os professores são responsáveis pela instrução e responsabilidade educacional dos alunos. Juntos, eles podem coapresentar o conteúdo, com igualdade de responsabilidade ao planejar, executar e avaliar. É o objetivo final do coensino.</p>

Fonte: Elaborada e adaptada pela autora, 2022, com base em Vaughn, Shumm e Arguelles (1997).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, discorreremos sobre os percursos delineados para esta pesquisa. Inicialmente, abordamos os fundamentos teóricos metodológicos da pesquisa para, em seguida, tratarmos do universo e do campo da pesquisa, dos participantes, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos para análise dos dados. Por fim, apresentamos o produto educacional produzido para esta dissertação.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos o trajeto percorrido no decorrer deste estudo que tomou como primícia a busca de conhecimentos e de explicações científicas para melhor compreender alguns dos fenômenos educativos vividos nos contextos educacionais que visam uma educação de qualidade e inclusiva.

O estudo configurou-se por meio de pesquisa teórica e de campo e utilizou a metodologia com enfoque na abordagem de análise qualitativa. Tal opção calhou por reconhecermos que, nesse enfoque, há uma maior oportunidade de investigar os pressupostos levantados em relação ao ensino colaborativo, à formação docente e às práticas inclusivas. Nessa direção, as possibilidades para exploração dos dados atingiram mais profundidade, ganhando mais significado e riqueza interpretativa.

Para Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa nos contextos educacionais concerne a uma ocasião privilegiada, visto que emerge de inquietações e de situações problemas presentes na prática do pesquisador, pertencente ao contexto pesquisado. Assim, a pesquisa ganha dimensões sociais, não se realizando em uma estratosfera situada acima da esfera; pelo contrário, tende a aproximar-se da vida diária dos participantes, assumindo um caráter descritivo e interpretativo.

Nessa perspectiva, optamos pela abordagem colaborativa, de cunho reflexivo. É uma abordagem que propicia uma aproximação entre pesquisadores e participantes, aliando saberes e interconexão entre universidade e escola. Conforme Ibiapina (2016):

A pesquisa colaborativa inicia, no final da década de 1990, a construção de um campo de saberes que elimina o mencionado fosso e rompe com a concepção de que pesquisadores e docentes e as suas produções, necessariamente, restrinjam-se a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles. Dessa forma surge a proposição de que colaborativamente, pesquisadores e docentes podem se aliar no processo de

construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos. (IBIAPINA, 2016, p. 35).

Pimenta (2005) contribui ao afirmar a importância da pesquisa colaborativa na formação dos professores, pois, nessa abordagem, os participantes vão se constituindo pesquisadores a partir da problematização de seus contextos, permitindo seu protagonismo como coprodutores de conhecimentos.

Conforme Demo (2008), a pesquisa no contexto escolar não pode se restringir à prática universitária dos pesquisadores. Dessarte, a participação dos sujeitos da pesquisa, no caso professores do ensino comum e professores do AEE, devem ir além de responder a questionários, a entrevistas, cumprir protocolos e dar aulas, de modo a assumirem a função de coprodutores do conhecimento. “Conhecimento é uma dinâmica questionadora, rebelde, desconstrutiva, que reconstrói para de novo desconstruir” (DEMO, 2008, p. 12). Para tanto, para que haja a dinâmica e o engajamento dos participantes, o tema, os problemas e os objetivos da pesquisa precisam estar imbricados com a prática decente. Para o autor, a pesquisa precisa englobar dois desideratos entrelaçados: “[...] produzir conhecimento e formar melhor. O primeiro é instrumental e atinge a qualidade formal do aluno, enquanto o segundo aposta na qualidade política” (DEMO, 2008, p. 14).

A pesquisa colaborativa de cunho reflexivo assume, dessa maneira, uma função social, em busca da simétrica entre os conhecimentos dos pesquisadores e dos sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, o saber produzido não é estritamente acadêmico, nem estritamente prático. Desgagné (2007) descreve a abordagem colaborativa de pesquisa em educação em três enunciados, os quais estruturam a conceituação: a co-construção entre os parceiros envolvidos, a produção de conhecimentos e a aproximação da comunidade de pesquisa com a escola. Para o autor: “No horizonte desses três enunciados se perfila uma visão socioconstrutivista do ‘saber’ a ser desenvolvido, a partir de um processo coletivo de interpretação, no qual teoria e prática se relacionam constantemente” (DESGAGNÉ, 2007, p. 7). O interesse dos participantes precisa acontecer, por conseguinte, de forma volitiva, para que, no decorrer da investigação, se estabeleça uma conexão entre pesquisadores e participantes. Nesse processo, todos precisam ter voz e vez.

Quando a pesquisa está imbricada às práticas docentes, considerando o contexto e as situações reais, torna-se uma ocasião privilegiada para a formação e a reflexão em relação às práticas e às ações desenvolvidas. No entanto, nessa

abordagem

[...] tanto é preciso um pesquisador sensível à prática, que considere o ponto de vista dos docentes e os limites de sua atuação profissional, como também é preciso que os docentes sejam sensíveis à pesquisa e levem em conta o ponto de vista do pesquisador e os limites da investigação. (DESGAGNÉ, 2007, p. 15).

No decorrer da pesquisa, é função do pesquisador estabelecer as balizas para sua abordagem, atuando em dois campos: pesquisa e formação. Seu desafio será, de maneira planejada, conduzir simultaneamente os procedimentos de investigação do objeto de pesquisa e o processo formativo, conduzindo as reflexões em relação às práticas, para que, gradativamente, os participantes possam se sentir capacitados, para se relacionarem colaborativamente, “[...] negociarem sentidos e compartilhem significados relacionados com as práticas educativas que desenvolvem, bem como de identificarem, questionarem e discutirem as contradições existentes nos atos educativos” (IBIAPINA, 2016, p. 48).

Entretanto, nessa abordagem, o pesquisador não pode perder de vista o caráter de pesquisa, sendo fulcral a clareza do objeto de investigação e da metodologia para coleta e análise de dados e a interpretação dos resultados para possíveis intervenções futuras. Conforme Ibiapina e Ferreira (2005), é possível vislumbrarmos na pesquisa colaborativa um potencial para a busca de soluções aos problemas educacionais de uma forma emancipatória política e social, tendo em vista a superação dos limites que engessam a identidade docente.

Entendemos que a superação dos limites impostos à construção da identidade epistemológica do “ser professor” se dará a partir do acesso ao conhecimento construído, via pesquisa, sendo necessária à introdução de estratégias investigativas que auxiliem na compreensão das práticas docentes, permitindo a explicação do que fazemos, como fazemos e por que o fazemos e de que as opções empreendidas no nosso fazer são opções feitas, de forma consciente ou não, com base em teorias. (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 26-27).

Dessa maneira, a pesquisa colaborativa vai assumindo cada vez mais seu cunho reflexivo, permitindo que as ações docentes dos participantes ganhem atitudes científicas. Os olhares ultrapassam os conceitos espontâneos e as definições simplistas, possibilitando uma formação continuada em serviço, com ressignificação das práticas.

Conforme Magalhães (2011), a criação de espaços de produção colaborativa e crítica permite

[...] compreender e transformar valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, bem como regras e divisão de trabalho, que organizam as condições sociais, culturais, éticas e políticas quanto ao pensar e à ação-discurso específicos de cada comunidade escolar. (MAGALHÃES, 2011, p. 13).

Magalhães e Oliveira (2011), amparados em estudos anteriores, afirmam que implantar a cultura colaborativa e reflexiva é uma tarefa complexa, visto que ela é permeada de obstáculos e de resistências, fato que advém dos raros processos formativos integrados às práticas. Assim, romper com o distanciamento entre formação e prática é o grande desafio.

Ibiapina e Ferreira (2005) contribuem ao sintetizar os objetivos da pesquisa colaborativa. Segundo as autoras, ela

[...] tem os objetivos de promover estudos sobre aspectos profissionais compartilhados; indagar, conjuntamente, a realidade educativa na tentativa de resolução dos problemas práticos de ensino e aprendizagem, confrontando-os com as teorias pedagógicas. (IBIAPINA; FERREIRA, 2005, p. 32).

Conforme Ninin (2011), sob essa perspectiva, há significativas contribuições da pesquisa colaborativa, considerando que ela está voltada tanto à produção de conhecimento científico (acadêmico) quanto à participação dos participantes da pesquisa, melhor dizendo, pesquisadores e pesquisados. “Articular os objetivos da academia, em relação à produção do conhecimento científico, aos objetivos da comunidade, na qual a situação de pesquisa se encontra inserida, é uma preocupação que vem tomando lugar na academia” (NININ, 2011, p. 96).

Souza e Mendes (2017) fizeram um estudo sobre as produções científicas produzidas no período de 2008 a 2015, envolvendo a temática pesquisas-ação colaborativas, desenvolvidas na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Nesse estudo, foram analisados 41 trabalhos, cuja caracterização evidenciou suas contribuições para a formação dos profissionais que atuam na escola junto aos alunos PAEE, além de indicar brechas e possíveis sugestões para solução dos problemas.

Em síntese, a pesquisa colaborativa envolve uma díade de ações, a formação e a construção de conhecimentos. Tratando-se de inclusão escolar, esta dupla função pode contribuir para mudanças no espaço escolar, a partir da formação dos profissionais envolvidos nesse processo, que estarão refletindo sobre suas práticas e propondo ações a partir destas reflexões. Esta seria a grande contribuição destes estudos para o contexto socioeducacional inclusivo. (SOUZA; MENDES, 2017, p. 289).

Respaladas por essa díade, comungamos das asserções das autoras, pois a

formação é a via que conduz à construção de conhecimentos, permitindo a ressignificação dos contextos, possibilitando a geração de uma cultura inclusiva.

3.2 O UNIVERSO E O CAMPO DA PESQUISA

O universo da pesquisa é o município de Araucária, localizado no Estado do Paraná (PR). Situado às margens do Rio Iguaçu, a cidade é cortada pela BR-476 - Rodovia do Xisto, via de interligação da região Sudoeste do Brasil. Está a 27 km do centro de Curitiba. Nasceu de uma concentração de imigrantes eslavos, voltados, inicialmente, à agricultura pelas condições propícias de clima e de solo, com o cultivo de culturas como trigo, milho, batata, hortaliças, fruticultura e avicultura. Com a implantação da Refinaria Presidente Getúlio Vargas (Repar), na década de 1970, a cidade começou a sofrer influências do desenvolvimento industrial, servindo de sede a novas indústrias, com geração de empregos e o deslocamento de trabalhadores da área rural para a urbana.

A população atual é formada por descendentes dos primeiros habitantes da região (luso-brasileiros, índios e negros) por descendentes de imigrantes poloneses, italianos, ucranianos, sírios, alemães, japoneses e por migrantes vindos de outras regiões, atraídos pela industrialização. Atualmente, a população estimada é de 143 mil habitantes.

Tendo em vista a promoção e a oferta da Educação Básica, observadas as diretrizes emanadas da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e da Lei Orgânica Municipal (ARAUCÁRIA, 1990), intenciona-se a promoção humana, o fortalecimento da cidadania e a garantia educacional. Atualmente, o município conta com 35 Escolas Municipais, 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e cinco Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs). Os CMAEEs atendem às seguintes áreas: visual, surdez, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e deficiência intelectual, contando na área intelectual com duas unidades (ARAUCÁRIA, 2022).

Para a realização desta pesquisa, selecionamos os seguintes campos: uma Escola Municipal e um CMAEE.

3.3 PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), em abril de 2021, tendo a sua aprovação em 7 de maio de 2021, com Parecer Consubstanciado do CEP número: 4.698.813 (Anexo A). Os requisitos para aprovação exigiram autorização da Secretaria Municipal de Educação de Araucária-PR, apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), além do instrumento para a coleta de dados.

Os sujeitos convidados foram um total de 23, porém somente 17 assinaram e devolveram o TCLE. Contribuíram, assim, para esta pesquisa professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores no AEE. Seguindo os preceitos éticos da pesquisa, não está explícita na relação de sujeitos a regência da série/do ano em que atuam, ou o tipo de serviço que desenvolvem, se são itinerantes ou de apoio pedagógico do AEE. Considerando, ainda, os preceitos éticos, optamos por não distinguir os participantes – se AEE ou Regente –, visto que o número de participantes atuantes no AEE é reduzido e, facilmente, seria possível relacionar a expressão ao participante que a enunciou. Assim sendo, todos são identificados, na seção de análises dos dados, somente por P1, P2, P3 e assim sucessivamente, tendo em vista a ruptura da dualidade entre os serviços e o respeito da preservação da identidade. Dito isso, os sujeitos são identificados neste estudo conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Participantes da pesquisa e atuação

Participantes	Atuação
P1	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P2	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P3	AEE/CMAE.
P4	AEE/CMAE.
P5	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P6	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P7	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P8	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P9	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P10	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P11	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

(continua)

(conclusão)

Participantes	Atuação
P12	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P13	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P14	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
P15	AEE/CMAE.
P16	AEE/CMAE.
P17	Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: A autora (2022).

A participação desses sujeitos foi definida com base no seguinte critério de inclusão: serem professores que atuam com alunos PAEE matriculados nas instituições participantes. Foram excluídos do estudo sujeitos que atuam em outras funções que não fosse a de professor e por não atuarem com alunos PAEE.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O início da coleta de dados deu-se em dois momentos, a saber: no dia 5 de abril de 2022, a apresentação foi feita para os professores que atuam na Escola Municipal, escolhida como campo de pesquisa; e no dia 8 de abril, a apresentação foi feita no CMAEE, para professoras que atendem a alunos matriculados na escola campo de pesquisa. A pesquisadora enfatizou, no decorrer da apresentação, a articulação da pesquisa com as ações afirmativas em relação ao processo de educação inclusiva e à relevância das reflexões acerca da temática.

Posteriormente à apresentação, em ambas as instituições, foi entregue aos professores presentes o TCLE, o qual foi devidamente explicado, evidenciando a liberdade de participação, bem como a preservação da identidade dos participantes (Apêndice A).

Tendo em mãos o TCLE devidamente assinado, foi entregue o Questionário de identificação inicial (Apêndice B); e, na sequência, os participantes foram individualmente contatados, para agendamento das entrevistas, as quais foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice C). O roteiro semiestruturado/instrumento foi validado mediante aplicação no mês de fevereiro de 2022, junto a três professoras da Educação Básica, sendo uma regente do ensino comum e duas do AEE.

As entrevistas aconteceram entre 13 de abril e 11 de maio de 2022. Todas as

entrevistas foram gravadas e tiveram a duração de 10 a 30 minutos. Após, as gravações foram transcritas e, posteriormente, organizadas em planilhas descritivas, com o fim de elaborar as categorias temáticas as quais direcionaram as análises.

Optamos pelo roteiro de entrevista semiestruturado pois, segundo Lüdke e André (2013), a entrevista é uma das principais técnicas de coletas de dados, sendo uma das mais utilizadas por pesquisadores das Ciências Sociais, por ter um valor significativo pela possibilidade de captação imediata das informações desejadas, permitindo esclarecimentos instantâneos, tornando-a sobremaneira eficaz.

O roteiro semiestruturado representa a possibilidade de aprofundamento de temas levantados, de esclarecimentos e de adaptações, em que “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 33).

Para a realização das entrevistas, alguns cuidados foram tomados: respeito pelo entrevistado, respeito no cumprimento do horário, garantia da preservação da identidade, respeito em relação às opiniões, às impressões, às culturas e aos valores, enfim, ao objeto da pesquisa e às contribuições pressupostas.

Uma das vantagens observadas no decorrer das entrevistas foi a captação imediata das informações e seu fluxo natural, fato observado de maneira especial no decorrer das transcrições das respostas verbais dadas pelos participantes, realizada, sobretudo, por meio da escuta atenta, observando hesitações, entonações e expressões, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja observação e compreensão contribui para validar o que foi efetivamente falado.

Lüdke e André (2013) alertam sobre o cuidado que o entrevistador precisa ter durante esse momento, não conduzindo e/ou antecipando a resposta do informante, por meio da própria pergunta. Esse cuidado foi tomado pela pesquisadora no decorrer do percurso das entrevistas, a qual considerou, sobretudo, a abordagem colaborativa e o cunho reflexivo da pesquisa. Por tratar-se de uma entrevista semiestruturada, a pesquisadora buscou, ao longo das entrevistas, uma relação interativa com os participantes. Fidalgo (2011) corrobora nesse aspecto, visto que, para a autora, é essencial a dialogicidade entre pesquisador e participantes, seja na coleta de dados, seja nos momentos formativos, quando ambos aprendem juntos, pois todos trazem teorias, olhares, experiências, sua própria sócio-cultura-coletiva. Nesse sentido, os sujeitos participantes atuaram de forma colaborativa. “Não é pela imposição que

acredito que a formação do professor será possível. E a imposição de minhas ideias em nada difere da imposição das ideias dos gestores que se ocupam das políticas públicas. São sempre imposições” (FIDALGO, 2011, p. 214).

Nessa perspectiva, o roteiro semiestruturado foi planejado e composto por sete questões que buscavam investigar, de maneira especial, três temas: o relacionamento entre os professores no contexto inclusivo e a participação nos processos formativos; os desafios vividos ao receber um aluno PAEE; e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Por fim, o levantamento de demandas formativas contribuiu para subsidiar os temas compostos no *e-book* autoformativo, produto educacional elaborado nesta pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Considerando os fundamentos da pesquisa, os apontamentos sobre o campo, os sujeitos participantes e os instrumentos para a coleta de dados, passamos, neste momento, a discorrer sobre os procedimentos de análise dos dados.

Conforme já assinalado, delineamos nosso trabalho pela abordagem de análise qualitativa, permeado pela abordagem colaborativa, de cunho reflexivo. O objetivo pretendido nessa análise teve como ponto fulcral maior profundidade e riqueza interpretativa. Antes de discorrermos como fizemos as análises dos dados, cumpre destacarmos que, conforme já indicado no instrumento de coleta de dados, há questões voltadas a traçar o perfil profissional (atuação) e acadêmico (formação) dos participantes. Essas questões foram analisadas a partir da organização de planilhas descritivas conforme indicado no Quadro 8 do Apêndice D.

Conforme Barbosa, Silva e Nunes (2017), para construirmos uma teoria, faz-se necessária a utilização de questionamentos, de contrapontos e de análises profundas dos dados. Nessa asserção, o presente estudo valeu-se do método da Análise Temática (AT) que consiste em uma técnica que possibilita compreender os fenômenos a partir das perspectivas dos participantes. Para Souza (2019):

A AT possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas. (SOUZA, 2019, p. 53).

Nesta pesquisa, a AT ocorreu por meio da abordagem indutiva, baseada nos dados; desse modo, ela não partiu de temas/categorias prontas e definidas. Na

abordagem indutiva, os temas são sustentados pela profundidade e pelo engajamento do pesquisador sobre os dados (CLARKE, 2017).

Assim, a análise teve início desde o primeiro momento da coleta de dados e percorreu toda a trajetória da pesquisa. Nesse trajeto, os temas foram emergindo, os quais foram se configurando como produtos de análise.

Um tema representa um nível de resposta padrão ou significado dos dados que está relacionado com as questões de pesquisa. Para determinar o que pode ser considerado um tema, um dos caminhos é decidir pela sua prevalência. Isso não significa, necessariamente, a frequência com que um tema ocorre, mas sim a ocorrência em termos de espaço dentro de cada item de dados e em todo o conjunto de dados. O ideal é que o tema ocorra inúmeras vezes em todo o conjunto de dados, mas uma frequência mais elevada não significa necessariamente que o tema é mais importante para a compreensão dos dados. A decisão de um pesquisador é a ferramenta chave para determinar quais os temas são importantes e cruciais. (BARBOSA; SILVA; NUNES, 2017, p. 4).

Conforme os autores supracitados, a finalidade da AT é buscar a centralidade nas manifestações dos participantes; no entanto, os dados precisam estar muito bem organizados. Subsidiada pelo estudo de Braun e Clarke (2006) e de Barbosa, Silva e Nunes (2017), a trajetória das análises baseou-se nas seis fases da AT, conforme apresentadas a seguir.

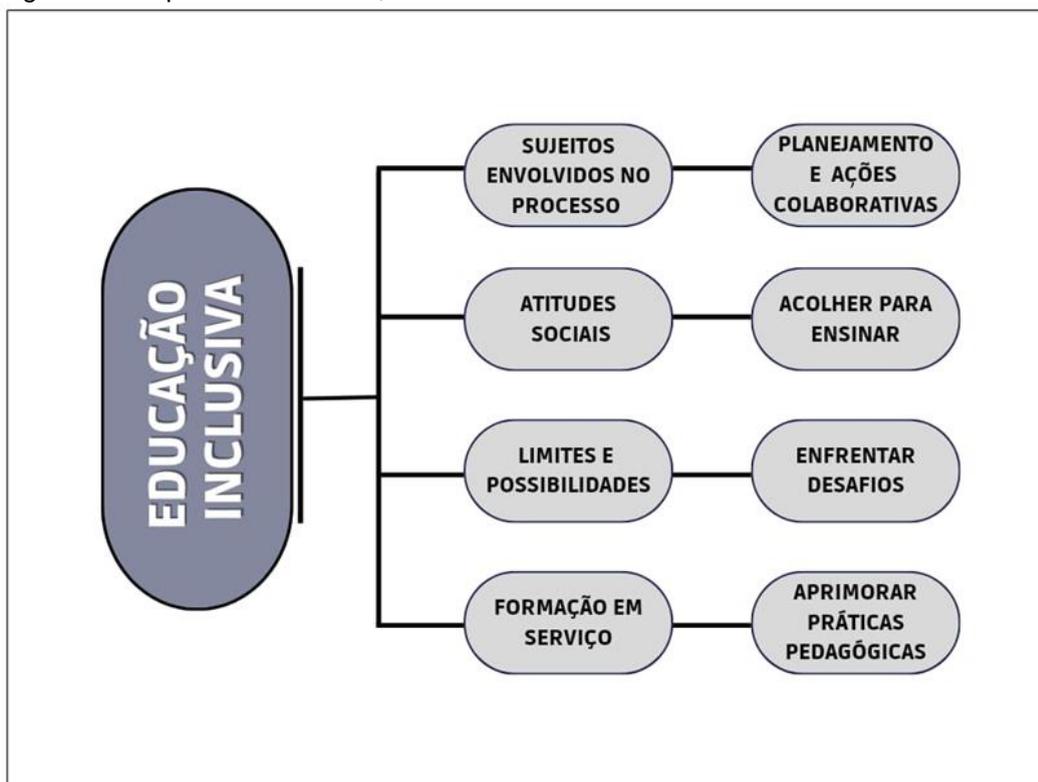
Primeira fase: Houve a familiarização com os dados obtidos nas entrevistas e as gravações foram escutadas atentamente, submergindo em seu conteúdo de forma a evidenciar significados e possíveis padrões. Essa fase foi crucial para o início da busca dos temas e foi realizada a partir de anotações escritas e de transcrições das entrevistas, resultando em 54 laudas corridas.

Segunda fase: Iniciou-se a sistematização dos dados coletados e a geração dos códigos iniciais a partir dos dados coletados e seu conteúdo semântico, a fim de explicitar o significado real do que foi dito. Essa fase da análise foi valorosa e permitiu iniciar a codificação dos dados e, com isso, identificar o início da base de padrões repetidos (temas). Ainda nessa fase, ocorreu a sistematização dos dados, pela organização em planilhas descritivas (Quadro 9 do Apêndice E), sendo uma planilha para cada pergunta do questionário semiestruturado, somando sete planilhas, cada uma subdividida em três colunas, indicando: na Coluna 1, a fala linear do participante; na Coluna 2, o foco de atenção; e, na Coluna 3, a ideia central. A sistematização da Coluna 2, ideia central, e Coluna 3, foco de atenção, contribuiu significativamente para o processo de codificação inicial a partir dos dados e da extração de seu conteúdo semântico. A organização das sete planilhas resultou em 64 laudas, em orientação

paisagem.

Terceira fase: Buscou-se ajustar o foco da análise, classificar os diferentes códigos, agrupar os extratos relevantes e evidenciar os códigos iniciais conforme mostra a Figura 4 que segue.

Figura 4 – Mapa temático inicial, indicativos de extratos relevantes



Fonte: A autora (2022).

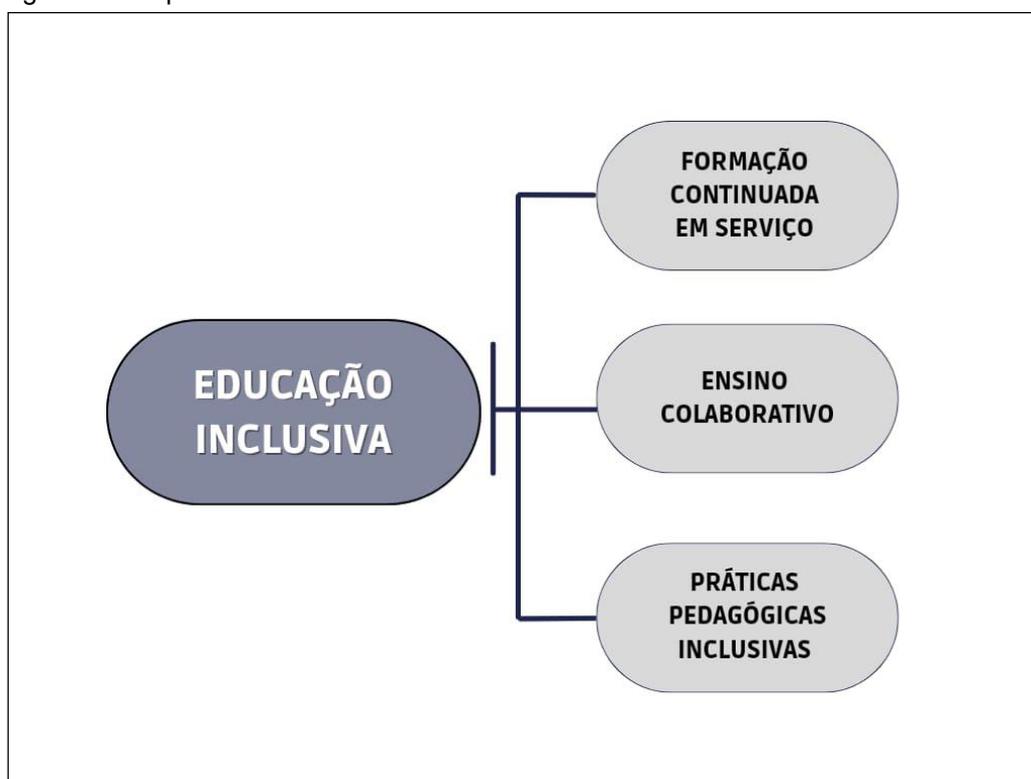
Quarta fase: Foi feita a revisão e o refinamento dos códigos iniciais e os extratos das falas dos participantes, buscando o delineamento dos temas. Nessa etapa, foi essencial uma releitura, tendo em vista a clareza do conteúdo, para uma maior asserção na análise. “Nesse momento o importante é ter a questão de pesquisa e os objetivos explícitos a fim de deixar emergir ideias autênticas, sem se perder nas falas dos entrevistados” (BARBOSA; SILVA; NUNES, 2017, p. 11). Assim, os temas foram sendo delineados a partir das etapas da AT, configurando-se na seguinte formulação: 1. Formação em serviço; 2. Ensino colaborativo; 3. O aluno AEE em sala de aula.

Para melhor sistematização, a pesquisadora recorreu a uma nova planilha, semelhante à planilha utilizada na segunda fase; entretanto, nessa fase, no lugar das sete perguntas do questionário semiestruturado, foram colocados os três temas de análise levantados. Foi elaborada, dessa maneira, uma planilha para cada tema,

subdividida em três colunas, indicando, agora, na Coluna 1, a expressão do participante; na Coluna 2, a ideia central; e, na Coluna 3, o foco.

Quinta fase: Foram realizadas a definição e o refinamento dos temas, de modo a identificar a essência de cada um, explanados por meio de paráfrases; os conteúdos foram extraídos dos dados, sendo redigidos e detalhados, buscando a identificação de sua história, considerando seu encaixe na história maior que está sendo contada sobre os dados, procurando, ainda, uma relação com a pergunta da pesquisa, resultando no mapa temático final (Figura 5).

Figura 5 – Mapa temático final



Fonte: A autora (2022).

Nessa etapa de refinamento, emergiram os temas de análise: **1** – Formação continuada em serviço como espaço-tempo de inclusão; **2** – Ensino colaborativo: desconstruindo o planejamento e as práticas fragmentadas e compartimentadas; e **3** – Atitudes docentes: recebi um aluno PAEE, e agora? O que devo fazer?

Na configuração dos referidos temas, foram considerados os elementos das falas dos participantes de maior significado com vistas às análises. Assim, nos Quadros 5, 6 e 7, a seguir, apresentamos os temas de análise 1, 2 e 3 que substanciaram as análises dos dados e os excertos das falas dos participantes de maior significado na relação com o tema.

Quadro 5 – Tema de análise 1: Formação continuada em serviço como espaço-tempo de inclusão

Participante	Expressão
P2	Acontece em hora atividade, né, oferecido pela mantenedora, [...] busco as formações do meu interesse pessoal que eu procuro por conta própria, né, cursos <i>online</i> , alguns presenciais.
P 3	Nas horas atividades, a gente tem liberdade para produzir materiais e conversar sobre os alunos, ver os casos.
P4	<p>Então, ela [a formação] precisa sempre estar acontecendo... já fiz muitos cursos, mas chegando lá [na escola], aí sim, vi que o bicho pega! Bate o desespero, a necessidade de você estar buscando é imensa, porque, se você parar, você não vai ser um educador formador, você vai ser um cuidador, é diferente, né, e, para não ser só cuidador, tem que estudar, analisar cada caso, discutir com os professores.</p> <p>Práticas colaborativas, trocas de experiência, eu acho muito rico, porque, assim, a troca de experiências, por mais que pareça não ser científica, uma troca de experiência elaborada, utilizada, vistoriada, do que acontece no cotidiano no chão da escola, eu acho que ela é muito valiosa, sabe; então, assim, a questão de você respaldar o teu, o teu desenvolvimento ali no trabalho... o pé de sala de aula, eu acho muito importante.</p>
P7	Não sei se existe mais casos ou os casos estão tendo os diagnósticos mais rápido, eu não sei qual é a realidade, estou buscando entender... e me sentir mais preparada para receber, para atender.
P12	Busco formações sempre que possível, meu maior medo é de não estar preparado e não incluir meu aluno.
P11	Seria interessante propor oficinas que a gente [eu a professora da sala de aula] pudesse trocar ideias e materiais. [...] olha já fiz isso, deu certo, seria bem interessante essa troca, mas é difícil encaixar no cronograma. Exemplo, produzir um álbum de figuras, um álbum com os animais, [...] já fiz isso, foi bacana, um jogo, produzir junto o material, coisas que façam sentido, sabe?
P14	Sinto necessidade de mais momentos formativos, de troca, sabe? Nunca estaremos prontos, mas precisamos estar mais preparados para melhor lidar com as situações e ter atitudes mais acertadas, sabe?
P15	Esta questão da formação continuada eu acho que seria legal assim, alguma coisa no sentido de qual é o papel do professor na educação inclusiva. A gente vê muito, assim, aquela questão que a gente conversa, né, o aluno não ser do professor de apoio, são poucos os professores regentes que pegam o aluno para si, né. Normalmente o aluno incluso é aquele que tem muita dificuldade, não aquele aluno que é leve, que é tranquilo, mas, normalmente, o aluno que tem muita dificuldade, é aluno do professor de apoio. Então, eu acho, assim, qual que é o papel da escola como um todo? Qual o papel do professor na educação inclusiva?
P16	<p>Há uma grande dificuldade de compreensão em relação às particularidades das crianças, de inclusão, ainda mais dificuldade em perceber que cada uma é única, com fases, uns conseguem e outros não. Exemplo, uma criança autista... uma criança com deficiência intelectual...; então, acho que, além de conhecer, precisa entender para melhor agir. Seria muito importante esse tipo de reflexão nas formações.</p> <p>Neste momento, estou atuando como professora [...], atuando com profissionais e professores da Educação Infantil, profissionais de apoio, com os pedagogos, com os diretores, com os educadores e com os profissionais que atuam nas outras áreas que cobrem a hora atividade, em alguns momentos com alguns outros profissionais de dentro da escola, pessoas da limpeza. De repente acontece uma situação lá ou com a pessoa que é a cozinheira, esses profissionais estão atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil e o</p>

(continua)

(conclusão)

Participante	Expressão
	papel de cada um deles, o papel de cada um é sempre de promover o bem-estar da criança, o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, físico e social, esse é o grande objetivo. Então, a formação sobre os papéis de cada um no contexto da inclusão é muito necessária.

Fonte: A autora (2022).

Quadro 6 – Tema de análise 2: Ensino colaborativo: desconstruindo o planejamento e as práticas fragmentadas e compartimentadas

Participante	Expressão
P1	<p>Então, como eu sou a professora de apoio, eu faço adaptações do planejamento com a ajuda da professora regente, sempre conversando com a professora itinerante do CMAE.</p> <p>Com a ampliação da hora atividade, hoje, tem o professor de ciências, de educação física, artes e ensino religioso, além da pedagoga, direção e as professoras do CMAE, fora os terapeutas, é muita gente envolvida. Todas as vezes que eu tenho dúvida, eu entro em contato com eles para tirar dúvidas, mas seria importante encontros entre todos para pensar o coletivo.</p> <p>Então, até o momento, tem sido mais uma orientação, no decorrer do ano. A gente gostaria que todos estivessem envolvidos, participando em sala, fazendo os atendimentos <i>in loco</i> mesmo, na unidade, mas ainda estamos no planejamento para que isso aconteça.</p>
P2	A gente, tanto eu quanto a professora de apoio... nós temos uma ideia, um pensamento de que as atividades que a criança inclusa precisa são super necessárias também para todas as outras crianças, toda a turma ganha com as atividades, diferenciadas, mais lúdicas, mais práticas. A gente parte do pressuposto de que ele tem que fazer as atividades propostas a todos. Depois a gente vai para a sistematização e o registro, o que é mais difícil para esta criança, aí vem a adaptação.
P3	Na área da comunicação alternativa, a gente está mantendo encontros com as equipes multiprofissionais, psicólogos, terapeuta ocupacional, fono [fonoaudiologia]. Exemplo, se a fono iniciou trabalho de PECS ¹³ , é preciso saber qual é o estímulo que ela está trabalhando com a criança, para que não faça algo separado e faça uma mediação conjunta.
P4	Com o retorno e com os 33% de hora atividade, os diretores e equipe tiveram que ser muito maleáveis [...], se, para os ditos “normais”, está sendo difícil, imagine para o aluno com TEA [...]. Estamos vendo assim muito empenho de todos, assim em todas as partes, mas está difícil [...]. A gente precisa fazer mais mediações, porque o estudante não é só do apoio, é dos regentes, é da escola, é da tia do portão...
P5	<p>Na realidade, a gente faz em conjunto, né, a gente faz em conjunto com outras professoras do mesmo ano..., mas, às vezes, eu sinto um pouco a falta mesmo da equipe pedagógica estar mais envolvida nesse planejamento também... Claro que a gente sabe a realidade da turma, mas, às vezes, a gente precisa de alguém de fora.</p> <p>Meus dois alunos são atendidos no CMAE no contraturno, elas dão bastante orientação para a gente em sala de aula, né. Nos casos mais graves, sempre vem uma professora itinerante para conversar [...], a gente tem uma relação de troca rápida esporádica. Claro que, ali na escola, é mais a gente mesmo!</p>

(continua)

¹³ PECS: *Picture Exchange Communication System* (Sistema de Comunicação por Troca de Imagens), desenvolvido nos Estados Unidos em 1985, foi pensado para melhorar as capacidades físicas, cognitivas e de comunicação de pessoas autistas. A ideia é fazer com que o autista crie independência ao comunicar-se e faça isso de forma mais funcional.

(conclusão)

Participante	Expressão
P8	Então, planejar com os apoios é mais difícil sabe, na medida do possível, quando dá eu passo pra elas [...], olha, elas não conseguem ficar nesse momento para planejar. Isso é uma coisa, assim, que seria um tipo... um sonho, que eles pudessem participar também, preparando as atividades e materiais, mas, nesse momento, não é possível ainda, né.
P9	Então, a gente procura entender, né, se a criança consegue compreender um conteúdo de forma mais verbal, mais visual; assim, se precisará é mais com imagem, vídeos, com ampliação talvez da letra. Primeiro a gente analisa a necessidade da criança, para, depois, poder adaptar o conteúdo com a realidade dela, mas o mesmo conteúdo.
P10	Não, eu trabalho sozinha, eu faço pensando nos meus alunos, de acordo com eles, mas eu faço sozinha.
P12	O planejamento é feito só por mim mesmo, sem outros profissionais.
P13	Normalmente, sou eu que sou a regente e outra professora também é do outro ano, nós temos esse costume, nós já tínhamos a experiência desde o ano passado, duas cabeças para pensar é melhor, né, mais ideias e, quando possível, sempre que temos dúvidas, quando é necessário, solicitamos a pedagoga.
P14	Geralmente eu elaboro sozinha, porém eu sempre penso na profissional de apoio que está ali na sala. Eu faço e passo para elas, para analisarem se precisa de alguma adaptação ou não. Acho que a contribuição delas é muito importante. Para elaboração do planejamento, a pessoa que mais converso é a professora itinerante, ela traz as informações, sabe. A pedagoga, a direção, às vezes, mas, a principal é a professora itinerante.
P16	Fora da escola, procuro ver quais os atendimentos que ela faz, né, [...] quais são os profissionais que atendem clinicamente essa criança. Eu sempre entro em contato por e-mail, pelo telefone, vou até o local, marco uma reunião, às vezes até os profissionais vêm na escola, porque com isso a gente ganha muito, e pode entender várias situações [...].
P17	Primeiro eu tento descobrir quais as dificuldades o aluno está tendo... tento conversar com os professores dos anos anteriores, tento ver se tem algum planejamento, relatórios... converso muito com a professora regente; daí sim, que eu vou fazer um planejamento em cima das dificuldades que ele possui. Geralmente quem me ajuda é a professora regente, que me passa os conteúdos, eu tento adaptar ou a própria pedagoga às vezes me ajuda.

Fonte: A autora (2022).

Quadro 7 – Tema de análise: Atitudes docentes: recebi um aluno PAEE, e agora? O que devo fazer?

Participante	Expressão
P2	Os documentos são, no nosso caso aqui, né... a gente recebe sempre avaliação diagnóstica, avaliação psicoeducacional. [...] eu acho que, assim, além dos documentos escritos também é preciso o diálogo. [...] além dos documentos escritos, o diálogo, ligar para a escola anterior, não necessariamente precisa ser eu enquanto professora, mas eu acho que a pedagoga deve estar ligando na escola anterior e, se for necessário, quero marcar um momento, uma reunião para conversar. Acolher a criança, acolher a família, conhecendo-a, para poder fazer um diagnóstico e, aos poucos, descobrir o que que é necessário incluir no planejamento.
P4	Primeiro é fazer uma conversa com a família, com responsável, fazer uma anamnese, uma busca com quem está próximo do estudante [...].

(continua)

(conclusão)

Participante	Expressão
P5	[...] a gente sempre recorre ao pedagógico da escola mesmo, para a gente entrar em contato com a Secretaria, para a gente buscar uma avaliação psicoeducacional, né, dessa criança, para que tenha todo o atendimento necessário.
P6	Imediatamente eu recorro à equipe pedagógica, eu peço o parecer dela, toda a documentação pedagógica existente sobre ele, para conhecer essa criança, né. Se ele toma alguma medicação, quais são as limitações, aquilo que tem no histórico [...].
P10	[...] quando ele chega, geralmente é a família que vai relatar se a criança recebe algum atendimento, se já fez um estudo, né, é importante fazer este levantamento com a família [...]. Aí quando ela vem de fora, se ela foi avaliada, já traz um laudo, ela traz um portfólio e, daí, eu vou atrás do portfólio, eu vou ver o que que aconteceu, como que se deu esse estudo, o que que eles relatam lá, nesse portfólio, para eu entender o que que essa criança tem, para eu tomar as atitudes, se ela precisa de um apoio, se não precisa, se eu tenho que fazer mais alguma coisa para ajudar.
P11	Olho a pasta da criança, os relatórios, se já tem um laudo definido. Isso aí ajuda bastante também, falo com os pais também para entender o porquê do comportamento da criança, isso ajuda bastante.
P12	Em um primeiro momento eu ia perguntar para a pedagoga que, provavelmente, ia estar me encaminhando para um profissional desse atendimento especializado [...].
P13	Em primeiro lugar, a gente recorre ao estudo de caso, né [...], a gente sabe da importância desse documento, porque ele descreve bem certinho e todas as dificuldades, potencialidades, o que precisa, os atendimentos que ela precisa.
P14	Daí a gente chama a família, a gente percebe que a criança tem alguma coisa, mas ainda não tem laudo e não tem informação para ir atrás, daí a gente tenta se virar nos 30, mas, quando percebe alguma coisa diferente, tem que ir atrás principalmente da avaliação psicoeducacional.
P15	A gente sempre busca na sua documentação o estudo de caso que é feito [...]. A avaliação psicoeducacional, os relatos da outra escola que eles mandam [...]. [...] quando a gente recebe uma criança, a primeira coisa que a gente faz realmente é ir para os documentos, lá que está a questão, né, os relatórios, pareceres, estudo de caso, o que vem de nossas crianças, né [...]. Mas são documentos mesmo, os estudos de casos, o próprio planejamento se vier junto o PAEE. O parecer descritivo, a questão de laudos também, se vem laudos juntos, relatórios médicos, tudo aquilo que a gente vai buscar lá na pastinha das crianças.
P16	O primeiro passo é sempre buscar o estudo de caso dessa criança, para compreender todas as suas especificidades e quais os atendimentos que faz, além das formas de trabalho que já foram feitas, o que pode acrescentar no trabalho nesse momento. Bom, primeiro é pensar em acolher para conhecer a criança, conversar com a família e, se a gente não conhece a criança de fato, não tem como a gente propor um trabalho efetivo. Precisamos pensar numa avaliação diagnóstica, para melhor compreender [...], saber sobre as funções psicológicas superiores, a parte pedagógica, o que ela consegue fazer dentro da língua portuguesa, dentro da matemática [...].

Fonte: A autora (2022).

Tendo feito a apresentação do formato como se organizou a seleção dos participantes, a organização e execução do instrumento (entrevista semiestruturada), a organização e técnica para análise dos dados, na próxima seção, apresentamos as análises dos dados elaboradas conforme o entendimento dos fundamentos teóricos desta dissertação e a partir dos temas referenciados pelas falas dos professores participantes.

3.6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional produzido para esta dissertação é um *e-book* de caráter autoformativo intitulado *Contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas*. Ele foi elaborado com muito zelo e cuidado, tendo em vista otimizar a aprendizagem dos leitores, bem como atender às demandas formativas apresentadas pelos participantes no decorrer desta pesquisa. Entretanto, é preciso deixarmos exposto que não temos a pretensão de atender a todas as demandas indicadas, visto que a temática gera muitas dúvidas e inquietações, as quais vão sendo esclarecidas no decorrer das práticas e em buscas ativas de formações no decorrer da trajetória profissional.

Assim, no intento de contribuirmos com as demandas mais emergentes, delineamos os seguintes objetivos:

- ✓ Colaborar com o processo de formação continuada dos professores participantes e demais professores e profissionais.
- ✓ Promover reflexões em relação à temática da educação inclusiva, oportunizando acesso às informações e aos conhecimentos que contribuem para a educação inclusiva.
- ✓ Compreender melhor a dimensão desse processo e, de modo especial, o papel dos professores do AEE e do ensino comum, na perspectiva do ensino colaborativo, apresentando indicativos de práticas inclusivas.

Deixamos claro que este *e-book* não é destinado somente aos profissionais da educação e professores, mas, sim, a todas as pessoas que direta e indiretamente têm interesse e se preocupam com o processo inclusivo, as quais poderão adquirir subsídios à formação continuada, de modo especial à formação continuada em serviço.

O *e-book* está organizado em três unidades, a saber: I – Educação inclusiva na perspectiva da colaboração; II – Ensino colaborativo; III – Indicadores para práticas inclusivas.

Nas três unidades são disponibilizados: palavras-chave; objetivo da unidade/temática; reflexões necessárias; contribuições teóricas; *hiperlinks* que podem direcionar para artigos, *sites*, *e-books* e/ou vídeos; sugestões de leituras; e espaços para anotações. Acreditamos que, nesse formato e organização, o leitor será instigado a compreender melhor a temática, tendo acesso às informações disponibilizadas e indicativos de mais conhecimentos mediante os *links* de acesso e as referências disponibilizadas.

Reconhecendo os inúmeros desafios que permeiam o processo inclusivo e as contribuições do ensino colaborativo para o desenvolvimento de práticas inclusivas, fica evidente que a soma dos esforços pode permitir a ruptura da perspectiva utópica da inclusão, para a implementação de uma nova cultura inclusiva. Nesse viés, a colaboração vai se configurando como a chave que abre novos caminhos e novas possibilidades de aprendizagens a todos, de modo especial aos professores e aos alunos PAEE.

Este *e-book* poderá ser acessado na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no *site* do Programa Profei da Unespar¹⁴, no menu “Dissertações e produtos intelectuais”.

¹⁴ Disponível em: <http://profei.unespar.edu.br/>. Acesso em: 25 de set. 2022.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

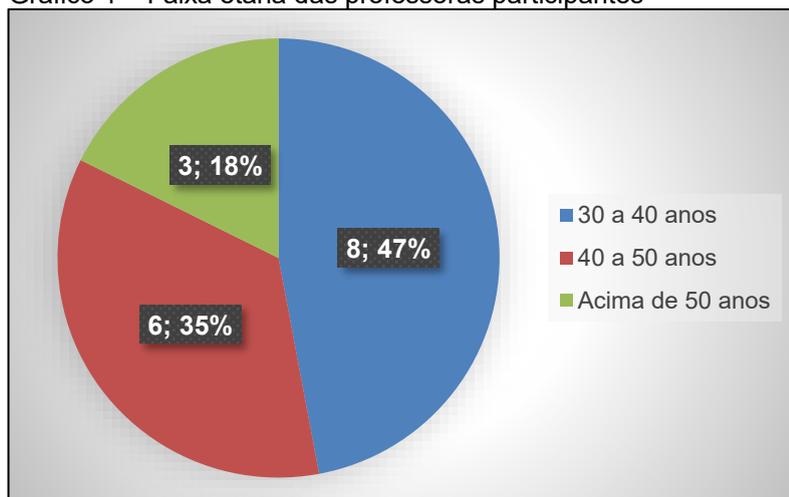
Nesta seção, apresentamos os dados produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa que consubstanciaram as análises e a discussão, com o fim de elucidar fatores convergentes e divergentes que se aproximam ou se distanciam da temática. Assim, a primeira fonte de análise foi o instrumento de identificação do perfil das professoras participantes, no que se refere à formação acadêmica e profissional, tempo de experiência atuando no ensino comum sem alunos PAEE e com alunos PAEE.

4.1 O PERFIL PROFISSIONAL E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA

Os dados foram analisados conforme os critérios e os princípios da pesquisa qualitativa. Entretanto, nesta subseção, há indicativos de quantidades e de percentuais por referirmo-nos ao mapeamento do perfil dos participantes. Sua sistematização deu-se pela organização dos dados do perfil coletados conforme instrumento (Apêndice E) e organizados por gráficos conforme os itens questionados sobre o perfil.

No Gráfico 1, apresentamos os dados referentes à faixa etária dos participantes.

Gráfico 1 – Faixa etária das professoras participantes



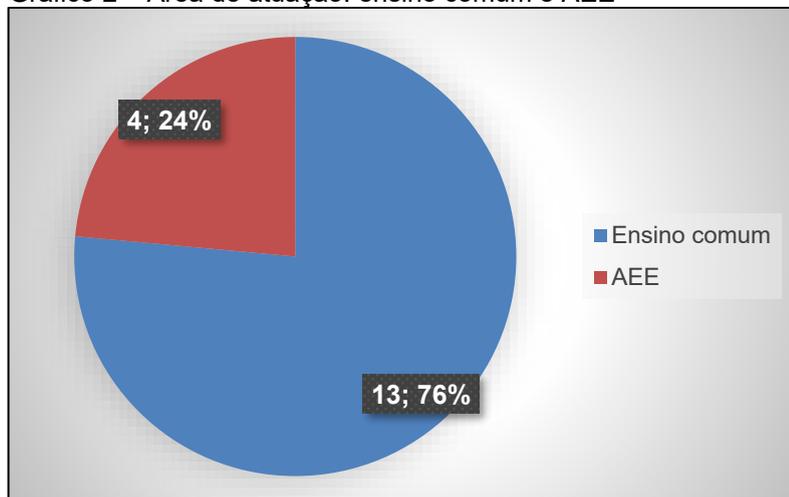
Fonte: A autora (2022).

Os dados apontam que 100% dos professores participantes da pesquisa são do sexo feminino. Quanto à faixa etária, podemos verificar que, do total, oito professoras (47%) estão na faixa etária de 30 a 40 anos de idade; seis professoras

(35%) estão na faixa entre 40 e 50 anos de idade; e três professoras (18%) compreendem a faixa acima de 50 anos de idade.

As informações sobre a área de atuação estão dispostas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Área de atuação: ensino comum e AEE

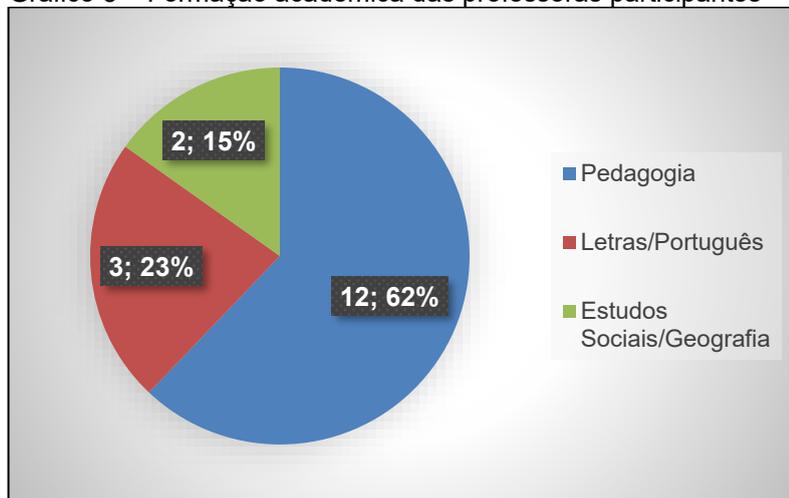


Fonte: A autora (2022).

Nesse aspecto, podemos constatar que, das 17 participantes, 13 professoras (76%) atuam no ensino comum; e quatro professoras (24%) atuam no AEE.

Sobre a formação acadêmica, apresentamos o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação acadêmica das professoras participantes

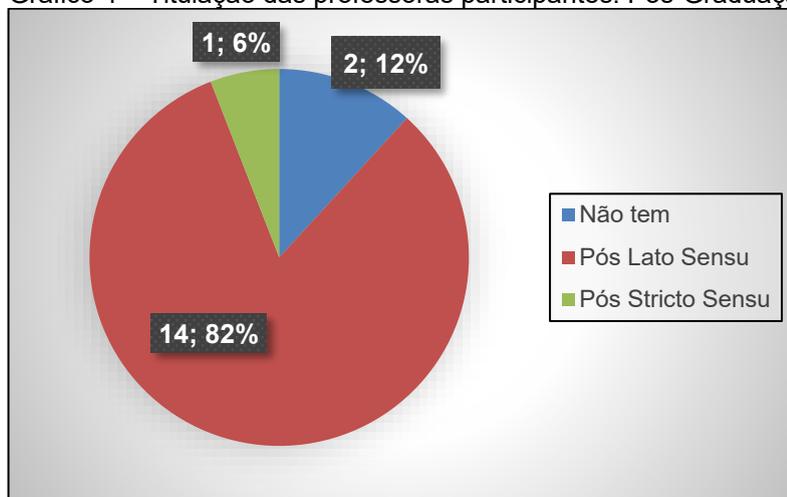


Fonte: A autora (2022).

Notadamente, podemos observar que, das 17 participantes, 12 professoras (62%) são graduadas em Pedagogia, três professoras (23%) são graduadas em Letras/Português e duas professoras (15%), em Estudos Sociais/Geografia. As professoras formadas em disciplinas específicas possuem a formação de Magistério em nível médio.

Sobre a formação continuada, os dados obtidos são apresentados no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 – Titulação das professoras participantes: Pós-Graduação

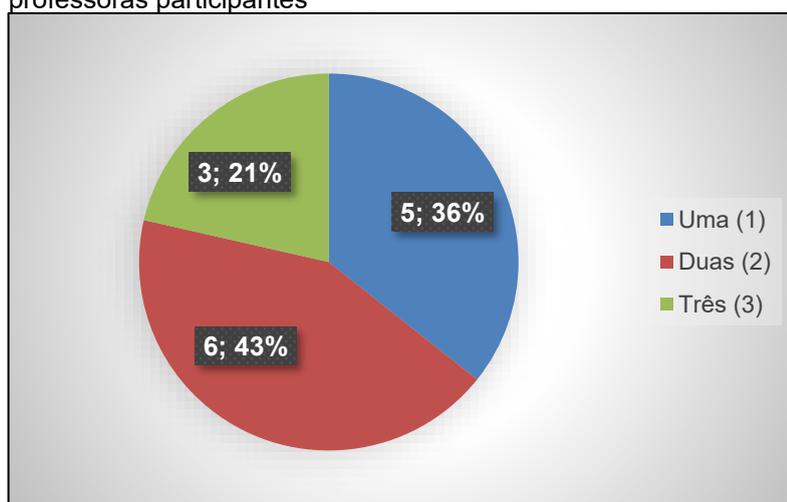


Fonte: A autora (2022).

Sobre esse quesito, podemos notar, a partir do Gráfico 4, que, das 17 professoras, duas não possuem Pós-Graduação, 14 professoras (82%) possuem Pós-Graduação *Lato Sensu*, uma professora (6%) possui Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado na área da Educação.

As áreas de formação continuada também foram de nosso interesse. Assim sendo, indicamos, no Gráfico 5, as informações dos sujeitos.

Gráfico 5 – Quantidade de Pós-Graduação *Latu Sensu* das professoras participantes



Fonte: A autora (2022).

Podemos constatar que, do total de participantes, três professoras (21%) têm três especializações nas áreas de: Educação Especial, Alfabetização,

Neuropsicologia, Psicopedagogia, Transtorno de Espectro Autista (TEA), Literatura Infantil e Educação do Campo. Seis professoras (43%) têm duas especializações, nas áreas de: Gestão Escolar, Metodologia do Ensino da Arte, Educação Especial com ênfase em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial Inclusiva. Por fim, cinco professoras (36%) têm uma especialização nas áreas de: Educação Especial Inclusiva e Alfabetização e Letramento.

Ainda em se tratando da titulação de Pós-Graduação *Lato Sensu*, um dado que chamou nossa atenção foi o número de professoras com especialização na área da Educação Especial Inclusiva, sendo o maior percentil, das 14 professoras especialistas, dez professoras (71%) especialistas na área da Educação Especial Inclusiva. A segunda área mais indicada foi Alfabetização e Letramento, seguida por Psicopedagogia.

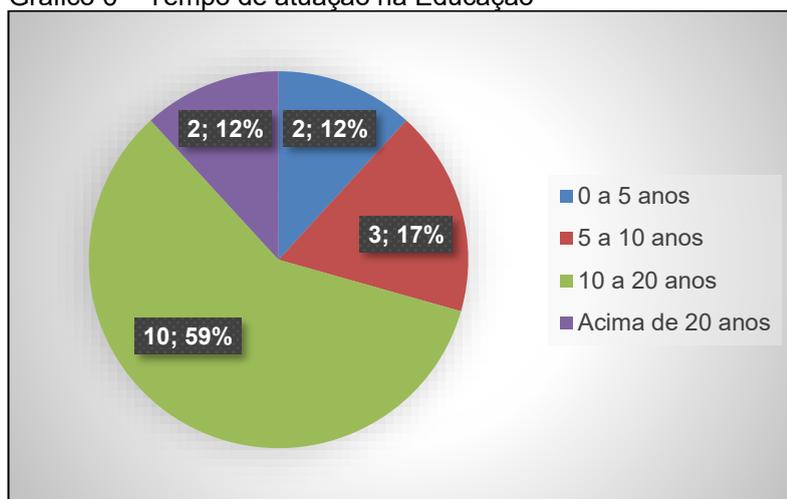
O fato de um significativo número de professoras ter especialização na área de Educação Especial Inclusiva revela que as participantes percebem a importância de buscar-se formação e conhecimentos em relação à temática. Entretanto, também fica evidente que tal formação não está implicando a prática cotidiana quando se analisa sob a perspectiva da colaboração e das coletividades rumo às práticas inclusivas.

Esse contexto colabora, como afirmado por Omote (2018), quando assinala que é possível identificar mudanças nas atitudes sociais, de modo particular no contexto desta pesquisa, dos professores.

A escola é certamente a instituição social mais importante para construir essa mentalidade nas novas gerações de cidadãos. Assim é que a capacitação de professores tem merecido especial atenção no contexto de construção da Educação Inclusiva. (OMOTE, 2018, p. 26).

O Gráfico 6 apresenta os dados sobre o tempo de atuação na área da Educação.

Gráfico 6 – Tempo de atuação na Educação



Fonte: A autora (2022).

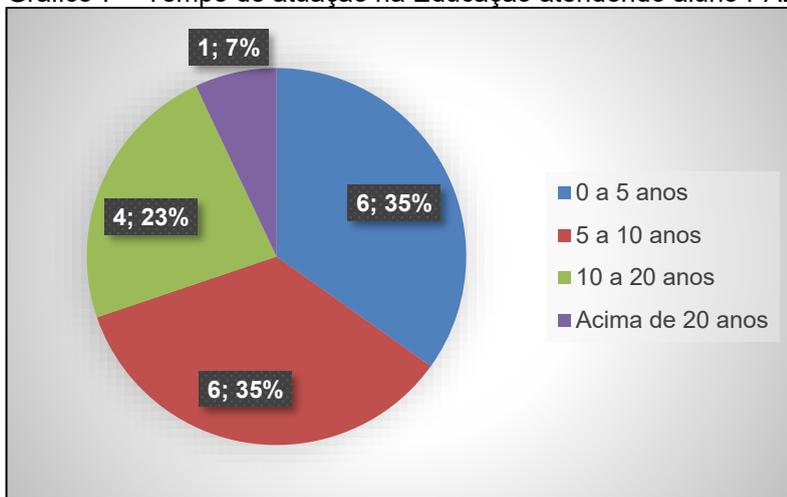
Quanto ao tempo de experiência na educação, duas professoras (12%) atuam há, no máximo, cinco anos, três professoras (17%) atuam entre 5 e 10 anos, dez professoras (59%) atuam entre 10 e 20 anos, e duas professoras (12%) atuam a mais de 20 anos. Esse dado é importante visto que permite inferirmos sobre a articulação entre o tempo de atuação na Educação, o tempo de formação e de concepção veiculada no contexto em que fizeram a referida formação.

Notadamente, apenas duas docentes atuam em um período de 0 a 5 anos na Educação, o que sugere terem tido formação acadêmica em um contexto também mais atual. Ressaltamos que as discussões atuais, sobretudo em Educação Especial Inclusiva, são consoantes com uma abordagem mais social em relação à deficiência. Por sua vez, uma formação ocorrida há muito tempo possibilita inferir que a concepção veiculada estava muito próxima ao modelo biomédico. Retomando Glat e Pletsch (2004), inferimos que a experiência e a atuação de grande parte dos professores especialistas se aproximam muito mais de um modelo biomédico, pois era esse o viés das Pós-Graduações *Lato Sensu* no contexto anterior ao ano de 2008, quando houve a promulgação da Pneepei.

Quanto ao tempo de experiência na área da Educação, atendendo aos alunos PAEE, verificamos certa insegurança por parte das participantes em responderem a esse questionamento. Tal insegurança foi observada, sobretudo, pelo fato de a professora articular o aluno de inclusão à apresentação de um laudo médico. Esse dado é importante pois expressa o quanto às práticas são calcadas no modelo biomédico em que o laudo é o definidor do público PAEE.

Questionamos, ainda, sobre o tempo de atuação no ensino comum com aluno PAEE e o tempo de experiência no AEE. Apresentamos os resultados nos Gráficos 7 e 8 que seguem.

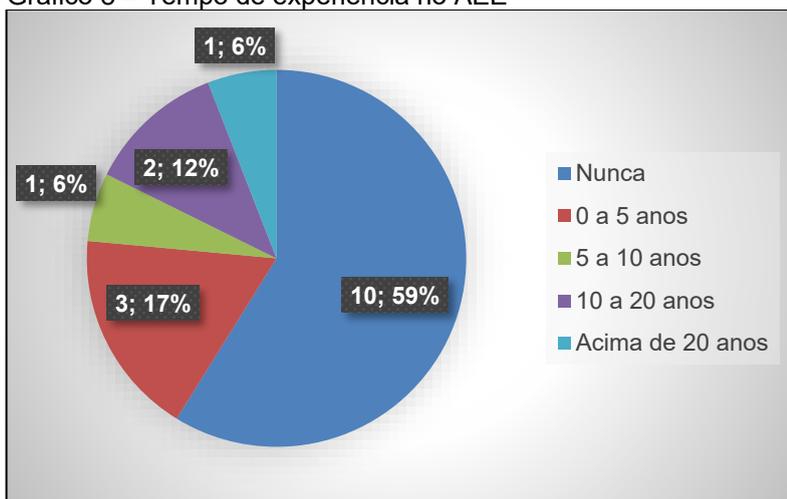
Gráfico 7 – Tempo de atuação na Educação atendendo aluno PAEE



Fonte: A autora (2022).

Quanto ao tempo de atuação na área da Educação, atendendo aos alunos PAEE, seis professoras (35%) atuam entre 5 e 10 anos, seis professoras (35%) atuam entre 0 e 5 anos, quatro professoras atuam entre 10 e 20 anos, e uma professora (7%) atua há mais de 20 anos.

Gráfico 8 – Tempo de experiência no AEE



Fonte: A autora (2022).

Sobre o tempo de experiência no AEE, constatamos que dez professoras (59%) nunca atuaram nessa área, três professoras (17%) já atuaram entre 0 e 5 anos, uma professora (6%) atua entre 5 e 10 anos, duas professoras (12%) atuam entre 10 e 20 anos, e uma professora (6%) atua há mais de 20 anos.

Esse dado é importante visto que, mesmo tendo especialização, a maioria das professoras nunca atuou diretamente no AEE. Ao serem questionadas sobre o motivo da não atuação, elas revelaram não ter “perfil” para o desempenho da função.

Outro aspecto que esse dado nos permite analisar diz respeito, por um lado, à ideia naturalizada de que há significativa diferença entre a atuação no ensino comum e no AEE; por outro lado, há uma ideia distorcida de que há muitas responsabilidades e desafios. No entanto, a atuação na área da Educação implica inúmeras responsabilidades e desafios, seja qual for o público. Tal fato é substanciado quando, nas falas das participantes, algumas delas atribuíram não ter saberes e perfil para a atuação no AEE, conforme declarou uma das participantes: *“Então, eu tenho especialização em Educação Especial, mas nunca atuei no AEE, acho que não tenho perfil, acho que não saberia lidar, sabe?”* (P10, 2022).

Essa ideia reporta ao apontado por Cirino (2015, p. 22) quando alerta sobre o “mito do especialista”. Conforme a autora, a dualidade no processo educacional inclusivo é permeada pela concepção de que, para trabalhar com os alunos PAEE, há de ser especialista e ter perfil. Para a pesquisadora, os binarismos “[...] especializado não especializado, apto não apto, normal anormal, deficiente eficiente, constitu[em] a fragmentação dos sujeitos” (CIRINO, 2015, p. 157).

Esse ideário posto pelas participantes contrapõe o apresentado por teóricos como Saviani (1996), quando este afirma que os saberes necessários para a atuação docente são um fenômeno complexo que nos coloca diante de um universo empírico bastante heterogêneo, seja quanto às formas de organização e de efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes.

Podemos, desse modo, considerar que, em todos os contextos, há desafios e há a necessidade de formação constante, só assim daremos conta de desenvolver os saberes categorizados pelo autor, todos essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a saber: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico e saber didático-curricular.

Em acordo com os apontamentos de Glat (2018), observamos que essa representação social tecida em relação à atuação docente no AEE é resultante da visão dualista entre o ensino comum e o AEE. Segundo a autora,

[...] essa visão dualista gerou a representação social, ainda muito impregnada no imaginário dos educadores, e do público em geral, que existem dois grupos qualitativamente distintos de alunos: os “normais” e os “especiais”. E, conseqüentemente, duas categorias distintas de professores: os professores

“regulares” e os professores “especializados”. Cada segmento tem sua própria formação e competência específica, resultando em objetivos e práticas pedagógicas distintas. (GLAT, 2018, p. 13).

Tal análise, longe de ser neutra, deixa evidente a necessidade de mais diálogos e reflexões, por meio das formações continuadas, de maneira especial das formações em serviço pautadas no ensino colaborativo. Como vimos assinalando, a formação continuada em serviço é espaço-tempo de formação, de reflexão e de possibilidades de alteração das práticas, de modo que estas possam favorecer as relações entre os professores, de maneira especial por meio da implementação gradativa do trabalho colaborativo. Em consequência, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas passa a ser responsabilidade de todos os que atuam com os alunos.

Tendo tecido as análises acerca do perfil acadêmico profissional das participantes da pesquisa, discorreremos, a seguir, sobre o primeiro tema de análise: Formação continuada em serviço como espaço-tempo de inclusão.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO COMO ESPAÇO-TEMPO DE INCLUSÃO

Nesta subseção, discutimos sobre o primeiro tema de análise: Formação continuada em serviço como um espaço-tempo de inclusão. Inicialmente, cumpre destacarmos nossa concepção sobre o que definimos aqui como espaço-tempo de inclusão. Assumimos esse espaço-tempo como um espaço de confrontos e de conflitos que ocorrem na dinamicidade da escola, na qual a inclusão pode ser vista como um elemento à parte dos sujeitos e do contexto no qual ela é praticada. Portanto, podemos ter no mesmo espaço-tempo situações de exclusão e de inclusão. Conforme Sawaia (2002, p. 8), “[...] a sociedade exclui para incluir”, e Padilha (2004) descreve que, na área da Educação, fala-se mais em “inclusão”.

Assim sendo, pouco se fala da “exclusão”, trazendo para o contexto em análise os docentes, sobretudo os regentes, estes têm ciência da inclusão, assim como estão cientes de que, por vezes, são excluídos da tarefa de promover a inclusão ao passo que nem sempre ocorre a articulação dialógica entre os docentes que atuam frente à criança PAEE. Por isso, com o fim de romper com tal dualidade, entendemos que a formação continuada em serviço é, também, espaço-tempo de inclusão.

O exercício da função docente vem exigindo cada vez mais dos professores saberes e conhecimentos necessários para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

No entanto, para adentrarmos essa discussão, é assertivo refletirmos sobre o que vem a ser, dentro desse contexto, o saber e o conhecer.

[...] *saber* não é só entender a “verdade” das coisas desde os seus princípios, há necessidade de se conquistar realmente a posse da “realidade”. A posse da “realidade” permite colocar o conhecimento em ação num determinado contexto, o que ocasiona a construção do *saber*. Pois, não basta apreendermos a “verdade da realidade” (conhecimento). É necessário construirmos a “realidade da verdade” (*saber*). (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 116, grifo dos autores).

Para os autores, “[...] só quem está doente, sente a doença, *sabe* a doença. Não basta *conhecer* a doença” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 117, grifos dos autores). Da mesma forma,

[...] não basta *conhecer* um amigo. É preciso *saber* o que é uma amizade, o que é ser amigo. “Não basta conhecer o que é um(a) professor(a) ou *conhecer* o que ele(a) faz. É necessário *saber* o que é ser um(a) professor(a) e *saber* o que ele(a) realmente faz” (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 117, grifos dos autores).

O saber é considerado resultado de uma produção social, de uma interação entre sujeitos, levando em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os conhecimentos e os saberes docentes – e, dessa maneira, uma construção social. Assim sendo, compreendemos que a formação continuada em serviço vem se configurando, cada dia mais, como um espaço-tempo de inclusão, por meio das relações diretas vividas nos contextos inclusivos. Nesse contexto, as percepções e as descrições subjetivas formadas até então em relação à inclusão e às suas implicações vão se transformando em conceitos e descrições mais objetivas. Nessa acepção, é possível fazer uma ressonância das vivências, revisitar as raízes das atitudes e das ações tidas até então mediante esse contexto.

Em outras palavras, a formação continuada em serviço, como espaço-tempo inclusivo, acaba se desvencilhando do propósito maior que consiste em promover a inclusão, tal como assinalou uma das participantes: “*Acontece em hora atividade, né, oferecido pela mantenedora, [...] busco as formações do meu interesse pessoal que eu procuro por conta própria, né, cursos online, alguns presenciais*” (P2, 2022).

Ao indicar que, na sua hora atividade, ela participa de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação ou mesmo nas de interesse pessoal, P2 corrobora a contradição que ocorre quanto à hora atividade se configurar como espaço de formação em serviço, visto que os conteúdos da formação já não se debruçarão sobre os casos e as dificuldades vivenciados com seus alunos. É ponderado que a formação

ofertada pela mantenedora ou mesmo a de interesse próprio guarda relação com problemáticas da escola, sem, necessariamente, discutir problemáticas pelo estudo de caso em que teriam a oportunidade de, coletivamente, todos os professores envolvidos com o aluno analisarem as condições dos processos de ensino e de aprendizagem e estabelecerem ações e metas com vistas à inclusão e, portanto, à aprendizagem.

Tal contradição, ressaltamos, repousa no fato de que a formação continuada em serviço se faz, mormente, no espaço da própria escola, em momentos que os professores atuantes com alunos PAEE teriam a oportunidade de estudar os casos, discutir sobre as relações de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, cada um dos profissionais contribuiria com ações de forma que as práticas voltadas aos alunos PAEE se consolidassem em práticas pedagógicas inclusivas. Ao participar das formações ofertadas pela mantenedora ou por busca individual, pode-se não atingir o objetivo da formação em serviço, tampouco do ensino colaborativo. Esse contexto foi assinalado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) quando asseveram sobre a necessidade do envolvimento de todos, dentro da escola. Assinala, dessa maneira, a importância do trabalho colaborativo, o qual exige compromisso e engajamento de todos.

De modo algum, tal reflexão tem caráter de julgamento em relação às ações e às práticas vividas pelas professoras participantes desta pesquisa, ou por qualquer outro; no entanto, a construção de uma sociedade inclusiva requer reflexões constantes e tentativas de aquisição de novos saberes e conhecimentos, tendo em vista o exercício de atitudes, de ações e de práticas mais efetivas.

Nos contextos educacionais inclusivos, é preciso acreditar que sempre existe possibilidades de transformações e de mudanças, o que requer enxergar, por outros ângulos, a mesma situação, condição e objeto. Vendo por novas perspectivas, é possível buscar alternativas para ultrapassar barreiras que até então se revelavam intransponíveis, especialmente aquelas que envolvem as atitudes.

A prática da escola envolve dinâmicas nem sempre explícitas; contudo, ao analisarmos a perspectiva da colaboração e de novas atitudes, constatamos que, das participantes entrevistadas, algumas sinalizam para o contexto colaborativo em serviço, como P3: *“Nas horas atividades, a gente tem liberdade para produzir materiais e conversar sobre os alunos, ver os casos”* (P3, 2022). Entretanto, cumpre pontuarmos que essa fala é de uma docente que atua no AEE e, assim, tem presente

a necessidade de “conversar” sobre os alunos, imprimindo, aqui, uma ideia de colaboração. A fala de P3 ratifica o que estamos a assinalar sobre as mudanças de atitudes e de interesses em relação à inclusão e à colaboração quando afirma que “*a gente conversa sobre os alunos*”.

Ainda pensando sobre os conflitos e os confrontos vivenciados na escola, cabe ressaltarmos que, ao buscarmos formação em espaços fora do contexto da escola, esta pode não refletir diretamente sobre os alunos específicos que atendem, conforme assinalou uma das participantes:

Então, ela [a formação] precisa sempre estar acontecendo... já fiz muitos cursos, mas chegando lá [na escola], aí sim, vi que o bicho pega! Bate o desespero, a necessidade de você estar buscando é imensa, porque, se você parar, você não vai ser um educador formador, você vai ser um cuidador, é diferente, né, e, para não ser só cuidador, tem que estudar, analisar cada caso, discutir com os professores. (P4, 2022).

O contexto situado pela participante reafirma a importância da formação continuada em serviço e o despontamento do ensino colaborativo, ao passo que possibilita a concretização dessa modalidade formativa e, com isso, a abertura para um novo panorama, uma nova tela de fundo para um fazer pedagógico diferenciado, desde as grandes linhas até seus detalhes.

Esse contexto aponta para a necessária articulação entre teoria e prática, pois, conforme Glat (2018), para fazer frente às atuais expectativas, mais do que adquirir e desenvolver métodos e propostas de atendimento, é fulcral desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou os alunos PAEE. “Esse é um processo complexo, por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo subjetiva da nossa profissão” (GLAT, 2018, p. 10).

Essa perspectiva assinalada por Glat (2018) reporta, a nosso ver, a desconstrução de práticas fragmentadas nas quais cada docente é responsável por uma dimensão dos alunos. Conforme assinala uma das participantes:

Esta questão da formação continuada eu acho que seria legal assim, alguma coisa no sentido de qual é o papel do professor na educação inclusiva. A gente vê muito, assim, aquela questão que a gente conversa, né, o aluno não ser do professor de apoio, são poucos os professores regentes que pegam o aluno para si, né. Normalmente o aluno incluso é aquele que tem muita dificuldade, não aquele aluno que é leve, que é tranquilo, mas, normalmente, o aluno que tem muita dificuldade, é aluno do professor de apoio. Então, eu acho, assim, qual que é o papel da escola como um todo? Qual o papel do professor na educação inclusiva? (P15, 2022).

Há, nessa fala, alguns pontos importantes. Um deles ressalta a fragmentação que o aluno vivencia dentro da escola quando se atribui a cada docente uma função,

pois o apoio fica responsável pela aprendizagem pelos cuidados e, na sala de aula, o aluno socializa. Dessa maneira, o panorama a ser desenhado requer engajamento e busca de novos conhecimentos, de estratégias e de metodologias, e, também, de novos conhecimentos teóricos.

No decorrer desta pesquisa, reafirmamos o que já era pressuposto e já havia sido indicado por Mantoan (2003) no que se refere ao fazer pedagógico na perspectiva inclusiva ao afirmar que este vai além da formação inicial e continuada.

A formação continuada, seja em níveis de extensão e/ou de Pós-Graduação (*Lato Sensu e/ou Stricto Sensu*), é importante e necessária, mas não se esgota em si mesma, pois o sentido e o significado do papel do professor, do papel da escola, da educação e das práticas pedagógicas, no contexto atual, vão além de fundamentos teóricos.

Cursos externos à dinâmica da escola têm sua importância, mas, como assinalamos, são, por vezes, distantes das relações entre os pares, da cooperação, da autonomia intelectual e dos momentos de atividades ativas, o que é propiciado na formação continuada em serviço.

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. O exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço. (MANTOAN, 2003, p. 44).

O presente tema analisado possibilitou identificar que as professoras reconhecem a substancialidade da formação continuada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, visto que, das 17 professoras, 14 buscam formar-se além do horário de trabalho, movidas pelas necessidades que surgem durante o processo e por interesses particulares. Além disso, elas também sinalizam para a necessidade da formação em serviço, ao indicarem, como P11, que:

Seria interessante propor oficinas que a gente [eu a professora da sala de aula] pudesse trocar ideias e materiais. [...] olha já fiz isso, deu certo, seria bem interessante essa troca, mas é difícil encaixar no cronograma. Exemplo, produzir um álbum de figuras, um álbum com os animais, [...] já fiz isso, foi bacana, um jogo, produzir junto o material, coisas que façam sentido, sabe? (P11, 2022).

Notamos ainda, nas falas das professoras participantes, a percepção da necessidade de se formarem para poder incluir os alunos bem como a necessidade de entender o contexto para melhor atender aos alunos e entender a aprendizagem e

o desenvolvimento, de modo a proporem práticas para o aprimoramento dos aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. Entretanto, as mudanças não acontecem naturalmente e com facilidade; pelo contrário, exigem disposição, organização estrutural e estudos, os quais precisam acontecer com mais frequência nos contextos escolares, pois, como assinala uma das participantes:

Há uma grande dificuldade de compreensão em relação às particularidades das crianças, de inclusão, ainda mais dificuldade em perceber que cada uma é única, com fases, uns conseguem e outros não. Exemplo, uma criança autista... uma criança com deficiência intelectual...; então, acho que, além de conhecer, precisa entender para melhor agir. Seria muito importante esse tipo de reflexão nas formações. (P16, 2022).

Rabelo (2016) ratifica a importância da formação continuada e, neste estudo, referenciamos a formação continuada em serviço, configurando-se como um caminho para reflexões e redirecionamentos, por meio das quais suscitam trocas intersubjetivas entre os pares. Corroboramos a autora ao acreditarmos que, nessas oportunidades, as atitudes dos professores podem ser revistas e redirecionadas e que os elementos (cognitivos, afetivos e comportamentais) que as compõem não são imutáveis. Como assinalamos no início deste tema, é a compreensão da formação continuada como espaço-tempo de inclusão, considerando-se que, nesse processo, o professor também é incluído.

Zeichner (2008) contribui ao descrever que as práticas reflexivas possuem um papel ativo, no exercício da profissão, atrelado ao trabalho colaborativo, o qual gera novos conhecimentos e quebras de mitos, no caso aqui exposto, em estar “preparado”. P12 busca “[...] formações sempre que possível, meu maior medo é de não estar preparado e não incluir meu aluno” (P12, 2022). Podemos observar nessa fala uma preocupação em buscar o conhecimento, o que de fato é essencial, porém, conforme as contribuições de Brown (2013), o ser humano precisa assumir sua vulnerabilidade; assim, a condição de preparar-se no decorrer do trajeto é assumir os riscos, criar vínculos com os pares, pedir ajuda, permitir-se estar mais presente nas relações, recomeçar sempre que preciso.

O medo é manifestado no contexto da prática vivenciada e desvela-se pela insegurança diante das demandas de alunos PAEE que têm se apresentado na escola. Como assinalou uma das participantes: “Não sei se existe mais casos ou os casos estão tendo os diagnósticos mais rápido, eu não sei qual é a realidade, estou buscando entender... e me sentir mais preparada para receber, para atender” (P7, 2022).

O “medo” é manifestado, de forma literal; no entanto, em outras falas, esse sentimento também pôde ser observado. Segundo Oliveira (2017), os sentimentos dos professores precisam ser considerados, assim como sua personalidade com toda sua subjetividade. Conforme um dos apontamentos teóricos da autora, “[...] não construiremos uma escola plural, diversa e democrática sem considerar os sentimentos dos professores, seus temores, suas angústias e suas incertezas diante de novas proposições políticas, administrativas e metodológicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 645).

Vieira e Omote (2021), ao tratarem das atitudes dos professores, em relação à inclusão, apontam que as atitudes são resultantes de uma trajetória de vida, pessoal e profissional, podem ser positivas ou negativas/favoráveis ou desfavoráveis, mas sempre compostas por três elementos: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

- ✓ O elemento cognitivo diz respeito ao conhecimento e aos conceitos, incluindo avaliações, julgamentos e crenças.
- ✓ O elemento afetivo indica os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis, agregando afetos positivos ou negativos.
- ✓ O elemento comportamental refere-se às ações do sujeito direcionadas coerentemente com as crenças e os sentimentos em relação a ele.

Para Vieira e Omote (2021, p. 743): “Esses atributos permitem uma ampla gama de variações no convívio com os pares coespecíficos, permitindo a cada pessoa uma possibilidade quase ilimitada de lidar com diferentes situações”.

Considerando a subjetividade expressa nas falas das participantes, buscamos levantar demandas formativas no contexto inclusivo para o que observamos sobre o interesse por formações mais práticas e dentro do contexto vivido, quer dizer, formações em serviço, possibilitando a troca direta de informações, de experiências e de materiais. Segundo apontamentos de uma das participantes:

Práticas colaborativas, trocas de experiência, eu acho muito rico, porque, assim, a troca de experiências, por mais que pareça não ser científica, uma troca de experiência elaborada, utilizada, vistoriada, do que acontece no cotidiano no chão da escola, eu acho que ela é muito valiosa, sabe; então, assim, a questão de você respaldar o teu, o teu desenvolvimento ali no trabalho... o pé de sala de aula, eu acho muito importante. (P4, 2022).

Na fala das participantes, podemos perceber ressalvas ao indicar a importância de formações que tenham em vista atender às necessidades emergentes do contexto, que façam sentido a elas, evitando incongruências entre teoria e prática e

distanciamento da possibilidade de aplicação. Podemos constatar que essa preocupação é dominante, evidenciando o apelo por formações mais diretas às necessidades contextuais, como podemos perceber na seguinte fala: “*Sinto necessidade de mais momentos formativos, de troca, sabe? Nunca estaremos prontos, mas precisamos estar mais preparados para melhor lidar com as situações e ter atitudes mais acertadas, sabe?*” (P14, 2022).

Outro ponto emergente nesta temática vincula-se à necessidade de as ementas formativas abarcarem, dentro de suas propostas, a definição de funções e os papéis dos professores nos contextos inclusivos, perante o aluno PAEE, como assinalou uma das participantes:

Neste momento, estou atuando como professora [...], atuando com profissionais e professores da Educação Infantil, profissionais de apoio, com os pedagogos, com os diretores, com os educadores e com os profissionais que atuam nas outras áreas que cobrem a hora atividade, em alguns momentos com alguns outros profissionais de dentro da escola, pessoas da limpeza. De repente acontece uma situação lá ou com a pessoa que é a cozinheira, esses profissionais estão atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil e o papel de cada um deles, o papel de cada um é sempre de promover o bem-estar da criança, o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional, físico e social, esse é o grande objetivo. Então, a formação sobre os papéis de cada um no contexto da inclusão é muito necessária. (P16, 2022).

Mediante as falas aqui analisadas, retomamos um dos objetivos desta pesquisa: discutir sobre as implicações no processo formativo em serviço para inclusão escolar. Independentemente da função que cada professora exerça na escola, seja professora atuante no AEE (SRM, CMAE, itinerante, apoio etc.), regente de Educação Física, Artes, Ciências, Ensino Religioso, das disciplinas gerais, dentre outras, todas são corresponsáveis para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Isso é um imperativo que deve ser enfatizado veementemente nos espaços formativos referentes a esse tema, de forma substancial nas formações continuadas em serviço.

Assim, gradativamente, vai-se rompendo com fragmentações e tensões postas nas relações, reconfigurando as atitudes sociais dos professores em relação à inclusão. Para tanto, retomamos os fundamentos teóricos para ratificar que:

São necessários espaços de acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências entre os pares, que propiciem aos professores a experiência de contato com suas próprias fragilidades, dúvidas e barreiras psicológicas em busca da construção de maior valorização e sentido no ofício docente. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 750).

Tal afirmativa reforça o papel da formação em serviço considerando que a reflexão das práticas a partir do vivenciado na escola só pode acontecer dentro da própria escola, reafirmando, nessa perspectiva, que é preciso aguçar os desejos de reflexões sobre as práticas e as atitudes, conforme a realidade da turma no momento vivido.

A formação continuada em serviço, segundo Gama e Terrazzan (2015), é uma modalidade de formação centrada nos espaços institucionais. Por isso é, ao mesmo tempo, dinâmica e complexa, visto que considera as constantes transformações; é, desse modo, aberta “[...] e flexível às demandas sociais emergentes” (GAMA; TERRAZZAN, 2015, p. 127).

Como assinalamos, a formação continuada em serviço desenvolvida na própria escola proporciona ao professor uma reflexão e uma ação pedagógica a partir de uma proposta filosófica e dos princípios pedagógicos estabelecidos pela instituição por meio do projeto educativo. Nessa linha, Benachio (2012) e Carneiro (2016) ratificam a formação em serviço como uma formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação. O momento de formação em serviço proporciona um espaço de interlocução entre prática pedagógica, ensino teórico e prática reflexiva, que, de forma positiva para a formação geral de professores, possibilita que estes modifiquem as suas práticas pedagógicas e, com isso, garantam um ensino de qualidade para todos.

Ainda com Carneiro (2016), ressaltamos que o aprofundamento teórico é necessário para que ocorram mudanças nas práticas. Esse ponto é fundamental e consoante ao que defendemos sobre a base teórica que sustenta a nossa discussão que se advoga favorável ao ensino colaborativo. Nesse contexto, a fundamentação teórica é um elemento imprescindível para a transformação da prática pedagógica, afinal, segundo Saviani (2007), não deve haver dicotomia entre teoria e prática.

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega. (SAVIANI, 2007, p. 108).

No caso da formação em serviço de cunho reflexivo, há de considerarmos muito mais do que o próprio contexto em que se insere os sujeitos em formação. Levando

em conta a necessidade de ampliar o conhecimento, não basta sabermos sobre o que acontece nas ações cotidianas, devemos buscar um conhecimento teórico-metodológico que dê condição de superar aquilo que aparece no dia a dia da escola como um problema ou desafio.

Embora defenda-se que as falas, as ações, os exemplos cotidianos podem servir como dispositivo que incentive um aprofundamento teórico sobre as condições sócio-históricas da comunidade escolar, o conhecimento teórico sobre o conteúdo daquilo que lhe é atribuído e a formação didática, pedagógica e curricular são extremamente necessários.

A formação em serviço busca ampliar as possibilidades e não encerra o professor em sua própria vivência. Trata-se, pois, de condições adequadas que permitam ampliar a consciência individual a partir do conhecimento historicamente produzido. No entanto, esse processo não é linear e não se encerra em si mesmo, visto que os sujeitos mudam, e, assim, as realidades não são estanques.

As análises a esse tema permitiram, por um lado, compreendermos as dinâmicas vivenciadas pelas participantes da pesquisa no que se refere às tensões, aos conflitos e aos confrontos entre atuar junto ao PAEE de forma colaborativa; e, por outro lado, ratificar a importância de efetivar-se o ensino colaborativo, tema a ser tratado na próxima subseção.

4.3 ENSINO COLABORATIVO: DESCONSTRUINDO O PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS FRAGMENTADAS E COMPARTIMENTADAS

Nesta subseção, apresentamos as discussões possibilitadas a partir das falas das participantes referentes ao ensino colaborativo, direcionando nosso olhar para o planejamento e para as práticas que, de algum modo, se materializam de forma fragmentada e compartimentada.

As contribuições de Capellini e Zerbato (2019) apontam que o fator “tempo” para o planejamento comum é fundamental, e as autoras explicitam, ainda, tratar-se de um momento que todos os professores têm acesso às diretrizes curriculares, em que, a partir de constatações coletivas, podem eleger as estratégias metodológicas mais adequadas. As autoras apontam, também, sobre a importância do fator “flexibilidade”, o qual demanda abertura, por parte dos envolvidos, a mudanças necessárias. Em outras palavras, é necessária a flexibilidade por parte do professor

na forma de ensinar e organizar a sala, e o professor do AEE, por sua vez, precisa ser flexível em respeitar o estilo do professor regente, para que ações conjuntas sejam estabelecidas.

Assim sendo, seguindo a linha do nosso referencial teórico, destacamos que os demais fatores favorecem o sucesso do coensino, mas a ausência de um deles, como já apontamos, pode comprometer o processo. É preciso, assim, arriscar-se, de modo a permitir-se sair da “zona de conforto” e arriscar-se ao novo, a novas possibilidades, tendo claro que não existe receitas, mas, sim, novas perspectivas; há a necessidade de definição de papéis e de responsabilidades, pois, no trabalho colaborativo não pode haver hierarquias de funções, porém é preciso ter clareza do papel e da responsabilidade de cada um no decorrer do processo; faz-se necessário o exercício da compatibilidade, apesar de ser um grande desafio, pois ela possibilita o sucesso das práticas e das ações; é preciso ter habilidade de comunicação, visto que, na relação colaborativa, é essencial que os pares escutem um ao outro, escutem as angústias, as preocupações, os anseios, as ideias etc., sendo a oportunidade para desenvolver a capacidade de empatia e o fortalecimento das relações de reciprocidade e de respeito; é de igual importância em relação aos demais fatores o suporte administrativo/a gestão escolar, pois é preciso contar com a atuação da gestão, especialmente no gerenciamento dos momentos de medos, de conflitos e de erros.

Esses fatores são indicados por Capellini e Zerbato (2019) por serem potencializadores da inclusão; entretanto, elas alertam que apenas colaborar ou fazer o coensino não implica, necessariamente, a inclusão. Por isso, as autoras asseveram ser fundamental a clareza acerca da definição dos papéis dos envolvidos nesse processo.

Comumente, ao falarmos de educação inclusiva, somos remetidos a problemas históricos, dentre eles: acesso, permanência, reprovação, falta de unidade entre os serviços, entre outros. Mediante essa realidade, de modo especial nas últimas décadas, estudos e pesquisas voltam seus olhares a tais circunstâncias, tendo em vista melhor compreensão para o desenvolvimento de ações e de práticas que rompam com um cenário educacional convencional e fragmentado, sobretudo quando se tem em tela as práticas voltadas ao aluno PAEE.

Dessarte, este tema também se desenhou, extraído dos diálogos delineados por questões voltadas à elaboração do planejamento, aos sujeitos envolvidos, à forma

de participação, à execução na prática e à relação com o aluno PAEE. A ideia proposta nesta subseção é, assim, analisarmos, a partir dos referenciais que subsidiam este estudo, as relações vivenciadas pelas professoras, em busca de encontros, de desencontros, de limites, de dificuldades e de possíveis iniciativas para a implementação do modelo de ensino colaborativo.

Dentre os avanços visíveis nos contextos inclusivos, um dos destaques é o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo, atentando para a otimização dos esforços para o ensino e a aprendizagem de todos os alunos. No que tange à educação inclusiva de alunos PAEE, o avanço no reconhecimento do ensino colaborativo não se configura como avanço em sua implementação, o que ficou claro nas falas das professoras participantes desta pesquisa. Para início desta análise, trazemos em pauta a questão do planejamento, sua elaboração e os envolvidos nesse momento.

Dentre as inúmeras escutas e releituras das falas das professoras, no quesito do planejamento, pudemos observar que há, na maioria das respostas, esforços e tentativas de elaboração de planejamento em colaboração, conforme, por exemplo, a seguinte fala:

Primeiro eu tento descobrir quais as dificuldades o aluno está tendo... tento conversar com os professores dos anos anteriores, tento ver se tem algum planejamento, relatórios... converso muito com a professora regente; daí sim, que eu vou fazer um planejamento em cima das dificuldades que ele possui. Geralmente quem me ajuda é a professora regente, que me passa os conteúdos, eu tento adaptar ou a própria pedagoga às vezes me ajuda. (P17, 2022).

A princípio, a palavra “tento” pode soar como algo solto e vago, porém, neste contexto em especial, ela revela a grandeza de atitude dessa professora que persiste em direcionar sua prática em uma perspectiva colaborativa. Segundo o Dicionário Michaelis¹⁵, “tento” significa: “1 - Empregar meios para atingir certos objetivos; diligenciar, intentar. 2 - Fazer esforço por; buscar, procurar. 3 - Pôr em prática ou em execução; realizar”. Isso revela o potencial docente em sempre buscar novas possibilidades e estratégias, de não se conformar com a situação.

Embora seja visível os esforços das participantes na busca de novas possibilidades e estratégias, as condições objetivas nem sempre colaboram, visto que, por vezes, as professoras relatam a falta da organização do tempo para que se

¹⁵ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tento/>. Acesso em: 22 jul. 2022.

concretizem as ações, nesse caso, a elaboração do planejamento em conjunto. Em outras palavras, trata-se de tentativas para a participação dos envolvidos, direta e indiretamente, o que possibilitaria a articulação das práticas pedagógicas desenvolvidas entre todos os serviços e todas as disciplinas. Todavia, dentro do contexto educacional e da organização escolar, essa é uma das grandes dificuldades a ser enfrentada, uma vez que vai além da boa vontade, já que exige toda uma reestruturação do sistema educacional e previsão orçamentária.

Conforme Vilaronga e Mendes (2014), as propostas de ensino colaborativo enfatizam a necessidade de reflexões nos contextos escolares sobre o tempo de planejamento em comum entre o professor do AEE e o professor do ensino comum.

O planejamento pautado no ensino colaborativo possibilita reflexões acerca dos conteúdos a serem trabalhados, das flexibilizações, dos ajustes e das adaptações necessárias, além de direcionar a distribuição de tarefas e de responsabilidades, das formas de avaliação, dos procedimentos para organização da sala de aula, das formas de instrução em sala, da comunicação com a gestão, com os pais; por fim, a elaboração concreta e efetiva do planejamento colaborativo voltado aos alunos do PAEE com necessidades iminentes, mas com perspectivas distantes.

No que tange à questão do planejamento, uma das observações feitas foi a colaboração existente entre as professoras que atuam no mesmo ano, com turmas diferentes. Ao analisarmos tal convergência, concluímos que essa colaboração acontece por dois motivos: pela mesma organização e matriz curricular; e pelo encontro nas horas atividades, as quais se concentram no mesmo dia. São fatores que propiciam as trocas de materiais e de diálogos, conforme assinalam as participantes:

Na realidade, a gente faz em conjunto, né, a gente faz em conjunto com outras professoras do mesmo ano..., mas, às vezes, eu sinto um pouco a falta mesmo da equipe pedagógica estar mais envolvida nesse planejamento também... Claro que a gente sabe a realidade da turma, mas, às vezes, a gente precisa de alguém de fora. (P5, 2022).

Normalmente, sou eu que sou a regente e outra professora também é do outro ano, nós temos esse costume, nós já tínhamos a experiência desde o ano passado, duas cabeças para pensar é melhor, né, mais ideias e, quando possível, sempre que temos dúvidas, quando é necessário, solicitamos a pedagogia. (P13, 2022).

Nessa linha, percebemos uma articulação por decisão voluntariada por parte das professoras, e, como ambas assinalam, há a falta da equipe pedagógica nesse planejamento, o que nos permite inferir que as práticas transcorrem, também, de maneira voluntarista e nada sistematizada ou direcionada ao ensino colaborativo.

Outra profissional que também foi citada nas tentativas de ensino colaborativo foi a de apoio. No município de Araucária-PR, as profissionais que atuam no apoio a alunos PAEE normalmente são estagiárias; no entanto, sua atribuição refere-se ao processo de aprender da criança, lançando mão de ações referentes às adaptações de materiais, ao registro do portfólio e ao acompanhamento em atividades voltadas às habilidades de cuidados pessoais.

Trata-se, por conseguinte, de uma profissional que têm muito a contribuir no planejamento colaborativo, de modo que são indicadas como necessárias ao processo. Segundo P14: *“Geralmente eu elaboro sozinha, porém eu sempre penso na profissional de apoio que está ali na sala. Eu faço e passo para elas, para analisarem se precisa de alguma adaptação ou não. Acho que a contribuição delas é muito importante”* (P14, 2022). Todavia, a afirmativa de “fazer e passar para elas” expressa a ausência de uma organização temporal que viabilize a realização do planejamento colaborativo e deixa exposto que as profissionais de apoio (estagiárias) não têm a devida valorização no que se refere à sua carga horária, de modo que pudessem participar do momento de planejamento com as professoras. Conforme colocado por (P8):

Então, planejar com os apoios é mais difícil sabe, na medida do possível, quando dá eu passo pra elas [...], olha, elas não conseguem ficar nesse momento para planejar. Isso é uma coisa, assim, que seria um tipo... um sonho, que eles pudessem participar também, preparando as atividades e materiais, mas, nesse momento, não é possível ainda, né. (P8, 2022).

Conforme Capellini e Zerbato (2019), o tempo para elaboração do planejamento comum é fulcral, por ser um momento único e privilegiado para formação mediante as reflexões, os estudos, o esclarecimento de dúvidas e as partilhas de ideias. É um momento para pensar estratégias, acessar as diretrizes curriculares, fazer as adequações, os ajustes e as adaptações necessárias, bem como é o momento de prospectar ações e estratégias metodológicas mais adequadas com o fim de colaborar para a efetiva aprendizagem.

Também há no município em tela a profissional itinerante, vinculada ao AEE, cuja atribuição consiste em fazer a mediação entre o ensino comum e os professores que atendem a alunos PAEE no AEE ofertado no CMAE. A análise às falas das docentes desvelou que essa profissional também é cogitada quando se direciona para o ensino colaborativo. Segundo P14: *“Para elaboração do planejamento, a pessoa que mais converso é a professora itinerante, ela traz as informações, sabe. A*

pedagoga, a direção, às vezes, mas, a principal é a professora itinerante” (P14, 2022). Na mesma direção, P1 coloca: *“Então, como eu sou a professora de apoio, eu faço adaptações do planejamento com a ajuda da professora regente, sempre conversando com a professora itinerante do CMAE”* (P1, 2022).

O serviço itinerante é validado como um dos serviços de apoio à inclusão. De acordo com Vilaronga (2014, p. 19), “[...] no serviço itinerante, geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar, diretamente com certas crianças e realizar orientação para o professor”.

Notadamente, as falas apresentadas até o momento evidenciam que, apesar de as participantes relatarem momentos de trabalho colaborativo, é necessário destacarmos que o coletivo se dá dentro das possibilidades e não dentro da necessidade, visto que, pela lógica da colaboração, mais sentido faria que todos os profissionais envolvidos com os alunos discutissem sobre o ensino e a aprendizagem. Contudo, as falas evidenciam que fazem o que conseguem fazer.

Esse aspecto reflete lacunas na dimensão da gestão no que se refere à organização do tempo, da hora atividade, das possibilidades de trabalho colaborativo, o que, no nosso entendimento, se relaciona à forma e à valoração que se atribui ao ensino colaborativo ou, ainda, ao conhecimento sobre os fundamentos do ensino colaborativo.

Ainda nesse contexto, cabe destacarmos que duas participantes colocaram que elaboram o planejamento de forma individual: *“Não, eu trabalho sozinha, eu faço pensando nos meus alunos, de acordo com eles, mas eu faço sozinha”* (P10, 2022); *“O planejamento é feito só por mim mesmo, sem outros profissionais”* (P12, 2022). Essas falas reforçam o que pontuamos anteriormente sobre a valoração e, até mesmo, o conhecimento do que se tem sobre o ensino colaborativo.

De acordo com Libâneo (2015), o planejamento tem um caráter processual, não se reduzindo à elaboração dos planos de trabalho em uma perspectiva meramente técnica. O planejamento é uma atividade que exige reflexões contínuas, busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões coletivas, o que possibilita a revisão e a correção das ações quando necessárias. Ao ser elaborado de forma individual, corre-se o risco de comprometer o próprio planejamento, especialmente em contextos inclusivos, o que reporta à necessidade de mudanças nas concepções e nas práticas, não podendo se limitar a preenchimento de formulários, mas, sim, uma atividade consciente de previsão das ações docentes.

A importância de fazer-se o planejamento colaborativo impulsiona a exigência de novos saberes e de habilidades específicas, tendo em vista o atendimento da diversidade dos alunos e o gerenciamento das situações que emergem. “Desse modo, para que o docente ofereça um ensino de qualidade e efetive a aprendizagem de seus alunos, é necessário realizar um planejamento colaborativo de modo que atenda as particularidades de aprendizagem dos estudantes” (SILVA; VIANA, 2021, p. 6).

Como visto, essa prática de elaboração colaborativa do planejamento ainda não acontece da forma que precisaria acontecer. Nisso consiste os grandes desafios que se colocam à escola. Nessa linha, ressaltamos, com Jesus e Effgen (2012), que, para vencer esses desafios, é preciso construir uma escola em que a diferença de qualquer natureza possa “existir”, e novas possibilidades sejam propiciadas em vez de mantermos antigos estigmas e práticas.

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 18).

Desenvolver novas práticas aponta para o valor da formação continuada em serviço, indicando a elaboração do planejamento como um momento privilegiado para sua efetivação.

É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades. (MARTINS, 2012, p. 36).

Tal situação configura-se como um dos grandes desafios postos à escola e às práticas docentes, uma vez que há um número insuficiente de profissionais, um alto índice de demandas para a equipe pedagógica, além da responsabilidade de ter de gerenciar os momentos de hora atividade visando dirimir incompatibilidades de horários entre os professores que atuam nas turmas, os professores do AEE, além das profissionais de apoio.

Avançando nas análises em torno da temática, foi perguntado às participantes sobre as considerações necessárias ao se planejar, pensando, de modo especial, nas especificidades do aluno PAEE. Conforme Ross (2022), são as especificidades dos

alunos que descortinam as singularidades, exigindo novos olhares, novas ações e novas atitudes. Para tanto, é preciso colocar em diálogo as diferentes formas de acolher, de socializar e de ensinar, fatores imprescindíveis para a geração de sentimento de pertencimento de todos os alunos, que passam a ser “vistos” e respeitados em um espaço isento de comparações, especialmente por padrões definidos como “adequados”.

Omote (2021) ratifica essa ideia ao afirmar que é a singularidade que assegura a identidade de cada pessoa.

Uma das razões por que as diferenças individuais têm tamanha importância reside na necessidade de se definir a identidade de cada pessoa. Cada um dos integrantes, por mais que se assemelhem no seu comportamento, ideologia e sentimentos, é uma pessoa única e singular. (OMOTE, 2021, p. 105).

Nessa mesma acepção, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) apontam a urgência de enxergarmos a deficiência como uma patologia social, em uma abordagem ambiental e de direitos humanos. Mediante esse reconhecimento, a deficiência passa a ser vista por uma abordagem ambiental e, assim, é possível promover a eliminação das barreiras, tendo em vista reflexões e diálogos que instiguem as reformulações das políticas e das práticas educacionais. Tal movimento seria desejável para a assunção do ensino colaborativo como possibilidade na rede de ensino em análise.

Dentre os dados, pudemos perceber que a maioria das professoras consideram as especificidades dos alunos PAEE, procurando desenvolver suas aulas de forma que todos sejam atendidos.

Então, a gente procura entender, né, se a criança consegue compreender um conteúdo de forma mais verbal, mais visual; assim, se precisará é mais com imagem, vídeos, com ampliação talvez da letra. Primeiro a gente analisa a necessidade da criança, para, depois, poder adaptar o conteúdo com a realidade dela, mas o mesmo conteúdo. (P9, 2022.)

Nessa direção, Fonseca (2011) afirma que as adaptações, entendidas em seu estudo como ajustes curriculares, se constituem em possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e suas peculiaridades. Não se trata de um novo currículo, “[...] mas um currículo que a base reguladora seja o currículo comum, um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos” (FONSECA, 2011, p. 27). Nesse direcionamento, cumpre destacarmos que a promoção de ajustes curriculares requer, por sua vez, a participação de todos os envolvidos no trabalho com a criança.

Por essas razões e outras já elencadas neste estudo, advogamos favoravelmente acerca da necessidade do trabalho colaborativo entre todos os professores e demais profissionais envolvidos, pois um olhar em unidade permite uma melhor compreensão sobre as especificidades dos alunos PAEE e de todos os demais.

Outro fator importante foi a percepção das professoras em qualificar as práticas, considerando o atendimento de todos os alunos, para, a partir daí, fazer as adequações quando necessárias, de modo especial para o registro e a sondagem avaliativa das percepções e dos conhecimentos adquiridos.

A gente, tanto eu quanto a professora de apoio... nós temos uma ideia, um pensamento de que as atividades que a criança inclusa precisa são super necessárias também para todas as outras crianças, toda a turma ganha com as atividades, diferenciadas, mais lúdicas, mais práticas. A gente parte do pressuposto de que ele tem que fazer as atividades propostas a todos. Depois a gente vai para a sistematização e o registro, o que é mais difícil para esta criança, aí vem a adaptação. (P2, 2022).

Podemos observar nesse relato uma perspectiva de trabalho que traz os princípios do DUA. Zerbato e Mendes (2018) corroboram essa observação ao afirmarem que o DUA consiste em um conjunto de princípios que têm por objetivo maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos PAEE e os demais alunos da turma. Dessa forma, não se pensa em adaptações para os alunos PAEE em determinadas atividades, mas, sim, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos, o que implica a ação colaborativa. Nesse sentido, as autoras exemplificam:

Ao elaborar materiais concretos para o aprendizado de conteúdos matemáticos para um aluno cego, por exemplo, tal recurso, normalmente, é pensado e adaptado para os alunos-alvo da turma, porém, na perspectiva do DUA, o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados. (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Assim, fica evidente que, na perspectiva inclusiva, o que não pode acontecer é a utilização das mesmas estratégias, metodologias e avaliações. “Quanto maiores as possibilidades de se organizar o ensino (acomodações, serviços de apoio, materiais diversificados, trabalho colaborativo de profissionais, DUA, entre outros) mais altas são as chances de participação e aprendizado dos alunos” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154). Ressaltamos, nessa acepção, que somente pela ação colaborativa é possível se viabilizarem práticas mais inclusivas.

Conforme as autoras, o DUA pode e deve ser um aliado em potencial do

trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge para o mesmo objetivo, a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala, por meio da parceria colaborativa entre os professores.

Ainda em relação à temática, foi perguntado às professoras participantes sobre o relacionamento entre os professores e os demais profissionais envolvidos, bem como o papel de cada um no processo inclusivo. Um dos pontos levantados pelas participantes foi a ampliação da equipe docente, considerando os cumprimentos dos 33% de hora atividade. Com essa ampliação, além do professor de Educação Física, de Ensino Religioso e de Artes, há um novo professor que atua na turma, e, no caso da escola campo desta pesquisa, o professor de Ciências. Contudo, essa ampliação da equipe exige ainda mais gerenciamento para articulação dos trabalhos, levando em consideração o trabalho colaborativo.

Com a ampliação da hora atividade, hoje, tem o professor de ciências, de educação física, artes e ensino religioso, além da pedagoga, direção e as professoras do CMAE, fora os terapeutas, é muita gente envolvida. Todas as vezes que eu tenho dúvida, eu entro em contato com eles para tirar dúvidas, mas seria importante encontros entre todos para pensar o coletivo. (P1, 2022).

Com o retorno e com os 33% de hora atividade, os diretores e equipe tiveram que ser muito maleáveis [...], se, para os ditos “normais”, está sendo difícil, imagine para o aluno com TEA [...]. Estamos vendo assim muito empenho de todos, assim em todas as partes, mas está difícil [...]. A gente precisa fazer mais mediações, porque o estudante não é só do apoio, é dos regentes, é da escola, é da tia do portão... (P4, 2022).

Mediante esse contexto, amplia-se ainda mais a dimensão dos desafios a serem enfrentados, tendo em vista a implementação do coensino. Conforme Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018), o coensino envolve um trabalho de parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino comum, o qual possibilita e favorece as práticas inclusivas. No contexto pesquisado, esse trabalho vai além da relação entre dois professores, pois, em uma única turma, são seis professores (AEE, Educação Física, Artes, Ensino Religioso, Artes e regente permanente), e a articulação colaborativa pode se configurar em formação continuada desses professores.

Nóvoa (2019) afirma, em meio a muitas dúvidas e hesitações, que há uma certeza que deve direcionar o trabalho pedagógico. Para o autor, a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem juntos práticas pedagógicas diferenciadas, levando em conta respostas aos desafios colocados.

Esse contexto é ratificado por Lanuti e Mantoan (2021) quando os autores abordam os ensinamentos da inclusão. Para eles, a aprendizagem do que nos falta pode ser preenchida nos encontros com o outro. Os momentos de encontros e de trocas são essencialmente mobilizadores, visto que o confronto com a alteridade que nos deixa perplexos constitui o momento ideal de aprender o novo, impulsionado pela incerteza, pela dúvida, pelo desejo de enfrentar o desconhecido.

Atender à diversidade e trabalhar colaborativamente coloca-nos, sim, em situação de confronto, confronto de saberes, de práticas e, até mesmo, de atitudes. “Nas salas de aula, o desequilíbrio introduzido pela cunha da diferença de cada estudante questiona a validade e a pertinência dos saberes e práticas nas quais a educação escolar se sustentou durante séculos” (LANUTI; MANTOAN, 2021, p. 63).

No que tange aos relacionamentos com os profissionais das demais áreas, ficou evidente que é uma relação mais presente nos contextos dos professores que atuam no AEE.

Na área da comunicação alternativa, a gente está mantendo encontros com as equipes multiprofissionais, psicólogos, terapeuta ocupacional, fono [fonoaudiologia]. Exemplo, se a fono iniciou trabalho de PECS, é preciso saber qual é o estímulo que ela está trabalhando com a criança, para que não faça algo separado e faça uma mediação conjunta. (P3, 2022).

Fora da escola, procuro ver quais os atendimentos que ela faz, né, [...] quais são os profissionais que atendem clinicamente essa criança. Eu sempre entro em contato por e-mail, pelo telefone, vou até o local, marco uma reunião, às vezes até os profissionais vêm na escola, porque com isso a gente ganha muito, e pode entender várias situações [...]. (P16, 2022).

Tendo em mente os inúmeros desafios para uma educação inclusiva de qualidade, é de consenso que todos os profissionais que trabalham com os alunos PAEE precisam atuar colaborativamente, somando conhecimentos, compartilhando estratégias e ações, atentando para o melhor desenvolvimento e aprendizagem sempre.

Silva (2016) fez um estudo sobre as contribuições de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão. Tal estudo identificou contribuições, porém tais contribuições só acontecem mediante a parceria de trabalho, em regime de colaboração, voltado ao modelo educacional, considerando sempre o contexto e as deficiências sociais, e não na perceptiva do modelo clínico.

Persistindo a necessidade de compreendermos a perspectiva do ensino colaborativo no nosso campo em análise, buscamos explorar aspectos referentes à

interação e à comunicação, levando em conta os apontamentos teóricos no que se refere aos seus níveis para a ocorrência da prática colaborativa.

Destacamos o entendimento de que há interação e comunicação o tempo todo no processo de planejamento e de desenvolvimento das práticas; entretanto, a comunicação e a interação na perspectiva colaborativa expressam-se em níveis e, como assinalamos, há tendências à colaboração, sem necessariamente envolver todos os profissionais que atuam com a criança, visto que ora o professor do AEE troca com o professor Itinerante, ora com o professor de apoio, ora os professores do ensino comum “trocam” entre si, ora o professor AEE e a equipe pedagógica, e, em nenhuma situação, percebemos as trocas entre todos os sujeitos que atuam com a criança em um momento único. Por vezes, a comunicação e a interação entre os professores do AEE e os professores do ensino comum mostram-se fragilizadas, como podemos verificar nestes excertos:

Então, até o momento, tem sido mais uma orientação, no decorrer do ano. A gente gostaria que todos estivessem envolvidos, participando em sala, fazendo os atendimentos in loco mesmo, na unidade, mas ainda estamos no planejamento para que isso aconteça. (P1, 2022).

Meus dois alunos são atendidos no CMAEE no contraturno, elas dão bastante orientação para a gente em sala de aula, né. Nos casos mais graves, sempre vem uma professora itinerante para conversar [...], a gente tem uma relação de troca rápida esporádica. Claro que, ali na escola, é mais a gente mesmo! (P5, 2022).

Para essas professoras, fica constatado que a participação das professoras do AEE tem uma perspectiva de orientação esporádica. Contrapondo essa acepção, Capellini e Zerbato (2019) abordam os papéis e a responsabilidade no processo do ensino colaborativo, indicando que há de considerarmos as especificidades de cada função. No entanto, todos os professores que atuam com a criança precisam avaliar o currículo, prevendo possíveis flexibilizações, ajustes e/ou adaptações, quando necessárias.

São atribuições dos professores planejar, avaliar e rever o desenvolvimento das aulas e as estratégias, bem como instigar mais reflexões com toda a equipe escolar, inteirar as famílias sobre o desenvolvimento dos alunos, tendo-as como parceiras, entre outras responsabilidades necessárias em comum acordo, considerando a inclusão em sua essência.

Vilaronga (2014) aponta alguns dos pré-requisitos para o trabalho colaborativo, para o coensinar, dentre eles destacamos, nesse contexto, a paridade, baseada no espírito de equidade, ou seja, um trabalho sem hierarquias:

A colaboração nos relacionamentos de trabalho requer mudanças na imagem de que os profissionais da Educação Especial sejam os “*experts*” para uma visão onde há reconhecimento dos pontos fortes, mas também das fraquezas. Nessa perspectiva, o professor não vai até as escolas para orientar, supervisionar, criticar ou para ensinar o que os outros devem fazer, mas sim com o intuito de contribuir e aprender, colaborar para uma meta comum que é beneficiar todos os alunos. (VILARONGA, 2014, p. 22).

Com base nas falas das professoras, no que tange ao trabalho colaborativo, podemos inferir que a interação e a comunicação interpessoal entre as professoras do AEE e as professoras do ensino comum se encontram no estágio inicial, descrito por Gately e Gately Jr. (2001) como o estágio em que os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é formal e infrequente. Desse modo, é imprescindível fomentar, nos contextos inclusivos, a instituição de autênticas culturas colaborativas, em que as relações se estabeleçam de forma espontânea, partindo do interesse dos próprios professores.

No entendimento de Silva e Mendes (2022), colaborar requer vontade dos envolvidos, valorização dos saberes e das experiências dos profissionais, acreditar que é possível e, acima de tudo, compreender que é muito mais fácil caminhar com o outro do que sozinho. Implica, também, uma atitude de abertura em face ao outro e à possibilidade de transformação. Nessa perspectiva, gradativamente, novas possibilidades podem surgir, contribuindo significativamente para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos PAEE, não recaindo, com isso, a responsabilidade ora somente no professor do AEE, ora somente no professor de ensino comum.

No decorrer das análises dessa temática, pudemos inferir que trabalhar colaborativamente não é algo natural e precisa ser ensinado. Segundo Silva e Mendes (2022),

[...] considera-se fundamental desenvolver e potencializar espaços de formação continuada em e para o trabalho colaborativo de professores da classe comum, professores da Educação Especial e demais profissionais da escola que vislumbrem a melhoria do ensino nas classes comuns, envolvendo desde a diversificação de material, organização de tempo, modificações no espaço físico da sala de aula, estratégias universais de ensino, dentre outros. (SILVA; MENDES, 2022, p. 63).

Dessa forma, mais uma vez, evidenciamos a importância da formação, rompendo com modelos formativos meramente tecnicistas, transmissivos ou conteudistas, dando lugar e valorizando a formação advindas das relações entre os pares, em serviço, cujos envolvidos façam parte da co-construção e da apropriação

de novos conhecimentos e saberes, aprimorando as práticas já desenvolvidas e conhecendo outras. Para tanto, são fulcrais articulações profundas com o PPP, com as condições políticas, estruturais e organizacionais e, sobremaneira, com o papel da gestão, desde o âmbito da mantenedora até o âmbito de cada instituição.

4.4 ATITUDES DOCENTES: RECEBI UM ALUNO PAEE, E AGORA? O QUE DEVO FAZER?

Nesta subseção, apresentamos as análises possibilitadas a partir das falas das participantes, direcionando nosso olhar às práticas que lançam mão quando recebem um aluno PAEE. Destacamos, aqui, que, quando as instigamos a refletirem sobre as práticas que lançam mão na realidade, buscamos evidenciar aspectos referentes às atitudes docentes.

Nesse sentido, a perspectiva pela qual analisamos os aspectos referentes às atitudes docentes se relacionam ao modo como se desvelam as ações e as interações frente a um “[...] determinado alvo, referido por objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas ou uma instituição social” (OMOTE, 2013, p. 639). O autor ressalta a necessidade de falarmos e refletirmos sobre as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência ou mesmo à inclusão e destaca, ainda, que as atitudes sociais expressam uma dinâmica nem sempre consciente, o que pode não explicitar uma percepção crítica de tais atitudes.

Essas atitudes geralmente são acompanhadas de sentimentos que podem influenciar a eventual ação da pessoa em relação a esse objeto. Sejam influências positivas ou negativas, elas sempre estão presentes de modo “[...] subjacentes às ações significativas das pessoas” (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2007).

No propósito de ensino colaborativo, pressupõe-se que as atitudes exigem flexibilidade e disposição para correr riscos, que, por sua vez, implica uma dada atitude em relação à ação a ser desenvolvida. Nessa linha, cabe destacarmos que a ação também desvela saberes docentes, os quais implicam o conhecimento de si mesmo, dos alunos, do parceiro e da profissão. Conhecer-se a si mesmo desvela a capacidade de autoconhecer-se e reconhecer pontos de vulnerabilidade, ao passo que conhecer os alunos pressupõe que as ações e as práticas serão significativas a partir das necessidades reais de cada aluno. Quanto ao conhecimento do parceiro, este pressupõe a capacidade de saber ouvir, planejar e desenvolver empatia; além

disso, o conhecimento profissional refere aos documentos norteadores e às diretrizes de suas atribuições.

O conjunto desses saberes substancia as atitudes sociais de cada um dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender, considerando que a aprendizagem que ocorre de modo coletivo reflete a qualidade da relação entre o professor e cada aluno. Portanto, a consideração pelas atitudes sociais no contexto do ensino colaborativo é de grande relevância, visto que permite melhor compreensão do fenômeno educacional.

Na prática cotidiana da escola, tudo tem sua relevância, mas nem tudo implica melhoria da qualidade da educação escolar. Na análise de Omote (2021):

Os professores representam a peça principal no processo de educação escolar. Como todo ser humano, os professores constroem conhecimento a respeito do mundo e das pessoas ao redor. Tais conhecimentos se constituem de concepções, atitudes sociais, crenças e expectativas. As atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas. (OMOTE, 2021, p. 745).

Nessa linha, nossas análises foram direcionadas pelos eixos que se sobressaíram nas falas das participantes, a saber: os documentos pedagógicos da criança, a perspectiva colaborativa que apareceram nas suas falas, bem como seu “olhar para o sujeito”, no caso para o aluno.

Um dos aspectos que chamou atenção nas falas das participantes que influencia nas atitudes sociais frente ao PAEE diz respeito ao curso de formação na área da Educação Especial que fizeram e o tempo de atuação na área. Ao considerarmos o maior tempo atuando na área com formação em cursos mais antigos e fundamentos mais aproximados do modelo biomédico, as participantes expressaram atitudes mais voltadas a esse viés. As professoras com menos tempo de atuação na área e que tiveram acesso a cursos mais contemporâneos refletiram uma atitude mais aproximada do modelo social.

O modo como o professor se percebe capaz de atuar com alunos com deficiências, de colaborar com seus pares, pode afetar suas atitudes sociais em relação à inclusão. Nesse contexto, é preciso considerarmos as atitudes sociais e cada uma das variáveis específicas envolvidas, como também o efeito das interações em relação às atitudes. As atitudes são portanto prenes de interações advindas dos saberes, do conhecimento adquirido e das políticas que direcionam a atuação no contexto educacional.

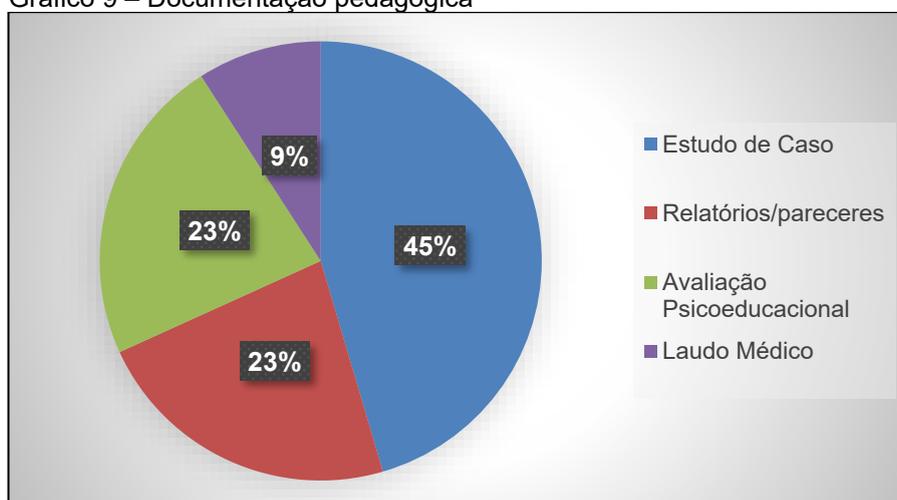
Do ponto de vista das políticas públicas inclusivas, atualmente, não podemos questionar o direito de os alunos PAEE frequentarem as escolas comuns e os espaços sociais. Tais direitos estão garantidos pela legislação vigente; entretanto, ainda causam preocupações aos familiares e representam um desafio para os professores, uma vez que exigem ressignificar, muitas vezes, a área de atuação docente, as percepções, os valores, os saberes e as atitudes sociais.

Conforme Glat (2018), quando temos em mente as práticas em Educação Especial Inclusiva e o ensino colaborativo, é preciso desconstruirmos percepções estereotipadas de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcaram a vida dos alunos PAEE. A percepção estereotipada pode prejudicar totalmente os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos PAEE, além de induzir à minimização do currículo, das metodologias e dos recursos.

Esse contexto direcionou nosso “olhar” para as atitudes e os direcionamentos iniciais das professoras ao receberem um aluno PAEE. Ficou evidente que as professoras participantes têm como principal atitude conhecer o aluno sob a óptica de sua documentação pedagógica. Notadamente, há uma valoração considerável em relação à documentação e ao histórico progresso do aluno. Essa atitude dá-se em função da necessidade de antecipar-se ao caso e poder ter as atitudes mais assertivas para conduzir as práticas ou, ainda, pela necessidade imediata de baixar a ansiedade em relação às situações que poderão vivenciar no decorrer das aulas.

Dentre os documentos citados pelas participantes desta pesquisa, o estudo de caso foi o que mais apareceu, seguido por relatório/pareceres, avaliação psicoeducacional e laudos médicos, conforme ilustrado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Documentação pedagógica



Fonte: A autora (2022).

Como apontamos, o estudo de caso foi o documento mais citado para critério de informação sobre os alunos PAEE. O estudo de caso é um documento que precisa ser construído pelos professores e pela equipe pedagógica, configurando-se como um instrumento que possibilita a proximidade entre os participantes, o que favorece o trabalho colaborativo. Para a P16:

O primeiro passo é sempre buscar o estudo de caso dessa criança, para compreender todas as suas especificidades e quais os atendimentos que faz, além das formas de trabalho que já foram feitas, o que pode acrescentar no trabalho nesse momento. (P16, 2022).

No entanto, por fazer parte do contexto pesquisado, é importante assinalarmos que a elaboração colaborativa desse documento ainda está em processo, visto que, por vezes, há incompatibilidade de tempo e de horários em comum. Em consequência, o documento Estudo de Caso acaba tendo seu preenchimento fragmentado, não atingindo seu potencial de abrangência.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso deve ser uma investigação empírica que investiga um fenômeno ou uma situação dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Para tanto, ele necessita do maior número de informações possíveis de todos os envolvidos.

Graham (2010) contribui ainda ao afirmar que o estudo de caso permite, também, melhoria das práticas existentes, configurando-se como uma forma estruturada para compartilhar dados, experiências, revelar desafios e indicativos de estratégias e de ações, tendo em vista a solução de problemas. Conforme assinalou uma das entrevistadas:

Em primeiro lugar, a gente recorre ao estudo de caso, né [...], a gente sabe da importância desse documento, porque ele descreve bem certinho e todas as dificuldades, potencialidades, o que precisa, os atendimentos que ela precisa. (P13, 2022).

A avaliação psicoeducacional também foi citada como sendo uma das fontes de informações iniciais, bem como os pareceres/relatórios e os laudos. Os documentos, no caso desta pesquisa, são a avaliação psicoeducacional conforme assinalaram as professoras nos excertos que seguem: “A gente sempre busca na sua documentação o estudo de caso que é feito [...]. A avaliação psicoeducacional, os relatos da outra escola que eles mandam [...]” (P15, 2022); “Os documentos são, no nosso caso aqui, né... a gente recebe sempre avaliação diagnóstica, avaliação psicoeducacional. [...] eu acho que, assim, além dos documentos escritos também é

preciso o diálogo” (P2, 2022).

Sobre a avaliação importa destacarmos o documento *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais* (BRASIL, 2006), o qual destaca o papel da avaliação no processo educativo, considerando-se a dimensão pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo nas suas múltiplas dimensões. De acordo com o documento: “Numa perspectiva contrária ao modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p. 33-34).

Nesse contexto, as recomendações do documento *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais* (BRASIL, 2006) ressaltam que, ao considerar as dinâmicas interativas e sua natureza contextual, os relatórios de avaliação servirão para a tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades identificadas. A avaliação psicoeducacional deve, portanto, construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar.

A avaliação psicoeducacional é, por conseguinte, importante e, nas análises das participantes, ajudam a pensar caminhos para o aprender.

[...] a gente sempre recorre ao pedagógico da escola mesmo, para a gente entrar em contato com a Secretaria, para a gente buscar uma avaliação psicoeducacional, né, dessa criança, para que tenha todo o atendimento necessário. (P5, 2022).

Embora se tenha como preocupação a aprendizagem, é necessário destacarmos que a avaliação se torna inclusiva à medida que permite identificar as necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Contudo, conforme o documento *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais* (BRASIL, 2006), ao assinalar sobre as necessidades que os alunos apresentam, reforça que “[...] identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las” (BRASIL, 2006, p. 9). Esse documento ressalta, ainda, que é necessário basear-se em uma concepção interativa e contextual do desenvolvimento e dos processos de ensino e de aprendizagem. Os resultados da avaliação com base apenas em determinados dados coletados não podem ser, assim, tomados *per se*, fragmentados, pois as análises devem relacioná-los integralmente. “Não se trata,

portanto, de uma fôrma que dê forma, pois sabe-se que ela deforma” (BRASIL, 2006, p. 11).

Ao direcionarmos-nos por essa perspectiva, é necessário ressaltarmos, também, a importância do “olhar” colaborativo sobre os documentos pedagógicos, em específico o relatório de avaliação psicoeducacional, visto que:

Somente com reflexão e análises críticas, calcadas em alguns referenciais teórico-metodológicos, é que os usuários deste documento poderão reconstruir suas práticas avaliativas para otimizar seus procedimentos durante e após o processo avaliativo, a partir de análises integradas das informações obtidas. (BRASIL, 2006, p. 11).

Nessa linha, uma das participantes assinalou a importância do diálogo e de outros olhares sobre o processo da criança que está sendo recebida em sua sala de aula. Para ela,

[...] além dos documentos escritos, o diálogo, ligar para a escola anterior, não necessariamente precisa ser eu enquanto professora, mas eu acho que a pedagoga deve estar ligando na escola anterior e, se for necessário, quero marcar um momento, uma reunião para conversar. (P2, 2022).

A necessidade de conversar sobre a criança é um aspecto importante na perspectiva colaborativa. Tal como a análise da documentação pedagógica se configura em uma ação dinâmica e contextualizada, com a finalidade de compreender as crianças pelo desvelamento dos sentimentos, dos interesses, das ideias e das capacidades. Uma das participantes assinalou: *“[...] quando a gente recebe uma criança, a primeira coisa que a gente faz realmente é ir para os documentos, lá que está a questão, né, os relatórios, pareceres, estudo de caso, o que vem de nossas crianças né [...]”* (P15, 2022).

Quanto maior o aprofundamento e a compreensão da criança real, sob sua responsabilidade, os professores podem, fundamentando-se na documentação pedagógica, propor experiências de aprendizagem desafiadoras e significativas de modo a atender as especificidades de todos. Nessa linha, Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) relatam que a documentação pedagógica é “[...] um processo cooperativo que ajuda os professores a escutar e observar as crianças com que trabalham, possibilitando, assim, a construção de experiências significativas com elas”.

Conforme vimos assinalando, é possível verificar que o contexto da formação continuada que o professor vivenciou na área da Educação Especial também influencia nas atitudes sociais que manifestará em relação ao aluno PAEE. Esse fato é tão sólido que, não raro, dentro da escola, há uma busca considerável por laudos e

por documentos da área médica, conforme podemos constatar nas falas das participantes indicadas na sequência:

Olho a pasta da criança, os relatórios, se já tem um laudo definido. Isso aí ajuda bastante também, falo com os pais também para entender o porquê do comportamento da criança, isso ajuda bastante. (P11, 2022).

Primeiro é fazer uma conversa com a família, com responsável, fazer uma anamnese, uma busca com quem está próximo do estudante [...]. (P4, 2022).

Aí quando ela vem de fora, se ela foi avaliada, já traz um laudo, ela traz um portfólio e, daí, eu vou atrás do portfólio, eu vou ver o que que aconteceu, como que se deu esse estudo, o que que eles relatam lá, nesse portfólio, para eu entender o que que essa criança tem, para eu tomar as atitudes, se ela precisa de um apoio, se não precisa, se eu tenho que fazer mais alguma coisa para ajudar. (P10, 2022).

Daí a gente chama a família, a gente percebe que a criança tem alguma coisa, mas ainda não tem laudo e não tem informação para ir atrás, daí a gente tenta se virar nos 30, mas, quando percebe alguma coisa diferente, tem que ir atrás principalmente da avaliação psicoeducacional. (P14, 2022).

Mas são documentos mesmo, os estudos de casos, o próprio planejamento se vier junto o PAEE. O parecer descritivo, a questão de laudos também, se vem laudos juntos, relatórios médicos, tudo aquilo que a gente vai buscar lá na pastinha das crianças. (P15, 2022).

Essas falas ratificam o que temos assinalado acerca da importância dada ao aparato de área médica. Não desconsideramos, aqui, que esses documentos são importantes, devido a outros atendimentos que a criança possa frequentar, porém a procura exacerbada por documentos da área médica leva à reflexão sobre qual a abordagem que se tem frente ao aluno PAEE: o enfoque biomédico ou o enfoque social.

Notadamente, ao primar pelo enfoque biomédico, a tônica vai centrar em questões como limitações, deficiências, incapacidades, dentre outras expectativas que pouco ou nada agregam ao aspecto pedagógico. Ao passo que, ao centrar em uma abordagem social, a tônica se volta aos aspectos pedagógicos, às questões que possibilitam superar barreiras e promovam a aprendizagem. Outro dado importante dessa abordagem diz respeito à necessidade de conhecer-se a criança real a partir das suas vivências e interações que expressam no contexto de sala de aula. Logo, o “olhar” volta-se em perceber a criança em situações reais de aprendizagem para, então, pensar-se quais os caminhos precisam ser retomados ou mesmo colocados em ação.

Nesse sentido, a documentação pedagógica, interpretada e reinterpretada de forma colaborativa, representa a opção de planejar propostas e ações que não são construídas arbitrariamente, mas uma perspectiva colaborativa que leva em

consideração as ideias e as contribuições de todos os envolvidos, de igual modo da própria criança, visto que os professores têm a oportunidade de observar a criança em contexto real.

Nessa direção, Gandini e Goldhaber (2002) referem que o processo de documentação diz respeito a um ciclo de investigação compreendido na elaboração de hipóteses sobre o que investigar por parte dos educadores ou das crianças. Envolve, ainda, a observação sobre o que fazem e dizem as crianças, o registro, a coleta das observações e a organização de materiais à luz dos apontamentos teóricos sobre aprendizagem e desenvolvimento humanos, de forma a consolidar planos que impulsionem a problematização e as aprendizagens e leve a novas perguntas.

Além das atitudes sociais indicadas até o momento, constatamos outras atitudes, como direcionamento em busca da equipe pedagógica, da família e de outros professores e profissionais da saúde (médicos e terapeutas), tendo em mente a aquisição de mais informações sobre o aluno PAEE, sinalizando uma busca de parceria colaborativa, como assinalado por P6 e P12:

Imediatamente eu recorro à equipe pedagógica, eu peço o parecer dela, toda a documentação pedagógica existente sobre ele, para conhecer essa criança, né. Se ele toma alguma medicação, quais são as limitações, aquilo que tem no histórico [...]. (P6, 2022).

Em um primeiro momento eu ia perguntar para a pedagoga que, provavelmente, ia estar me encaminhando para um profissional desse atendimento especializado [...]. (P12, 2022).

Com base nas colocações, é possível ratificarmos a base teórica deste estudo, que direciona para a necessidade do trabalho colaborativo entre todos os profissionais, de modo especial, nesse contexto, à equipe pedagógica da escola, o que é confirmado na seguinte afirmativa:

Dentro do universo escolar, o papel dos diretores e coordenadores como articuladores para o desenvolvimento de uma comunidade colaborativa na escola é muito importante, pois são eles que proverão os recursos para formação continuada dos profissionais e recursos necessários ao coensino, como tamanho da sala de aula, o horário dos especialistas, o número de professores de Educação Especial necessário para o atendimento em sala, a adequação do tempo de trabalho para realização do planejamento comum. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 33).

Nessa asserção, a educação inclusiva, na perspectiva colaborativa, requer uma equipe que saiba ouvir, acolher as dúvidas, orientar e gerenciar os encaminhamentos, tendo em vista a superação dos limites e dos desafios emergentes no cotidiano. Além da busca de informações junto à pedagoga (equipe pedagógica), foi colocado também

a busca de informações com a família, como assinalado por esta participante: “[...] quando ele chega, geralmente é a família que vai relatar se a criança recebe algum atendimento, se já fez um estudo, né, é importante fazer este levantamento com a família [...]” (P10, 2022). Essa fala reafirma o papel da família no contexto inclusivo, assegurando os direitos instituídos legalmente (BRASIL, 2008b) e reforça a importância de um trabalho de corresponsabilidade, com contribuições de todos os envolvidos, indo além dos contextos educacionais. Além da importância da família, as participantes declaram a importância do acolhimento:

Acolher a criança, acolher a família, conhecendo-a, para poder fazer um diagnóstico e, aos poucos, descobrir o que que é necessário incluir no planejamento. (P2, 2022).

Bom, primeiro é pensar em acolher para conhecer a criança, conversar com a família e, se a gente não conhece a criança de fato, não tem como a gente propor um trabalho efetivo. Precisamos pensar numa avaliação diagnóstica, para melhor compreender [...], saber sobre as funções psicológicas superiores, a parte pedagógica, o que ela consegue fazer dentro da língua portuguesa, dentro da matemática [...]. (P16, 2022).

No contexto em que o professor recebe um aluno PAEE, a atitude social frente ao aluno, à família e ao trabalho colaborativo pode imprimir marcas diferenciais no processo de aprender e de ensinar, de modo que:

A relação ensino-aprendizagem é primariamente uma relação interpessoal dialética entre quem ensina e quem aprende. Considerando que muito da aprendizagem na sala de aula ocorre de modo coletivo, a aprendizagem escolar de cada um dos alunos depende da qualidade da relação entre o professor e cada aluno [...]. (VIEIRA; OMOTE, 2021, p. 744).

Nessa asserção, tem destaque, neste estudo, a colaboração e o acolhimento, atitudes imprescindíveis aos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme Milanez e Oliveira (2013), é preciso, antes de tudo,

[...] reconhecer, acolher e compreender a diferença e, feito isso, possibilitar sua participação plena nos contornos pedagógicos, oferecendo-lhes o máximo de oportunidades, reconhecendo-os como sujeitos, concretos, porque presentes em nosso tempo e história, vinculados às práticas culturais. (MILANEZ; OLIVEIRA, 2013, p. 18).

As análises em algumas das falas nos permitem inferir que, em dados momentos, há a realização de planejamento e de práticas que têm como base o respeito às especificidades dos alunos, não se restringindo a informações pregressas advindas de documentos e/ou a olhares de outras pessoas.

Assim, podemos reconhecer que há uma perspectiva de trabalho baseada na abordagem social da deficiência, visto que as dificuldades e as limitações trazidas na documentação pedagógica impulsionaram a efetivação de práticas para o

atendimento às especificidades dos alunos. A adaptação partiu, assim, do contexto, das condições sociais dadas, atentando para a busca da equidade. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) reforçam que:

A ênfase está nos determinantes sociais e nas amplas variações nas habilidades cognitivas, sensoriais e motoras, vistos como aspectos inerentes à condição humana e, conseqüentemente, tomados como eventos esperados, e não como motivos para limitar o potencial de pessoas com deficiência em contribuição à sociedade. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018, p. 23).

Nessa perspectiva, ressaltamos que, à medida que as estratégias e as metodologias vão sendo aprimoradas, a aprendizagem é qualificada, as limitações e as barreiras vão sendo superadas. Por isso, o ensino colaborativo é uma abordagem que muito tem a contribuir quando se recebe um aluno PAEE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de chegada é sempre um recomeço; assim, neste momento textual, retomamos os elementos base desta pesquisa para tecer as considerações finais, compreendendo a relevância que o momento traz em si, sobretudo do ponto de vista da necessária articulação entre a trajetória vivenciada nos aspectos teóricos e práticos, sem, contudo, cogitar uma finalização. Com tal compreensão, reiteramos que este texto é uma síntese provisória sobre o momento histórico da pesquisa. Assim, reportamos ao que havíamos estabelecido como temática, problema e objetivos que delinearão nossos esforços.

A problemática inicial foi resultante das minhas inquietações docentes vivenciadas durante minha trajetória profissional, tanto ao atuar como professora do ensino comum como professora do AEE. Em ambos os contextos, sempre percebi um distanciamento das práticas realizadas entre os professores do ensino comum e do AEE, fato que prejudica o desenvolvimento das práticas inclusivas. Nessa direção, buscamos elucidar, mediante os fundamentos teóricos e a pesquisa de campo, a problemática supracitada, mediante a seguinte questão: Em que medida o ensino colaborativo pode contribuir para a consolidação das práticas inclusivas?

Partindo dessa problemática, buscamos responder aos nossos objetivos. O objetivo geral tratou de analisar as contribuições do ensino colaborativo no processo de formação continuada em serviço, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

No decorrer desta pesquisa, pudemos constatar que, mesmo não acontecendo a contento, tanto no campo pesquisado como em outros contextos, o ensino colaborativo tem revelado contribuições significativas no processo de formação continuada em serviço. Pudemos observar que, conforme vão se estabelecendo as parcerias colaborativas, as relações entre os pares vão se fortalecendo, possibilitando a troca de experiências, de saberes e de práticas. Nesse sentido, vão se redirecionando os olhares e os saberes docentes, possibilitando a construção de uma nova cultura inclusiva.

Entretanto, no que tange ao campo desta pesquisa, essa realidade ainda não se consolidou. As professoras participantes revelaram que fazem tentativas de trabalhar colaborativamente e se formarem nesse processo, mas a maior participação em formações continuadas são aquelas promovidas pela Secretaria Municipal de

Educação e por interesse próprio.

Ficaram evidentes as tentativas colaborativas, uma vez que as participantes pontuaram, por diversas vezes, a necessidade de buscarem informações com outros sujeitos sobre seus alunos, além de indicarem a importância de buscar conhecimentos em documentos pedagógicos, sinalizando que outros “olhares” podem fazer a diferença nos processos de ensino e de aprendizagem. Da mesma forma, elas evidenciaram a necessidade de planejar mais colaborativamente e estar sempre em contato com os demais profissionais envolvidos e professores.

No intento de elucidarmos o objetivo geral, partimos para os objetivos específicos. No que tange às implicações no processo formativo em serviço para a inclusão escolar, constatamos que a formação continuada em serviço, quando acontece, confere maior significado ao trabalho pedagógico, fato que contribui significativamente para a quebra de paradigmas, de mitos e de estigmas, os quais, por falta de informações corretas, foram se instituindo em nossa sociedade, prejudicando e ofuscando a compreensão da realidade, e, assim, estabelecendo barreiras muitas vezes de extremo prejuízo ao processo inclusivo.

A formação continuada em serviço advinda da colaboração entre os professores do AEE e professores do ensino comum possibilita a implementação de novas práticas, tendo em vista a inclusão. São nessas situações, mesmo que esporádicas, que há uma mobilização, um impulso, a se fazer o novo e o diferente, e, assim, se encoraja a recomeçar e a enfrentar o desconhecido, qualificando as práticas, permitindo aos alunos PAEE a efetivação da aprendizagem. Compreendemos, ainda, que, nesse contexto, não serão beneficiados somente os alunos PAEE, mas todos os alunos, em uma perspectiva do Desenho Universal de Aprendizagem.

Posteriormente, buscamos compreender a relação entre o processo de formação continuada em serviço, o ensino colaborativo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, bem como identificar a relevância do ensino colaborativo, com vistas à promoção de práticas pedagógicas inclusivas, rompendo com paradigmas que fragmentam os serviços educacionais. Constatamos que a formação continuada em serviço é extremamente fecunda e privilegiada, pois confere maior significado ao trabalho pedagógico, possibilitando a resolução de problemas e indagações que emergem no cotidiano da escola. Os casos podem ser vistos e estudados, os planejamentos podem ser elaborados e os reencaminhamentos dados

conforme as necessidades. Nessa perspectiva, os resultados são promissores.

Nesse processo, os profissionais envolvidos e os professores vão, gradativamente, estabelecendo os vínculos e desenvolvendo a empatia. Conforme as relações vão sendo estabelecidas, os papéis vão sendo definidos. Em tempo, pontuamos que essa definição não tem como objetivo a divisão e a hierarquização, pelo contrário, contribui para o engajamento entre as professoras e suas especificidades de função, seja atuando no AEE, seja no ensino comum. A partir dessa organização, maiores serão as possibilidades de aprendizagem aos alunos PAEE e aos demais estudantes.

Constatamos, ainda, que o ensino colaborativo possibilita a resolução de situações-problemas e indagações que emergem no decorrer das práticas diárias, no contexto da escola. Em contrapartida, sem essa ação colaborativa, tais situações tendem a não se resolver e a se procrastinar, prejudicando os processos de ensino e de aprendizagem, além de gerar desgastes e frustrações.

Podemos afirmar que o trabalho colaborativo possibilita os estudos dos casos, casos reais, com vista à elaboração de planejamentos assertivos e exequíveis, com estabelecimento de estratégias e materiais adequados às especificidades, os quais podem ser reelaborados conforme as necessidades. Nessa perspectiva, os resultados serão mais promissores, garantindo a efetivação dos direitos de todos à aprendizagem e a busca de autonomia.

No que tange às análises, voltamos nossos olhares ao processo formativo, às relações colaborativas entre os participantes e às práticas pedagógicas desenvolvidas no campo de pesquisa. Ficou evidente que o tempo da atuação das participantes na educação indica também o tempo de formação acadêmica. As participantes com menor tempo de atuação tiveram sua formação acadêmica em um contexto mais atual, em uma perspectiva mais inclusiva, subsidiada pela abordagem social da deficiência. Em contraposição, as participantes com maior tempo de atuação tiveram suas formações vinculadas à abordagem biomédica, mais centrada na deficiência, na limitação e no diagnóstico.

Adentrando as considerações sobre a temática formação continuada em serviço como espaço-tempo de inclusão, foi possível compreendermos esse espaço-tempo como um campo de confrontos e de conflitos, que podem resultar em situações de exclusão e de inclusão. Ficou evidente que as professoras participantes têm ciência de sua função; entretanto, muitas vezes, são excluídas da tarefa de promover

a inclusão ao passo que nem sempre ocorre uma articulação dialógica entre os pares que atuam com o aluno PAEE. Há, desse modo, uma carência formativa no que tange à temática, bem como a incipiente compressão sobre o fato de que esse modelo e sua implementação não é algo natural, pronto e acabado, pois ele precisa ser ensinado.

As formações centram-se naquelas promovidas pela Secretaria de Educação e de interesse pessoal, todas valiosas, porém tais momentos formativos não proporcionam os mesmos efeitos da formação continuada em serviço, ao considerarmos que as temáticas são mais generalistas, as quais nem sempre correspondem às necessidades do contexto vivido; assim sendo; não tendem a responder às problemáticas emergentes, tampouco contribuem para o fortalecimento de parcerias e para a implementação do ensino colaborativo.

Compreendemos ainda que, entre confrontos e conflitos, sobre o processo educacional inclusivo, as práticas pedagógicas são influenciadas por fatores internos e externos, vivenciados pelas participantes, ficando evidente, em algumas falas, os reflexos da formação continuada em Educação Especial alicerçada no modelo biomédico que, por vezes, direciona o fazer pedagógico.

No que se refere ao ensino colaborativo, de modo especial aos planejamentos, os sujeitos envolvidos, a forma de participação e de execução prática, observamos que as participantes reconhecem a importância do trabalho colaborativo; entretanto, esse reconhecimento não se configura em implementação desse modelo.

Atribuímos valor aos esforços das professoras participantes ao tentarem, dentro de suas possibilidades, se encontrar e conversar, tendo em vista a elaboração do planejamento e o desenvolvimento de práticas. Todavia, compreendemos que tais tentativas só se efetivarão mediante a disponibilidade de subsídios conceituais promovidos pela formação continuada, de modo especial aquelas promovidas em serviço, com condições estruturais, com disponibilidade de profissionais para a organização e a realização do trabalho, com professores em número adequado a fim de planejar em comum e executar as práticas. Em suma, toda uma reestruturação do sistema educacional com previsão orçamentária.

As falas das participantes e os pressupostos teóricos articulam-se e permitem compreendermos que as participantes anseiam por práticas que atendam às suas necessidades reais, permitindo-nos ratificar a importância da formação continuada em serviço, e, conforme o que temos apontado, a importância de discutir, compreender e

colocar em prática o ensino colaborativo entre todos os profissionais e, de igual importância, a equipe pedagógica da escola.

Com isso, podemos afirmar que a educação inclusiva na perspectiva colaborativa requer uma equipe que saiba ouvir, acolher as dúvidas, orientar e gerenciar os encaminhamentos, atentando para a superação dos limites e dos desafios emergentes no cotidiano. É nessa relação mais colaborativa no cotidiano que se toma consciência dos limites das ações e das práticas e se aprimoram ações que se mostram exitosas.

As análises permitiram inferir que, no contexto pesquisado, há o reconhecimento da necessidade de implementação do ensino colaborativo e formação continuada, para realização de práticas pedagógicas inclusivas, e, assim, uma mudança contextual, na qual o aluno PAEE seja visto, não pela perspectiva biomédica, mas, sim, pela perspectiva social da deficiência.

Compreendemos que essa mudança contextual exige, antes de tudo, pré-disposição e flexibilidade; além disso, por não acontecer de forma natural, exige a busca de informações e de formações. Assim sendo, atendendo o último dos objetivos propostos para esta pesquisa, disponibilizamos um *e-book* autoformativo, o qual foi elaborado com muito zelo e cuidado, tendo em vista atender algumas das demandas formativas apresentadas pelas professoras participantes.

No decorrer da elaboração do *e-book*, procuramos colocar-nos no lugar dos leitores que teriam acesso a ele, desde uma pessoa da comunidade em geral, familiares, estagiários, profissionais e professores. É com alegria que, acompanhado desta dissertação, o disponibilizaremos como produto educacional desta pesquisa. Nele, além das informações que acreditamos serem essenciais para a temática, disponibilizamos indicativos de mais conhecimentos mediante os *links* de acesso e as referências disponibilizadas.

Como a dinamicidade da pesquisa se desvela no próprio fazer, identificamos pontos para novos estudos, como o papel da gestão municipal e da equipe pedagógica na consolidação do ensino colaborativo e, ainda, a efetividade dos direcionamentos ao ensino colaborativo, que vem se desenvolvendo no município de Araucária para a consolidação de tal prática no bojo da escola.

Não podemos deixar de explicitar que algumas das participantes ora indicam a necessidade de ações efetivamente colaborativas, quando declaram sentir falta da participação de outros sujeitos envolvidos com a criança, ora evidenciam o trabalho

individualizado, em uma perspectiva de Educação Especial mais convencional, naturalizada. Ponderamos que esses aspectos são demandas dos conflitos e dos confrontos que vivenciamos no contexto escolar, um espaço complexo e diverso que, na sua essência, impulsiona, frequentemente, a superação de barreiras.

Por fim, ressaltamos que, à medida que as estratégias e as metodologias vão sendo aprimoradas, a aprendizagem é qualificada, as limitações e as barreiras vão sendo superadas. Por isso, o ensino colaborativo justifica-se como uma abordagem que muito tem a contribuir quando se recebe um aluno PAEE e se busca consolidar práticas inclusivas.

Nesse contexto de incertezas e de desafios, precisamos, conforme Brown (2013), assumir nossa vulnerabilidade, permitindo-nos preparar, no decorrer do trajeto, para cada situação vivida, para cada desafio encontrado; assumir os possíveis riscos, criar vínculos, pedir ajuda sempre que necessário, estar literalmente presente nas relações e, acima de tudo, recomeçar sempre que preciso.

Nesse caminho, iremos edificar uma escola nos baluartes de uma educação inclusiva, em que todos possam aprender, alunos, profissionais da educação e comunidade. Em conformidade com Octavio Ianni (2003), podemos afirmar que, em todo caminho, ultrapassamos fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as; e, nessa travessia, desvendamos alteridades, recriamos identidades e descortinamos pluralidades, e, assim, somos impulsionados a continuar, ora com passos lentos, ora aligeirados, mas sem nunca parar!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8006>

APA. American Psychiatry Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUCÁRIA. Unidades Educacionais. **Prefeitura de Araucária**, Araucária, 2022. Disponível em: <https://araucaria.atende.net/subportal/educacao/pagina/smed-unidades-educacionais>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ARAUCÁRIA. **Lei Orgânica do Município de Araucária**. Nós, representantes do povo araucariense, reunidos em Assembleia Municipal Constituinte, para instituir o ordenamento básico do Município, em consonância com os fundamentos, objetivos e princípios da sociedade democrática e pluralista, contidos na Constituição Federal e na Constituição do Estado do Paraná, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA. 1990. Disponível em: https://sapl.araucaria.pr.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1990/1/lei_organica_atual_revisada.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

ARCHER, A. L.; HUGHES, C. A. **Explicit instruction: effective and efficient Teaching**. New York: Guilford Press, 2010.

ARGÜELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-teaching: a different approach to inclusion. **Principal**, Reston, v. 79, n. 4, p. 50 - 51, 2000.

BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. da S. G. A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 6-19, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271991744>

BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Actualidades Investigativas en Educación**, [s. l.], v.18, n. 2, p. 598-618. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>

BARBOSA, M. A. S.; SILVA, M. R. da; NUNES, M. S. C. Pesquisa qualitativa no campo Estudos Organizacionais: explorando a Análise Temática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 41., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: ANPAD, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/7085/2/PesquisaEstudosOrganizacionais.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BENACHIO, M. das N. **Como os professores aprendem a resignificar sua docência?**. São Paulo: Paulinas, 2012.

BEZERRA, G. F. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. 1-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24342>

BEZERRA, F. G.; ARAUJO, C. A. D. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2008a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 9 maio 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2015a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRAUN, V.; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BROWN, B. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. Disponível em: <https://destakconsultoriamedica.com.br/materiais/livros-quarentena-coronavirus/A-Coragem-de-Ser-Imperfeito.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC223543>

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em: 15 jul. 2021.

CAPELLINI, V. L. M.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41616/12/caderno%209.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

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

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas e inclusão escolar**: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo. 2014. 299 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115668>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CARNEIRO, R. U. C. Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidades e desafios a partir da extensão universitária. In: PAIVA, C. C. (org.). **Universidade e sociedade**: projetos de extensão da FCLAr – Unesp e suas ações transformadoras. São Paulo: Currículo Acadêmica, 2016, p. 51-69. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/p7wkm/pdf/paiva-9788579837562-04.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CIRINO, R. M. B. **A atividade docente no processo formativo de acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos**. 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1196>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CLARKE, V. What is thematic analysis?. Bristol, 2017. 1 vídeo (1h01min37s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVyc>. Acesso em: 16 jun. 2022.

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

DAVIS, C. L. F. *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 826-849, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>

DEMO, P. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Pesquisa_Social.pdf Acesso em: 26 jan. 2022.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio**. 1. ed. rev. Curitiba: Positivo, 2011.

FIDALGO, S. F. Ética e consentimento em pesquisa de cunho colaborativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 211-226.

FONSECA, K. de A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97506> Acesso em: 4 ago. 2022.

FONSECA, K. de A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE)**: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204942>. Acesso em: 6 jul. 2021.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 900-919, set./dez. 2012. Disponível em: <http://200.155.188.131/index.php/cp/article/view/14>. Acesso em: 27 fev. 2022.

FRIEND, M. *et al.* Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 9-27, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

GAMA, M. E. R.; TERRAZZAN, E. A. **O trabalho docente em uma escola pública de Educação Básica**: entre a complexidade e a simplicidade. Curitiba: CRV, 2015.

GANDINI, L.; GOLDBERGER, J. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (org.). **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150-169.

GARVAR, A.; PAPANIA, A. Team-teaching: it works for the student. **Academic Therapy**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 191-196, 1982.

GATELY, S. E; GATELY JR., F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F004005990103300406>

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005>

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. esp., p. 9-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/87>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GRAHAM, A. **Estudo de Casos** – como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. Brasília: ENAP, 2010. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/515/1/estudos_de_caso.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-Mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; BANDEIRA, H. M. M; ARAUJO, F. A. M. A. (org.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Editora da UFPI, 2016. p. 33-62. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20PESQUISA%20COLABORATIVA_E-BOOK.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

IBIAPINA, I. M. L. de M; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 12, p. 26-28, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/1569/1413>. Acesso em: 25 jan. 2022.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFRA, 2012. p. 17-24. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12005>. Acesso em: 7 ago. 2022.

KEEFE, E. B.; MOORE, V.; DUFF, F. The four “Knows” of collaborative teaching. **Teaching Exceptional Children**, Arlington, v. 6, n. 5, p. 36-42, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005990403600505>

LANUTI, J. E. de O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v2i6.14708>

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2021.

LIMA, J. Á. de; FIALHO, A. Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. **Revista Portuguesa de**

Pedagogia, Coimbra, v. 2, n. 1, p. 27-53, 2015. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: Editora E.P.U, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W de. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 65-76.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar). Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em: 19 fev. 2021.

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

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas a educação inclusiva. *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFRA, 2012. p. 25-38. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12005>. Acesso em: 7 ago. 2022.

MARTINS, A. S. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora da UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/11>. Acesso: 20 jun. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educa em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**. 1. ed. 2. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual: a política, as concepções e a avaliação. *In*: MILANEZ, S. G. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de; MISQUIATTI, A. R. N. (org.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. p. 13-24. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_10_milanez.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

MOTA, E. A. D; PRADO, G. do V. T.; PINA, T. A. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1761>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 95-118.

NOUGARET, A. A.; SCRUGGS, T. E.; MASTROPIERI, M. A. Does teacher education produce better special education teachers?. **Exceptional Children**, [s. l.], v. 71, n. 3, p. 217-229, 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440290507100301>. Acesso em: 20 abr. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

OLIVEIRA, A. A. S. de. As representações sociais sobre educação inclusiva e o ato de ensinar na diversidade: a personalidade do professor em cena. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 643-656, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28084>. Acesso em: 5 mar. 2022.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 639-649,

2013. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i3.6586>

OMOTE, S. Atitudes Sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, p. 21-32, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>

OMOTE, S. As diferenças, o atendimento especializado e a estigmatização do aluno deficiente. *In*: OMOTE, S.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Trajetória de construção de uma abordagem social das deficiências**. Volume 1. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2021. p. 105-110. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/memorial/sadao-omote-acessiveis/omote-cabral-volume-01-trajetoria-de-construcao-de-uma-abordagem-social-das-deficiencias.pdf> . Acesso em: 3 ago. 2022.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

PAVEZI, M.; MAINARDES, J. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, Santarém, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.16161>

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

PRYJMA, M. F.; WINKELER, M. S. B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em: 14 jan. 2022.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 6 set. 2022.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. 305. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8904>. Acesso em: 6 set. 2022.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROSS, P. R. [e-mail - **Como aprender a autogovernar - Onde está a inteligência?**]. Destinatário: Adriana Inocência Gonçalves. Paranaguá, 13 mar. 2022. 1 e-mail.

SALLES, F. C. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s. l.]. v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3422995>

SÃO PAULO. **Resolução SEDUC Nº 92, de 28 de setembro de 2021**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 68, de 12-12-2017, para ampliação e reorganização das aulas do ensino colaborativo, no âmbito do atendimento educacional especializado e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, [2021]. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/10/resoluo-seduc-n-92.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996, Águas de São Pedro. **Proceedings** [...]. Águas de São Pedro: CEPFE, 1996. p. 145-155. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1212495/mod_resource/content/1/Texto%203%20Saviani_Os%20saberes%20implicados%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 100-116.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; OLIVEIRA, A. A. S. de; SCHLÜNZEN, E. T. M. Educação inclusiva e formação de professores: o mestrado profissional. **InFor**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 4-27, set. 2020. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/514>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, L. P. da; VIANA, F. R. Plano de aula colaborativo: uma proposta no contexto da educação inclusiva. **Revista Prometeu**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprometeu/article/view/25409>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SILVA, M. A. B. da. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7545>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SILVA, M. do C. L. da. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 2020. 282 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13428>. Acesso em: 9 ago. 2022.

SILVA, M. do C. L da; MENDES, E. G. Formação de professores em contextos colaborativos: o desenho universal para a aprendizagem nas aulas de matemática. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 17, p. 60-78, 29 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.23864/cpp.v7i17.768>

SOUZA, C. T. R. de; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 1-14, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200009> . ISSN 1980-5470

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TODD, L. **Partnerships for inclusive education: A critical approach to collaborative working**. [S. l.]: Routledge, 2007.

VAUGHN, S.; SHUMM, J.; ARGUELLES M. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 4-10, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/004005999703000201>

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Editorial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 559-562, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X29588>

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0254, p. 743-758, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full>. Acesso em: 6 set. 2022.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>. Acesso em: 19 mar. 2021.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, G. E. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19>

WILL, M. Educating children with learning problems: a shared responsibility. **Exceptional Children**, [s. l.], n. 52, p. 411-415, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440298605200502>

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, [s. l.], v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440299806400203>

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2922?show=full>. Acesso em: 6 set. 2022.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

ZERBATO, A. P.; MENDES; E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	138
APÊNDICE B – Questionário de identificação inicial.....	142
APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado de entrevista.....	145
APÊNDICE D – Sistematização do questionário de identificação inicial dos participantes.....	147
APÊNDICE E – Sistematização dos dados das entrevistas.....	148

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS**, que faz parte do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, sob a responsabilidade de ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO da instituição UNESPAR, que irá investigar os fundamentos e as contribuições das práticas inclusivas e ensino colaborativo entre profissionais e professores do ensino regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa referencia-se em estudos e outras pesquisas que discutem a inclusão sob a perspectiva da abordagem social, tendo em vista o aprimoramento das práticas e inclusivas para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A pesquisa contará com a participação de 17 participantes do quadro próprio do município de Araucária-PR, atuantes no ensino regular e AEE. É resultante das inquietações que permeiam a atuação docente da pesquisadora, que, durante sua atuação docente, tanto no ensino regular como no AEE, tem percebido um distanciamento entre os referidos profissionais, situação que prejudica e compromete o processo inclusivo dos alunos PAEE.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESPAR.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UNESPAR.

Número do Parecer: 4.698.813

Data da relatoria: 07/05/2021

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: Em primeiro lugar, você receberá as informações e os esclarecimentos a seguir: Esta pesquisa acontecerá de forma presencial e *online*, e todas as dúvidas poderão ser esclarecidas pelos contatos disponibilizados da

pesquisadora. Será construída em um contexto dinâmico de interações dos participantes, envolvendo a pesquisadora e os participantes, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional, em que a sua participação é considerada um dos elementos do fazer científico.

Tendo vosso consentimento, será agendado, antes de tudo, um encontro presencial, preferencialmente na hora atividade. Nesse encontro, será preenchido um questionário com fins de identificação pessoal e profissional, e, posteriormente, será feita uma entrevista a partir de um roteiro semiestruturado. Informamos que as entrevistas serão gravadas em áudio. Para tanto, solicitamos sua permissão para a gravação. A gravação será utilizada para fins e análise deste estudo. Tendo os levantamentos de dados e indicativos de demandas formativas para aprimoramento da prática, será disponibilizado um *e-book* autoformativo, tendo em vista mais informações sobre a temática e aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos/desconfortos em responder alguma questão da entrevista para a coleta de dados, pois poderá expor sua vivência profissional em sua trajetória e o incômodo com a divulgação dos dados, já que as respostas serão publicadas. Para minimizar os riscos, serão assegurados os princípios éticos da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual discorre aos participantes sobre o detalhamento da pesquisa e a confidencialidade dos professores, além da pesquisadora estar à disposição para esclarecimentos de dúvidas que poderão surgir durante o processo, por meio dos contatos disponibilizados, sempre que necessário.

Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária; assim, você pode recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3. BENEFÍCIOS: Os participantes da pesquisa terão como benefícios diretos a possibilidade de contribuir com a análise reflexiva quanto à concepção das práticas inclusivas, ensino colaborativo e AEE. Essas contribuições impactarão indiretamente no contexto escolar por meio do aprimoramento das práticas pedagógicas.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto

sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As suas respostas ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum do questionário, nem quando os resultados forem apresentados. Além disso, os dados a serem coletados só serão utilizados para fins de publicações científicas, em um período de até 5 anos, contados a partir do ano de 2022. Após esse período, os dados serão descartados.

5. ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências – enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação –, você pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o CEP da UNESPAR, cujo endereço consta neste documento.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o **pesquisador responsável**, conforme o endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável: Roseneide Maria Batista Cirino

Endereço: Rua Tinguis 165

Telefone para contato: (41) 999029166

E-mail: roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br

Horário de atendimento: comercial

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UNESPAR, no endereço abaixo:

CEP UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná.

Avenida Rio Grande do Norte, 1.525 – Centro, Paranavaí-PR

CEP: 87.701-020

Telefone: (44) 3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7.

8. CUSTOS: Foi esclarecido de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por sua participação na pesquisa, tendo em vista que sua participação é voluntária.

PREENCHIMENTO DO TERMO: Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você), como garantia do acesso ao documento completo.

TERMO 1

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pela pesquisadora Adriana Inocência Gonçalves, ciente dos serviços e dos procedimentos aos quais será submetido, e não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Araucária, ____ de _____ de _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica

TERMO 2

Eu, Adriana Inocência Gonçalves, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

Araucária, ____ de _____ de _____.

Adriana Inocência Gonçalves

APÊNDICE B – Questionário de identificação inicial

Projeto de Pesquisa: ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Responsável: Dra. Roseneide Maria Batista Cirino

Pesquisadora: Adriana Inocência Gonçalves – Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela UNESPAR – *campus* de Paranaguá.

Objetivo: Coletar informações pessoais e profissionais. As informações serão utilizadas para elaboração do perfil dos participantes da pesquisa.

I. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 Nome completo: _____

1.2 Sexo:

() Masculino

() Feminino

1.3 Data de nascimento: ____/____/____

1.4 Telefone para contato com DDD: _____

1.5 E-mail : _____

II. ESCOLARIDADE

() Nível médio

() Nível superior - Graduado em: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Pós-graduado em: _____

III. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Tempo de experiência:

a) Ensino regular

() 0 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () acima de 20 anos

b) a) Ensino regular com inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE)

() 0 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () acima de 20 anos

c) Atendimento Educacional Especializado – AEE

() 0 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () acima de 20 anos

3.2 Carga horária de trabalho: _____ horas.

Local de atuação, período da manhã: () AEE () CMEI () Escola

Instituição, turma e função:

Local de atuação, período da tarde: () AEE () CMEI () Escola

Instituição, turma e função:

3.3 Sobre o Público Da Educação Especial - PEE (pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

() Conhece muito () Conhece bem () Conhece razoavelmente () Não conhece

Qual(ais) dessas áreas você tem mais conhecimentos e experiência de trabalho, especifique:

3.4 Em relação ao planejamento entre educação básica e AEE, você considera que acontecem

() Frequentemente () Bimestralmente () Semestralmente () Não acontecem

3.5 Sobre formação continuada você participa

() Frequentemente () Razoavelmente () Não participa

Justifique: _____

3.6 Sua participação em formações é sempre voltada para:

() Educação Básica () AEE- Atendimento Educacional Especializado () Ambos

Observações que achar necessárias:

APÊNDICE C – Roteiro semiestruturado de entrevista

Projeto de Pesquisa: ENSINO COLABORATIVO E FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS INCLUSIVAS

Responsável: Dra. Roseneide Maria Batista Cirino

Pesquisadora: Adriana Inocência Gonçalves – Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela UNESPAR – *campus* de Paranaguá.

Objetivo: Coletar informações sobre demandas formativas com vista ao aprimoramento das práticas inclusivas. As informações serão utilizadas para elaboração do *e-book* autoformativo.

1) Quando você elabora um planejamento, quem participa nesse momento? Quem são os sujeitos envolvidos nesse processo? Como é feito?

2) Nesses momentos, como é pensada a relação com as crianças/os alunos. Ex.: Aluno x tem deficiência intelectual... O que faz para considerar suas especificidades com vistas à inclusão?

3) Considerando que outros sujeitos participam desse momento de planejamento, como é a participação deles na prática com a criança/aluno?

4) Considerando que, na sua prática, você tenha de se relacionar com outros profissionais e professores, indique de que áreas/modalidades são, onde atuam, bem como o papel de cada um desses sujeitos nesse processo.

5) Considere a seguinte situação: você recebe uma criança/aluno PAEE e não tem conhecimento sobre o caso, que ações você coloca em prática para conhecer a criança/aluno e organizar o planejamento?

6) Sobre sua formação, em que momentos, como e onde ela acontece?

7) Considerando que, ao participar desta pesquisa você terá a oferta de uma formação continuada, que temas/conteúdos você considera pertinentes a serem abordados nesta formação?

8) Você tem alguns apontamentos que considera relevantes para este momento?

APÊNDICE D – Sistematização do questionário de identificação inicial dos participantes

Quadro 8 – Planilha descritiva para sistematização do questionário de identificação inicial dos participantes

Participante	Faixa etária (20 a 30; 30 a 40; 40 a 50; acima de 50 anos)	Área de atuação (AEE ou ensino comum)	Formação acadêmica	Pós Lato Sensu Pós Stricto Sensu	Tempo de serviço na educação (0 a 5; 5 a 10; 10 a 20; acima de 20 anos)	Tempo de serviço na educação inclusiva (0 a 5; 5 a 10; 10 a 20; acima de 20)	Tempo de serviço no AEE (0 a 5; 5 a 10; 10 a 20; acima de 20, nunca)
P1							
P2							
P2							
P4							
P5							
P6							
P7							
P8							
P9							
P10							
P11							
P12							
P13							
P14							
P15							
P16							
P17							

Fonte: A autora (2021).

APÊNDICE E – Sistematização dos dados das entrevistas

Quadro 9 – Primeira sistematização dos dados das entrevistas

Pergunta: _____

FALA LINEAR	FOCO DE ATENÇÃO	IDEIA CENTRAL
P1:		
P2:		
P3:		
P4:		
P5:		
P6:		
P7:		
P8:		
P9:		
P10:		
P11:		
P12:		
P13:		
P14:		
P15:		
P16:		
P17:		

Fonte: A autora (2021).

Observação: Para cada uma das sete perguntas do roteiro semiestruturado (Apêndice C) foi feito um quadro.

ANEXO

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS INCLUSIVAS E ENSINO COLABORATIVOS NUM CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR

Pesquisador: ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46143121.4.0000.9247

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Paraná

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.698.813

Apresentação do Projeto:

Os autores propõem um estudo com a temática de práticas inclusivas e ensino colaborativo entre professores do Atendimento educacional especializado -AEE e ensino regular, tem por objetivo compreender suas contribuições para o aprimoramento das práticas. Está fundamentada em teóricos que discutem a inclusão sob a perspectiva da abordagem social. Participarão vinte e três (23) profissionais, sendo: duas (2) professoras e uma (1) educadora infantil do AEE, que atuam no Centro Municipal de Atendimento Educacional especializado – Transtorno Global do Desenvolvimento (CMAEE-TGD), dez (10) professoras regentes do ensino regular e dez (10) educadoras infantis de apoio, que atuam em escolas e Centro Municipais de Educação Infantil (CMEI), todas funcionárias da rede municipal de Araucária/Pr. Partirá do levantamento bibliográfico, condução dos procedimentos éticos, investigação inicial/coleta de dados on-line pelo Google forms e Google Meet, e em seguida a proposição de uma formação continuada no ambiente virtual AVA, via o google classroom/moodle, no formato de e-book. A metodologia da pesquisa será fundamentada em levantamentos bibliográficos e pesquisa colaborativa de cunho reflexivo conforme, (IBIAPINA, 2008, 2019). Para finalizar será analisado os dados da pesquisa inicial e da prática formativa desenvolvida via e-book e avaliada pelos participantes e suas implicações na prática inclusiva. Espera-se com esta pesquisa compreender o ensino colaborativo e implementar práticas colaborativas, que colaboram para o aprimoramento das práticas inclusivas

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.813

e conseqüentemente a busca e garantia dos direitos a inclusão efetiva dos alunos PAEE.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral: Compreender os fundamentos e contribuições do ensino colaborativo para a aprimoramento de práticas inclusivas.

Objetivos Específicos:

- Descrever as políticas de formação de professores e implicações nas práticas colaborativas;- Descrever o ensino colaborativo e suas contribuições para a inclusão escolar;
- Analisar aspectos referendados nas políticas e leis de inclusão que reportam ao ensino colaborativo;- Identificar aspectos teóricos sobre a formação continuada de professores que remetem às práticas colaborativas;
- Organizar um (curso no formato e-book) voltado a efetivação de práticas colaborativas ente professores do AEE e ensino regular do CMAE-TGD;- Analisar o processo formativo operacionalizado, vi e-book, as implicações do processo formativo para a práxis docente colaborativa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os autores o risco está relacionado a exposição dos participantes a questões realizadas na entrevista sobre a vivência profissional. As ações de minimização foram descritas no TCLE com comprimento das exigências éticas conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde. Quanto aos benefícios apontaram sobre a possibilidade de contribuir com a análise reflexiva quanto a concepção das práticas inclusivas, ensino colaborativo e AEE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme a metodologia, o estudo propõe entrevistar 23 profissionais da educação todos professores de educação infantil de Centro Municipais de Educação Infantil (CMEI) no município de Araucária-PR. A coleta de dados será via internet (Google Forms, AVA google classroom/Moodle). Não descreveram o desfecho primário do estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto está assinada pela diretora de Centro de Área de Ciências Humanas, Biológicas e Educação da Unespar, campus de Paranaguá. O instrumento de coleta de dados é um roteiro de uma entrevista semi-estruturada contendo perguntas sobre sociodemografia, atuação profissional, algumas questões específicas do objetivo do estudo com 6 questões abertas. O TCLE explica a metodologia que será aplicada aos participantes de forma detalhada incluindo informações sobre a

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020

UF: PR **Município:** PARANAVAI

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.813

gravação dos dados e da entrevista. Os autores apresentaram o termo de autorização para pesquisa do campo de estudo, a Secretaria de Educação de Araucária-PR.

Recomendações:

Recomenda-se ao término da pesquisa elaborar e encaminhar o relatório final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta de pesquisa encontra-se adequada do ponto de vista ético obedecendo os critérios exigidos pelo Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual do Paraná é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O estudo intitulado "PRÁTICAS INCLUSIVAS E ENSINO COLABORATIVOS NUM CENTRO MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA-PR", é de parecer favorável ao Comitê de ética em pesquisa da Unespar, pois na descrição e documentos apresentados, está de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016 e RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 e complementares.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1741819.pdf	23/04/2021 20:55:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	roteiro.pdf	23/04/2021 20:53:22	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	icdroteirodeentrevista.pdf	23/04/2021 20:45:55	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Outros	icdformulariodeidentificacao.pdf	23/04/2021 20:45:24	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	termocienciaassinadopelocampo.pdf	23/04/2021 20:37:39	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcle.pdf	23/04/2021 20:36:09	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR
Bairro: Centro **CEP:** 87.701-020
UF: PR **Município:** PARANAVAI
Telefone: (44)3482-3212 **E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 4.698.813

Ausência	tcle.pdf	23/04/2021 20:36:09	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	23/04/2021 20:30:05	ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PARANAÍ, 07 de Maio de 2021

Assinado por:
MARIA ANTONIA RAMOS COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Grande do Norte, n. 1525. Sala do CEP UNESPAR

Bairro: Centro

CEP: 87.701-020

UF: PR

Município: PARANAÍ

Telefone: (44)3482-3212

E-mail: cep@unespar.edu.br